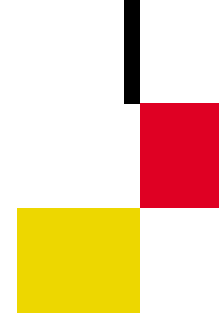


Diese Druckschrift wird im Rahmen der Öffentlichkeitsarbeit des Bundesministeriums des Innern kostenlos herausgegeben. Sie darf weder von Parteien noch von Wahlbewerbern oder Wahlhelfern während eines Wahlkampfes zum Zwecke der Wahlwerbung verwendet werden. Dies gilt für Europa-, Bundestags-, Landtags- und Kommunalwahlen. Missbräuchlich ist insbesondere die Verteilung auf Wahlveranstaltungen, an Informationsständen der Parteien sowie das Einlegen, Aufdrucken oder Aufkleben parteipolitischer Informationen oder Werbemittel. Untersagt ist gleichfalls die Weitergabe an Dritte zum Zwecke der Wahlwerbung. Unabhängig davon, wann, auf welchem Weg und in welcher Anzahl diese Schrift dem Empfänger zugegangen ist, darf sie auch ohne zeitlichen Bezug zu einer bevorstehenden Wahl nicht in einer Weise verwendet werden, die als Parteinahme der Bundesregierung zugunsten einzelner politischer Gruppen verstanden werden könnte.

TEXTE ZUR INNEREN SICHERHEIT
GESELLSCHAFTLICHER ZUSAMMENHALT

Theorie und Praxis gesellschaftlichen Zusammenhalts



Theorie und Praxis gesellschaftlichen Zusammenhalts

Aktuelle Aspekte der Präventionsdiskussion
um Gewalt und Extremismus

www.bmi.bund.de

TEXTE ZUR INNEREN SICHERHEIT
GESELLSCHAFTLICHER ZUSAMMENHALT

Theorie und Praxis gesellschaftlichen Zusammenhalts

**Aktuelle Aspekte der Präventionsdiskussion
um Gewalt und Extremismus**

Bundesministerium des Innern (Hrsg.)
Referat GI 5

Berlin, November 2008



Vorwort von Bundesminister Dr. Wolfgang Schäuble

Vorwort

Deutschland ist ein sicheres und wohlhabendes Land. Unsere freiheitliche Ordnung hat sich in sechzig Jahren demokratischen Miteinanders bewährt. Zugleich gibt es aber auch in unserer Gesellschaft Entwicklungen, die sich gegen den Grundkonsens einer friedlichen und freiheitlichen Demokratie richten und den gesellschaftlichen Zusammenhalt zu schwächen drohen. Die Probleme reichen von einer steigenden Gewaltbereitschaft und Gewaltdelinquenz insbesondere bei Kindern und Jugendlichen über die Zunahme extremistischer Einstellungen und Straftaten bis hin zu einer wachsenden Politikverdrossenheit und schwindender Beteiligung am demokratischen Prozess.

Diese Entwicklungen sind nicht neu – weder für die deutsche Gesellschaft, noch für andere europäische Gesellschaften. Sie stellen uns aber vor die Herausforderung, jenseits der Kurzfristigkeiten des alltäglichen Betriebes in Politik und Medien den Blick auf grundsätzliche Fragen zu richten: Was hält unsere demokratische Gesellschaft in ihrer Pluralität zusammen? Wie können wir den gesellschaftlichen Zusammenhalt in Deutschland stärken? Keine dieser Fragen ist einfach zu beantworten. Deswegen müssen wir uns mit den Faktoren auseinandersetzen, die den gesellschaftlichen Zusammenhalt fördern oder auch beeinträchtigen können.

Unsere immer komplexere, globalisierte Gesellschaft bietet viele Chancen, sie ist aber auch unübersichtlich geworden. Öffnung und schneller Wandel im sozialen Umfeld führen bei vielen Menschen zu Unsicherheit. Ein Gefühl der Überforderung, des „nicht gehört Werdens“, der Ausgrenzung und der Orientierungslosigkeit können eine distanzierte Haltung zur Politik und den demokratischen Institutionen fördern. Wenn Politik und Gesellschaft darauf keine Antwort geben, kann Distanz in Ablehnung oder gar Bekämpfung unserer Demokratie umschlagen.

Ein demokratischer Staat schreibt niemandem vor, wie er oder sie politisch denken soll. Unsere freiheitliche Demokratie kann aber letztlich nur erhalten werden, wenn wir die Grundlagen dieser Ordnung und unseres demokratischen Zusammenlebens in dieser Ordnung nachvollziehbar vermitteln. Eine von Toleranz und Pluralismus geprägte „offene Gesellschaft“ (Karl Popper) lebt von gemeinsamen Werten und Spielregeln. Gesellschaftli-

cher Zusammenhalt setzt ein hinreichendes Maß an Gemeinsamkeit und Übereinstimmung voraus. Es ist eine Aufgabe der Politik, den gesellschaftlichen Zusammenhalt zu fördern und zu erhalten. Sie fordert aber ebenso die gesellschaftlichen Akteure und Institutionen. Deshalb müssen wir alle gemeinsam die vielfältigen Potentiale in unserer Gesellschaft für ein besseres Miteinander nutzen und negativen Entwicklungen entgegen wirken. Prävention bedeutet dabei mehr als das klassische Vorbeugen demokratiefeindlicher und gewaltgeneigter Bestrebungen. Wir müssen auch Wege zeigen, wie die Menschen unser bürgerschaftliches Gemeinwesen aktiver mitgestalten können. Denn es gibt keine Demokratie ohne Demokraten, und ohne Zuversicht und Engagement verkommt jede freiheitliche Ordnung.

Der vorliegende Sammelband möchte der Diskussion um gesellschaftlichen Zusammenhalt, Gewalt und Extremismus wissenschaftliche Impulse geben. Dabei muss sich naturgemäß nicht jede vertretene Auffassung mit der des Herausgebers decken. Im ersten Abschnitt werden theoretische Aspekte gesellschaftlichen Zusammenhalts erörtert. Der zweite Teil des Bandes widmet sich spezifischen Fragen, etwa wie und unter welchen Bedingungen Gewalt bei bestimmten Gruppen vorgebeugt werden kann und welche Rolle die Entwicklung und Sozialisation dabei spielt. Der dritte Teil befasst sich mit Beispielen aus der Praxis. Die Vielfalt der untersuchten Ansätze und Projekte zeigt, wie groß das Potential für gesamtgesellschaftliche präventive Maßnahmen ist.

Den Autorinnen und Autoren danke ich für ihren Beitrag zu einer Debatte, die für die Zukunft unserer Demokratie von großer Bedeutung ist. Im Interesse einer nachhaltigen Stärkung des gesellschaftlichen Zusammenhalts in unserem Land wünsche ich dem Band große Aufmerksamkeit und Rezeption.



Dr. Wolfgang Schäuble MdB
Bundesminister des Innern

Inhalt

Vorwort

Dr. Wolfgang Schäuble, Bundesminister des Innern

Teil 1: Theoretische Aspekte gesellschaftlichen Zusammenhalts und demokratischer Prinzipien

Was hält eine Gesellschaft zusammen? 3

Sozialmoralische Ressourcen der Demokratie

Prof. Dr. Herfried Münkler und Felix Wassermann

Die streitbare Demokratie und die Herausforderungen durch den 23

politischen Extremismus

- Demokratietheoretische Grundlagen -

Prof. Dr. Eckhard Jesse

Teil 2: Spezifischen Fragestellungen gesellschaftlichen Zusammenhalts

Gelingensbedingungen für die Prävention interpersonaler Gewalt im 39

Kindes- und Jugendalter

Prof. Dr. Herbert Scheithauer, Charlotte Rosenbach und

Kai Niebank

Evaluation und Qualitätssicherung 65

Prof. Dr. Andreas Beelmann

Gewaltprävention bei Spätaussiedlern 93

Prof. Dr. Thomas Bliesener

Was führt zu Aggression, was zu Toleranz? 115

Eine Analyse mit dem Schwerpunkt Fremdenfeindlichkeit

Prof. Dr. Klaus Wahl

Gesellschaftsverbrechen und Prävention. Handlungsspielräume sehen 137

lehren

Prof. Dr. Harald Welzer

*Gewalt und Gewaltprävention bei Jugendlichen mit
Migrationshintergrund* 153
PD Dr. Haci-Halil Uslucan

**Teil 3: Praxisbeispiele und nachhaltige Projekte zur Förderung
gesellschaftlichen Zusammenhalts.**

*Politische Bildung für extremistische Straftäter - Ein Projekt der bpb im
Jugendstrafvollzug* 177
Ulrich Dovermann

*Das Präventionsprogramm EFFEKT:
Entwicklungsförderung in Familien: Eltern- und Kinder-Training* 199
Prof. Dr. Friedrich Lösel, Daniela Runkel, Prof. Dr. Andreas
Beelmann, Dr. Stefanie Jarusch und Prof. Dr. Mark Stemmler

*Papilio®: Ein Programm zur entwicklungsorientierten Primärprävention
von Verhaltensproblemen und Förderung sozial-emotionaler Kompetenzen
im Kindergarten* 221
Prof. Dr. Herbert Scheithauer und Heidrun Meyer

*Entwicklungsorientierte Prävention von Devianz im Jugendalter:
Das Mentorenprojekt "Balu und Du"* 241
Prof. n (em.) Dr. Hildegard Müller-Kohlenberg

*Jugendrechtshäuser als Module für die innere Sicherheit des freiheitlichen
Rechtsstaates im 21. Jahrhundert* 261
Sigrun v. Hasseln

Die Autoren 291

Was hält eine Gesellschaft zusammen? Sozialmoralische Ressourcen der Demokratie

Herfried Münkler und Felix Wassermann

Die Dringlichkeit, mit der die Frage nach den sozialmoralischen Ressourcen als Grundlagen gesellschaftlichen Zusammenhalts seit geraumer Zeit (wieder) diskutiert wird, ist als Zeichen einer Krise zu verstehen, welche die liberalen Demokratien zu Beginn des 21. Jahrhunderts erfasst hat: die Erosion bzw. Transformation ihrer sozialen Integration, die zumeist auf die langfristig solidaritätsgefährdenden Prozesse der Individualisierung und Globalisierung zurückgeführt wird. Entsprechende Verfallsdiagnosen erscheinen umso alarmierender, als sie in eine Zeit fallen, in der den sozialstaatlichen Institutionen und Arrangements eine abnehmende Steuerungs- und somit auch Integrationsfähigkeit zugeschrieben wird. Angesichts dieser doppelten Krise – der Erosion gesellschaftlicher Integration und zugleich der Transformation sozialstaatlicher Institutionen – kommt der Suche nach Kompensationsinstanzen und alternativen Arrangements besondere Bedeutung zu. Jüngst konnte hier insbesondere das Konzept der Zivilgesellschaft als Komplementärgefüge zu Staat und Markt Aufmerksamkeit auf sich ziehen. Inwiefern die hohen Erwartungen, die darin gesetzt werden, sich als realistisch erweisen können, hängt davon ab, ob die moderne, liberale Demokratie die Reproduktion ihrer sozialmoralischen Ressourcen gewährleisten kann.

Dies nämlich ist die zentrale These der republikanischen Politiktheorie: dass der dauerhafte Bestand freiheitlich verfasster Gesellschaften von der Existenz sozialmoralischer Ressourcen abhängt, von der Sorge der Bürger um das Gemeinwohl also, ihrem Gemeinsinn und ihrer Bürgertugend, die sich im freiwilligen bürgerschaftlichen Engagement bzw. im „Sozialkapital“ einer vitalen Zivilgesellschaft manifestieren und reproduzieren. Schwinden und versiegen diese Ressourcen, so bedeutet dies einen Verlust des sozialen Zusammenhalts, der, falls er nicht auf intelligente Weise blockiert, reguliert oder kompensiert wird, das „Auseinanderbrechen“ der Gesellschaft bewirkt. Eine erodierende Gesellschaftsintegration aber führt, so eine häufig zu hörende Vermutung, zu einem Anstieg des gesellschaftlichen Gewaltniveaus. Damit ist der Zusammenhang umrissen, in dem die Frage nach den Voraussetzungen des gesellschaftlichen Zusammenhalts mit der nach den Grundlagen und Gelingensbedingungen nachhaltiger Gewaltprävention steht.

Die folgenden Überlegungen sind in drei Teile gegliedert: Zunächst gehen wir anhand aktueller Krisendiagnosen zum Verfall des gesellschaftlichen Zusammenhalts der Frage nach, inwiefern die Zivilgesellschaft als eine leistungsfähige Kompensationsinstanz des diagnostizierten Integrationsverlusts angesehen wird. Sodann wird am Beispiel des klassischen athenischen Demokratieverständnisses die Annahme der republikanischen politischen Theorie expliziert, dass freiheitlich verfasste Gesellschaften zu ihrem dauerhaften Bestand sozialmoralischer Ressourcen in Gestalt tugendhafter, engagierter Bürger bedürfen. Im Lichte der republikanischen Konzeption sollen drittens die aktuellen Krisendiagnosen und „zivilgesellschaftlichen“ Therapievorschläge evaluiert werden, um hieraus einige Konsequenzen für den gesellschaftlichen Zusammenhalt in modernen, liberalen Demokratien abzuleiten.

1. Die Zivilgesellschaft als Integrationsinstanz? Krisendiagnosen und Therapievorschläge zum Verfall gesellschaftlichen Zusammenhalts

Das jüngst vielfach diskutierte Konzept der Zivilgesellschaft kann als eine Antwort auf – und Zeichen für – eine Krise des gesellschaftlichen Zusammenhalts in modernen, liberalen Demokratien gelten. Damit verbindet sich die Vorstellung, dass dort, wo die zunehmend überforderten (sozial)staatlichen Integrationsarrangements zu versagen drohen, zivilgesellschaftliche Mechanismen als funktionale Äquivalente bzw. Ergänzungen diese Aufgabe übernehmen sollten. Diese zunächst innerhalb der Wissenschaft und zivilgesellschaftlicher Gruppen diskutierte, dann zunehmend bei der Politik auf Gehör stoßende Empfehlung schallt inzwischen wie ein Echo zurück: als Ruf nach dem „aktiven“ Bürger, der durch freiwilliges, ehrenamtliches, bürgerschaftliches Engagement den „schlanken“, nurmehr „aktivierenden“ Staat zu unterstützen und entlasten habe, um so die soziale Integration weiterhin zu gewährleisten.

Bei aller Prominenz des Zivilgesellschaft-Konzepts in der jüngeren Diskussion scheiden sich an der Beurteilung seiner Leistungsfähigkeit und Angemessenheit für moderne Gesellschaften die Geister. So stehen den Hoffnungen, die sich mit dem Konzept verbinden, *Verfallsdiagnosen* zum gegenwärtigen bürgerschaftlichen Engagement gegenüber, die schließlich noch durch grundsätzliche Zweifel an der Belastbarkeit der Zivilgesellschaft ergänzt werden. Die Sichtung der in diesen drei Diskussionssträngen vorgebrachten Argumente bietet einen Überblick über die gegenwärtig zirkulierenden Krisendiagnosen und Therapievorschläge zum Problem der sozialen Integration.

Hoffnungen weckt das Konzept der Zivilgesellschaft insbesondere bei denen, die im bürgerschaftlichen Engagement eine kostengünstige, effiziente Alternative bzw. Ergänzung zum überforderten Sozialstaat sehen. Deswegen Probleme werden vor allem als eine Verschärfung des Verteilungskampfes beschrieben, die daraus erwächst, dass seit Anfang der 1980er Jahre nicht mehr Zuwächse, sondern Kürzungen verteilt werden. Das ist die Folge einer allgemeinen Abflachung der weltwirtschaftlichen Konjunkturen, einer erheblichen Verteuerung der Energiekosten und schließlich auch der veränderten demographischen Reproduktionsquote.¹ Speziell in Deutschland kommen seit Beginn der 1990er Jahre noch erhebliche vereinigungsbedingte Belastungen hinzu. Im Gefolge dieser Überforderung hat sich zunächst eine Debatte über die Ablösbarkeit sozialstaatlicher Arrangements durch marktwirtschaftliche Lösungen entwickelt, bei der es um eine Neujustierung des Verhältnisses von kollektiver Wohlfahrtsproduktion und individueller Risikoprävention ging. Als Vorteile einer stärker individualisierten marktwirtschaftlichen Lösung werden dabei eine höhere Flexibilität der Sicherungssysteme, die Stärkung persönlicher Verantwortlichkeit und eine präzisere Allokation von Gütern und Dienstleistungen angeführt. Dagegen ist eingewandt worden, dass die Individualisierung der Risikoprävention wie der Daseinsvorsorge langfristig zu einer Entsolidarisierung der Gesellschaft und einer Vertiefung sozialer Spaltungen führen werde. Im Kontext dieser Debatten hat schließlich auch das Konzept einer bürgergesellschaftlichen Wohlfahrtsproduktion verstärkt Interesse gefunden, insofern es den Anspruch erhob, eine zielgenauere Allokation sozialpolitisch distribuerter Güter und Dienstleistungen mit der Bewahrung, wenn nicht gar Stärkung der gesellschaftlichen Integration durch kollektiviert Verantwortung für die soziale Grundsicherung der Gesellschaftsmitglieder zu verbinden.² In der Debatte um die bürgergesellschaftlichen Wohlfahrtsarrangements und die von ihnen zu erwartenden Leistungen ist der *Steuerungsaspekt* in den Mittelpunkt gestellt worden, etwa wenn kommunale oder nachbarschaftliche Formen der Wohlfahrtsproduktion gegenüber gesamtstaatlich verrechtlichten und bürokratisierten Verfahren mit dem Argument einer zielgenaueren und kostengünstigeren Allokation präferiert werden. Was bei dieser Diskussionslage jedoch unterbewertet wird, ist der Aspekt bürgerschaftlicher Erziehung, der im wesentlichen darin besteht, dass im Rahmen einer stärker bürgergesellschaftlich organisierten Form der Wohlfahrtspflege administrierte Solidarität in gelebte Solidarität, rechtliche Regelungen in erfahrenen wie praktizierten Gemeinsinn überführt

¹ Vgl. Kaufmann, Franz-Xaver, Herausforderungen des Sozialstaates, Frankfurt/M. 1997, S. 83ff.

² Vgl. insbes. Nothelle-Wildfeuer, Ursula, Soziale Gerechtigkeit und Zivilgesellschaft (= Abhandlungen zur Sozialethik, Bd. 42), Paderborn u.a. 1999, insbes. S. 280ff.

werden können.³ Auf diese Sozialdimension bürgerschaftlichen Engagements wird noch zurückzukommen sein.

Verfallsdiagnosen zum bürgerschaftlichen Engagement trüben jedoch die von den Anhängern und Verteidigern der Zivilgesellschaft geweckten Erwartungen. Kernbefund dieser Diagnosen ist die Beobachtung, dass das freiwillige Engagement der Bürger immer mehr dahinschwinde. Langfristig, so die daraus abgeleitete These, werde der Bürger zu einer knappen Ressource der politischen Ordnung, bzw. er werde mehr und mehr durch einen Konsumenten von Wohlfahrt und Sicherheit abgelöst. Es könne keineswegs mehr als selbstverständlich gelten, dass ein funktionierendes politisches System bei den ihm Angehörigen jene Normen und Werte hervorbringe und befördere, die für seinen Fortbestand unverzichtbar sind. Pointiert formuliert: unter dem Eindruck der neueren politischen, sozialen und ökonomischen Entwicklungen hat sich die Vorstellung herausgebildet, der Bürger in einem emphatischen Sinn könne zu einer aussterbenden Spezies in der Geschichte der Menschheit werden. Als besonders folgenreich gelten dabei diejenigen Entwicklungen, die gemeinhin unter den Begriffen Globalisierung und Individualisierung zusammengefasst werden. So werden Globalisierungsprozesse zur Erklärung dafür herangezogen, dass die Integrationsfähigkeit von Nationalstaaten im Zuge ihrer sich verstärkenden internationalen Einbettung und Verflechtung erodiere – ein Prozess, der bei den infolge internationaler Mobilität und transnationaler Vernetzung sich zunehmend als Weltbürger verstehenden Menschen zu einem Rückgang des bislang national verankerten bürgerschaftlichen Engagements führe. Offen ist, ob es durch die so beschriebene Entwicklung mittelfristig zur Herausbildung einer neuartigen globalen Zivilgesellschaft kommen wird, wie dies Optimisten unter Verweis auf den An- und Aufstieg transnationaler Nichtregierungsorganisationen behaupten. Demgegenüber ist eingewandt worden, dass für die Herausbildung nachhaltiger, belastbarer Solidarität eine erfahrene oder zumindest doch vorgestellte partikulare Gemeinschaft im Sinne einer *imagined community* (Benedict Anderson) zentral sei, welche nicht gleichumfänglich mit der gesamten Menschheit ist.⁴ Dahinter steht

³ Dazu ausführlich Münkler, Herfried, „Solidarität in modernen Gesellschaften“; in: Franz Münteferring/Matthias Machnig (Hrsg.), *Sicherheit im Wandel. Neue Solidarität im 21. Jahrhundert*, Berlin 2001, S. 31-48.

⁴ Nicht ohne Grund ist die von Augustinus in *De civitate Dei* vorgenommene Übertragung der Bürgerschaftsvorstellung auf die gesamte Menschheit als *politische* Ordnungsvorstellung nicht folgenreich geworden – zumal dort nicht, wo es darum ging, die Konzeption der Bürgerschaft mit der Vorstellung politischer Selbstverfügung und Handlungsmächtigkeit zu verbinden. Als Reflexionshorizont ist die Menschheit für Bürgerschaftskonzeptionen sicherlich bedeutsam und einholbar; für die Konstitution originärer Handlungsmächtigkeit (von der an internationale Organisationen übertragene Handlungsmacht zu unterscheiden ist) ist sie aber weithin bedeutungslos.

die Vorstellung, dass Verallgemeinerung zu einer Absenkung von Verbindlichkeit bzw. schwindendem Verpflichtungsgrad führt.

Zu „äußeren“, auf Globalisierungsprozesse abstellenden Krisendiagnosen gesellt sich eine „innere“ hinzu, die vor allem Individualisierungsprozesse in den Blick nimmt. Ihr zufolge spiegelt sich in dem vielfach konstatierten Rückgang bürgerschaftlichen Engagements ein Wandel gesellschaftlicher Strukturen und Leitbilder, in dessen Verlauf herkömmliche Pflicht- und Akzeptanzwerte zunehmend durch Selbstentfaltungswerte ersetzt oder verdrängt worden sind. Wie so oft zieht auch hier der gesellschaftliche Wandel den Wertewandel nach sich. Bedeutsam für die Frage des bürgerschaftlichen Engagements ist hierbei u.a. die sich verändernde Rolle der Frau in der Gesellschaft, deren bislang deutlich überproportionaler Beitrag zur Bildung von Sozialkapital zurückgeht; damit aufs engste verbunden ist die Auflösung der Drei-Generationen-Familie und das Schwinden des in ihr inkorporierten Potentials an sozialer Sicherheit, wobei inzwischen klar ist, dass Gesellschaft und Staat dies nicht kompensieren können;⁵ schließlich ist auch ein Wandel des Engagements in Vereinen zu beobachten, der zunehmend auch die politischen Parteien trifft, die keineswegs mehr selbstverständlich der Hauptadressat politischen Engagements sind. Robert Putnam hat dies zu der These geschürzt, dass im Gefolge dieses Wertewandels das Sozialkapital, also das in zwischenmenschliche Beziehungen oder soziale Kontexte eingebundene Vertrauen der Menschen zueinander, das gesellschaftlich wie politisch handlungsermöglichend wirkt, schneller erodiere als es durch die im Gefolge des Wertewandels entwickelten neuen Formen des Engagements – beispielsweise in Nichtregierungsorganisationen oder Bürgerinitiativen – wieder stabilisiert werde.⁶ Gleichgültig, wie diese These empirisch zu bewerten ist, verweist sie darauf, dass sich zunächst einmal und vor allem *Verlagerungen* im bürgerschaftlichen Engagement und keineswegs dessen genereller *Schwund* beobachten lassen.⁷ Zudem scheint das Schwanken des Engagements der Bürger, historisch betrachtet, keineswegs eine Ausnahme zu bilden. So hat Albert Hirschman bereits vor längerem beobachtet, dass die Bereitschaft der Bürger zu gemeinwohlorientiertem Verhalten keine konstante Größe ist, sondern Schwankun-

⁵ Einen vorzüglichen zusammenfassenden Überblick hierzu bietet Kaufmann, Franz-Xaver, Herausforderungen des Sozialstaates, Frankfurt/M. 1997.

⁶ Putnam, Robert D., „Bowling Alone: America’s Declining Social Capital“; in: Journal of democracy 6, 1995, S. 65-78.

⁷ Vgl. hierzu Klages, Helmut, „Die Deutschen – ein Volk von ‚Ehrenämtern‘? Ergebnisse einer bundesweiten Studie“; in: Forschungsjournal Neue Soziale Bewegungen, 13. Jg., 2000, Heft 2, S. 33-47 sowie ders., „Engagement und Engagementpotential in Deutschland“; in: Die Zukunft von Arbeit und Demokratie, hrsg. von Ulrich Beck, Frankfurt/M. 2000, S. 151-170.

gen unterliegt, die Hirschman in Analogie zu den Kondratieff-Zyklen beschrieben hat.⁸ Solche Zyklen überspannen die Dauer einer ganzen Generation und sind in ihrer Entwicklung nicht die Folge von Präferenzänderungen, sondern ein Ergebnis von Lernen wie Verlernen, das durch Erwartung und Enttäuschung gesteuert wird. Generell gilt dabei: Wird der individuell zu erbringende Beitrag fürs Gemeinwohl dauerhaft überfordert, das heißt: wird von den Bürgern mehr Gemeinsinn verlangt, als sie für sinnvoll, erforderlich oder mit ihrer individuellen Lebensplanung verträglich halten, oder kommen sie zu dem Ergebnis, dass sich ihr Engagement mit Blick auf seinen „Ertrag“ nicht lohnt, dürfte er ebenso erodieren wie im Falle seiner notorischen Unterforderung, das heißt, wenn die Bürger den Eindruck haben, es komme nicht auf ihr gemeinwohl-konformes Verhalten an, bzw. die Erbringung eines solchen weise ihnen eine gesellschaftlich wenig anerkannte Rolle zu (Vereinsmeier; ‚Dumme‘ etc.).⁹ Hieraus lässt sich die These formulieren, dass bei der Erosion traditioneller Pflichtvorstellungen neben den Prozessen der Individualisierung und Globalisierung drittens auch die verbreitete Nichtinanspruchnahme der Engagementbereitschaft vieler Bürger durch die offizielle Politik, also die notorische Missachtung ihres Bürgersinns, eine verhängnisvolle Rolle gespielt hat. In diesem Sinne besteht die politische Herausforderung darin, intelligente, kreative und flexible Formen und Arrangements des bürgerschaftlichen Engagements zu etablieren, die geeignet sind, in Ergänzung zu – und Verbindung mit – marktförmigen sowie (sozial)staatlichen Lösungen dauerhaft die grundsätzlich zu unterstellende Bereitschaft der Bürger zu Solidarität, Partizipation und Engagement zu fördern, ohne sie dabei zu über- oder unterfordern. Dass dies freilich in modernen, liberalen Gesellschaften möglich ist, bezweifeln skeptische Beobachter.

Bei den *Zweifeln* gegenüber dem Konzept der Zivilgesellschaft bzw. seiner Leistungsfähigkeit lassen sich drei Aspekte hervorheben. Zunächst wird in Frage gestellt, ob bürgerschaftliches Engagement tatsächlich sozialstaatliche Leistungen effizient, nachhaltig und zuverlässig ersetzen kann. Dem liegt die Einschätzung zugrunde, dass bürgerschaftliches Engagement, solange es nicht durch gesellschaftliche oder staatliche Anreizsysteme verstärkt und gesteuert wird, drei Eigenarten hat: Im Sinne der Reproduktion sozialmoralischer Ressourcen ist es *fragil*. Weiterhin neigt es zu thematischer *Singularität*: während staatliche Organe zumindest den Anspruch erheben, in der Umwelt- und Wohlfahrtspolitik kom-

⁸ Hirschman, Albert O., Engagement und Enttäuschung. Über das Schwanken der Bürger zwischen Privatwohl und Gemeinwohl, übers. von Sabine Offe, Frankfurt/M. 1984, S. 17ff.

⁹ Dazu Münkler, Herfried/Karsten Fischer, „Rhetoriken des Gemeinwohls und Probleme des Gemeinwohls“ in: diesselb. (Hrsg.), Gemeinwohl und Gemeinsinn: Rhetoriken und Perspektiven sozialmoralischer Orientierung, Berlin 2002, S. 9-17.

plex zu operieren, ist bürgerschaftliches Engagement zumeist ein *one-issue-movement* (z.B. gegen Startbahn-West, für regelmäßigeren Schulunterricht, gegen Ausländerfeindlichkeit, für bessere Gesundheitsvorsorge usw.). Und schließlich ist es, hiermit zusammenhängend, tendenziell *partikulär* (z.B. Engagement für den Kindergarten in der Gemeinde, Gleichgültigkeit gegenüber Schließungen in der Nachbargemeinde); diese Tendenz ist in der Sozialwissenschaft als *Nimby-Haltung* bekannt („not in my backyard“). Zweitens wird gegen das Konzept der Zivilgesellschaft eingewandt, es beruhe auf Tugendzumutungen gegenüber dem Bürger, die mit dem liberalen Selbstverständnis moderner Gesellschaften nicht vereinbar seien. So bedeute die staatliche bzw. gesellschaftliche Engagementerwartung eine ernsthafte Bedrohung der bürgerlichen Freiheit, die in der Moderne im Sinne eines Schutzes vor staatlichen Übergriffen als „negative Freiheit“ interpretiert wird.¹⁰ Mit dieser Kritik hängt schließlich, drittens, der Einwand zusammen, das Konzept der Zivilgesellschaft unterschreite das Differenzierungsniveau der Moderne und sei deswegen für moderne Gesellschaften nicht passförmig. Als Konzept des alteuropäischen Republikanismus sei die Bürgergesellschaft ihrem vormodernen Entstehungskontext verhaftet und somit für moderne, differenzierte, segmentierte, spezialisierte und professionalisierte Gesellschaften nicht anschlussfähig.

Ist das Konzept der Zivil- und Bürgergesellschaft also veraltet? Das zuletzt angeführte Argument erscheint nur dann richtig und stichhaltig, *wenn* und *solange* man in der Konzeption der Bürgergesellschaft nicht ein bewusstes, politisch gewolltes und in seinen Konsequenzen entsprechend umgesetztes Gegengewicht zu den die Moderne kennzeichnenden Prozessen der Differenzierung und Segmentierung, Spezialisierung und Professionalisierung sehen will. Wer auf eine *nachhaltige* Problemlösungskapazität des Modernisierungsprozesses vertraut und dementsprechend in der damit verbundenen Entwicklung zu einer weiteren Verrechtlichung, Institutionalisierung und Professionalisierung die Lösung der Probleme sieht, braucht sich mit Modellen der Bürgergesellschaft nicht ernstlich abzugeben und kann angesichts der Überforderung etatistisch-sozialstaatlicher Arrangements umstandslos auf eine stärker marktökonomische Ausgestaltung von Risikoprävention und Daseinsvorsorge setzen, wie dies tatsächlich ja auch viele tun. Wer demgegenüber von der Erfordernis einer komplementären Ausbalancierung der unter dem Mo-

¹⁰ Die Unterscheidung zwischen negativer und positiver Freiheit geht zurück auf Berlin, Isaiah, Freiheit. Vier Versuche, Frankfurt/M. 1995, S. 197ff.; der Freiheitsbegriff, an den die Vorstellung des bürgerschaftlichen Engagements anschließt, ist wesentlich positiver Art, d.h. er fragt nicht nach Freiheit wovon, sondern nach Freiheit wozu.

ernisierungs-begriff zusammengefassten Entwicklungen ausgeht, weil er bezweifelt, dass eine allein nach Rechtsregeln und über den marktförmig organisierten Austausch von Gütern und Dienstleistungen verbundene Anzahl von Individuen auf Dauer eine stabile, zusammenhaltende Gesellschaft zu bilden vermag, hat ein ernstliches Interesse an Konzeptionen der Bürgergesellschaft und muss dementsprechend auch bereit sein, über deren sozialmoralische Implikationen nachzudenken. Man kann die mangelnde Passförmigkeit der Bürgergesellschaft gegenüber den Modellen einer modernen Gesellschaft also nach dem von Hermann Lübke und Odo Marquardt entwickelten Kompensationstheorem begreifen, wonach gesellschaftliche Modernität um so eher funktioniert und weiterzuentwickeln ist, je mehr balancierende Kompensationen vorhanden sind.¹¹ Danach ermöglicht das Konzept der Bürgergesellschaft Modernität wie Modernisierung, gerade weil es deren Grundtendenzen der Spezialisierung und Segmentierung entgegengesetzt ist. Damit ist eine gesellschaftstheoretisch überhaupt bemerkenswerte Gegenposition zu dem Modell der Einsinnigkeit bezogen, wie es sich bei den meisten Modernisierungstheoretikern findet. Das Scheitern zahlloser Modernisierungsmodelle lässt sich so durch das Fehlen von Kompensationen, Gegengewichten und Balancierungen erklären. Darüber ist genauer nachzudenken.

Das Nachdenken darüber hat in der politischen Theorie, insbesondere im Republikanismus, eine gewisse Tradition, betrifft die Frage, was eine Gesellschaft zusammenhält, doch das für die Politikwissenschaft grundlegende (und gewissermaßen das Fach selbst zusammenhaltende) Problem, wie politische Ordnung auf Dauer möglich sei. Die vielfältigen Antworten auf diese Frage, die im Verlauf des politischen Denkens in das Archiv der politischen Ideengeschichte Eingang fanden, das die Politikwissenschaft in ihrer historischen und thematischen Vielfalt zusammenhält, sind dort aufbewahrt – nicht zuletzt als Reservoir an begrifflichen Orientierungshilfen und handlungsbezogenen Lösungsstrategien für die politiktheoretische sowie politikpraktische Bewältigung – oftmals nur scheinbar – neuartiger Herausforderungen.¹² Ein Gang in dieses Archiv erscheint somit nicht nur für den Theoretiker lohnend, sondern auch für den politischen Zeitdiagnostiker oder Praktiker, wenn er in der Frage der sozialmoralischen Fundierung der Gesellschaft Orientierung sucht.

¹¹ Dazu Hacke, Jens, *Philosophie der Bürgerlichkeit. Die liberalkonservative Begründung der Bundesrepublik*, Göttingen 2006.

¹² Zu diesem Verständnis der politischen Ideengeschichte vgl. Münkler, Herfried/Grit Straßenberger, „Was das Fach zusammenhält. Die Bedeutung der politischen Theorie und Ideengeschichte für das Fach Politikwissenschaft“; in: Hubertus Buchstein/Gerhard Göhler (Hrsg.), *Politische Theorie und Politikwissenschaft*, Wiesbaden 2007, S. 45-79.

2. Bürgertugend als Integrationsformel: Der ‚gute‘ Bürger im Spiegel der republikanischen politischen Theorie

Die Theorie des Republikanismus beantwortet die Frage nach dem Zusammenhalt einer Gesellschaft weniger mit Blick auf die Institutionen des Staates oder des Marktes als vielmehr durch den Hinweis auf die Tugenden der aktiven Bürger. Mag der Begriff der Bürgergesellschaft inzwischen auch recht abgegriffen und undeutlich geworden sein, so besitzt er doch darin eine kaum zu überschätzende Relevanz, dass er die spezifische Form des Zusammenlebens in einer freiheitlichen Ordnung wesentlich nicht mit institutionellen Mechanismen der politischen oder wirtschaftlichen Ordnung, sondern vor allem mit dem Bürger als dem mit normativen Erwartungen belastbaren sozio-politischen Träger dieser Ordnung verbindet. Bürger – das heißt in konturierender Distanz zu Staat und Markt hier weder Untertan noch Inhaber von Rechten, auch nicht kalkülrationaler Nutzenmaximierer oder vorausschauender Selbstunternehmer, sondern einer, der sich des Wertes wie der Voraussetzungen eines auf politischer Partizipation und gesellschaftlicher Solidarität begründeten Zusammenlebens bewusst ist, der die Lasten der Selbstregierung kennt und sich im Wissen um die langfristig negativen Folgen der Verweigerung dem Schultern dieser Lasten unterzieht. Entgegen dem verbreiteten Begriffsgebrauch ist vom Bürger hier also nicht im Sinne des rechtlich privilegierten Mitglieds einer Statusgruppe die Rede, sondern als Bürger wird bezeichnet, wer mit den besonderen Rechten des Bürgerstatus auch besondere Pflichten übernommen hat und um diese Verpflichtung weiß, wer sich für allgemeine Belange engagiert und an der Hervorbringung kollektiver Güter beteiligt ist, darunter insbesondere Unabhängigkeit nach außen, Frieden im Innern und die Innehabung öffentlicher Ämter durch möglichst viele, um durch breite Aufgabendiversifizierung und kurze Amtszeiten Machtballungen und, daraus resultierend, die Entstehung von Oligarchien zu verhindern. Man könnte also sagen, dass hier nicht vom Bürger im allgemeinen, sondern vom ‚guten Bürger‘ gehandelt wird – eine Unterscheidung, die in der jüngeren Politik- und Demokratietheorie lange Zeit für irrelevant gehalten worden ist, im klassischen Republikanismus und erst recht in der antiken Demokratietheorie hingegen ihren festen Platz und Stellenwert hatte.

So haben diese Theorien das erfolgreiche Funktionieren von Republiken bzw. Demokratien – und damit den Zusammenhalt einer Gesellschaft – von einer hohen Partizipationsbereitschaft der Bürger abhängig ge-

macht.¹³ Paradigmatisch hierfür ist die von Thukydides in seiner *Geschichte des Peloponnesischen Krieges* berichtete Totenrede des Perikles, in der dieser gegenüber den Angehörigen der Gefallenen des ersten Kriegsjahres die Vorzüge der athenischen Verfassung in Erinnerung ruft, die im Krieg zu verteidigen alle Bürger Athens aufgerufen sind. So erklärt Perikles:

„Die Verfassung, nach der wir leben, vergleicht sich mit keiner der fremden; viel eher sind wir für sonst jemand ein Vorbild als Nachahmer anderer. Mit Namen heißt sie, weil der Staat nicht auf wenige Bürger, sondern auf eine größere Zahl gestellt ist, Volksherrschaft (Demokratie). Nach dem Gesetz haben in den Streitigkeiten der Bürger alle ihr gleiches Teil, der Geltung nach aber hat im öffentlichen Wesen den Vorzug, wer sich irgendwie Ansehen erworben hat, nicht nach irgendeiner Zugehörigkeit, sondern nach seinem Verdienst; und ebenso wird keiner aus Armut, wenn er für die Stadt etwas leisten könnte, durch die Unscheinbarkeit seines Namens verhindert.“¹⁴ Bürgerschaftliches Engagement und die Bereitschaft zur Übernahme öffentlicher Ämter, zu denen ein jeder aufgerufen ist – „wenn er für die Stadt etwas leisten könnte“ –, sind in Perikles' Darstellung eine unverzichtbare Voraussetzung für das Funktionieren der demokratischen Verfassung. Und so fährt Perikles fort, nachdem er von der politischen Kultur gehandelt hat, wie sie sich in der attischen Demokratie ausgebildet hat:

„Wir vereinigen in uns die Sorge um unser Haus mit der um unsere Stadt, und den verschiedenen Tätigkeiten zugewandt, ist doch auch in staatlichen Dingen keiner ohne Urteil. Denn einzig bei uns heißt einer, der daran gar keinen Teil nimmt, nicht ein stiller Bürger, sondern ein schlechter, und nur wir entscheiden in den Staatsgeschäften selber oder denken sie doch richtig durch. Denn wir sehen nicht im Wort eine Gefahr fürs Tun, wohl aber darin, sich nicht durch Reden zuerst zu belehren, ehe man zur nötigen Tat schreitet.“¹⁵ Bürgerschaftliche Ehre, so die eine zentrale Behauptung des Perikles, wird in einer Demokratie nur denen zuteil, die sich in öffentlichen Angelegenheiten engagieren und politische Ämter übernehmen, während jene, die sich diesen Aufgaben entziehen, nicht

¹³ Im Hinblick auf die klassische Demokratietheorie vgl. Finley, Moses I., „Politische Führer und Normalbürger: Regierende und Regierte“, in: ders., *Antike und moderne Demokratie*, übers. und hrsg. von Edgar Pack, Stuttgart 1980, S. 7-42; zu den Leitideen des klassischen Republikanismus und deren Wiederaufnahme in der modernen Politiktheorie vgl. Münkler, Herfried, „Republikanische Ethik – Bürgerliche Selbstbindung und politische Mitverantwortung“, in: Peter Ulrich/Albert Löhr/Josef Wieland (Hrsg.), *Unternehmerische Freiheit, Selbstbindung und politische Mitverantwortung*, München und Mehring 1999, S. 9-25.

¹⁴ Thukydides, *Geschichte des Peloponnesischen Krieges* (II, 36), hrsg. und übertragen von Georg Peter Landmann, München ²1977, S. 140.

¹⁵ Ebd., II, 40, S. 142.

„stille“, sondern „schlechte“ Bürger heißen. Und zugleich sind die Bürger gehalten, die Nichterfordernis eines der Amtsübernahme vorangegangenen speziellen Kompetenzerwerbs durch sorgfältige und eingehende Beratungen auszugleichen. Die Bereitschaft, zu beraten und sich selbst beraten zu lassen, ist, so die zweite zentrale Behauptung des Perikles, ein unverzichtbarer Bestandteil bürgerschaftlichen Engagements.

Sodann wird in diesem Grundtext republikanisch-demokratischer Selbstverständigung – als solchem ist ihm nur Abraham Lincolns „Gettysburg Adress“ vergleichbar mit ihrem vielzitierten Schluss, „that the government of the people, by the people, and for the people, shall not perish from the earth“¹⁶ – nicht nur das Erfordernis des Engagements selbst betont, sondern, damit verbunden, auch die Offenheit des Zugangs zu den leitenden Ämtern des Gemeinwesens – und zwar für alle, die dazu bereit sind und von ihren Mitbürgern dafür als geeignet befunden oder durch das Los dazu bestimmt werden, unabhängig von gesellschaftlichem Status und Vermögen. Und schließlich lautet Perikles' vierte Grundbehauptung, dass die bürgerliche Ehre, die er implizit ins Spiel bringt, wenn er von den „guten“ Bürgern spricht, gerade nicht besage, die Ausübung öffentlicher Ämter erfolge unbesoldet – das war in Athen gerade nicht der Fall, hatte man doch die Auszahlung von Diäten für die Wahrnehmung öffentlicher Aufgaben eingeführt, um so auch die Nichtvermögenden an der Leitung des Staates zu beteiligen –, sondern mit der Ausübung politischer Ämter sowie der Übernahme öffentlicher Aufgaben sei eine bürgerliche Ehre verbunden, die nur auf diese Weise erworben werden könne. In unserem heutigen Begriffsgebrauch dagegen verbindet sich vor allem die Nichtbesoldung einer Tätigkeit mit dem Begriff des Ehrenamtes, während die Vorstellung von der Exzeptionalität und Nichtsubstituierbarkeit damit erworbener bürgerlicher Anerkennung und Reputation weitgehend in den Hintergrund getreten ist. Anerkennung ist dieser Vorstellung zufolge die eigentliche Währung bei der Vergabe öffentlicher Ämter, und wer sich bei der Übernahme kleinerer Pflichten bewährt hat, hat damit die Voraussetzungen für die Übernahme höherer Ämter geschaffen. Der Erwerb bürgerlicher Ehre ist also die genuine Form, in der die Demokratie ihre Amtsträger rekrutiert und auszeichnet. Dass sie heute durch die routinierte Form der Verleihung des Bundesverdienstkreuzes hinreichend stimuliert werden kann, muss freilich bezweifelt werden. Inwiefern sie unter modernen Bedingungen nicht bloß anschlussfähig, sondern auch operationabel ist, soll nun mit Blick auf Herausforderungen des gesellschaftlichen Zusammenhalts erörtert werden.

¹⁶ Abraham Lincoln, Gettysburg Adress, 19. November 1863. Mit einem Essay von Ekkehard Krippendorf, Hamburg 1994 (= EVA-Reden, Bd. 16), S. 10.

Zuvor aber sind noch einige knappe Bemerkungen zur Aktualität der Überlegungen des thukydideischen Perikles angebracht. Seine Ehrerbietung gilt den Männern, die in einem Krieg gegen äußere Feinde, Sparta und seine Verbündeten, den Tod gefunden haben. Der Epitaph hat bei deutschen Gymnasiasten vermutlich viele Male herhalten müssen, um die Opferbereitschaft für den nächsten Krieg zu erzeugen. In diesem Sinne ist das perikleische Lob auf die athenischen Gefallenen heute nicht mehr anschlussfähig und vor allem ist dieser spezifische Anschluss nicht mehr vonnöten. Der ehrende Umgang mit den bei Auslandseinsätzen der Bundeswehr Getöteten muss notwendig andere Wege gehen.¹⁷ Ganz anders sieht das dagegen mit Blick auf die terroristische Bedrohung aus, die gezielt die professionellen Sicherheitsorganisationen „umgeht“ und direkt auf die labile psychische Verfassung postheroischer Gesellschaften zielt.¹⁸ Die terroristische Gewalt gilt nämlich nur eingeschränkt dem Objekt, gegen das sie unmittelbar angewandt wird; tatsächlich zielt sie vor allem auf die Psyche der Gesellschaft, um darüber die Regierung oder andere zu bestimmten Maßnahmen und Entscheidungen zu zwingen. Terrorismus erlangt somit Einfluss über ein auf diffuser Angst beruhendes Erpressungspotential. Wird Terrorismusabwehr und -bekämpfung in der Regel über Anschlagprävention und die rechtzeitige Zerschlagung terroristischer Gruppen konzipiert, so ist im Falle eines Anschlags die Reaktion der Bevölkerung entscheidend: ob sie in Panik verfällt oder gelassen bleibt. Das Bewahren stoischer Gelassenheit unter dem Eindruck terroristischer Anschläge ist somit eine der schärfsten Waffen in der Auseinandersetzung mit dem Terrorismus. Solche Gelassenheit freilich ist zu unterscheiden von der Opferbereitschaft, die Perikles einfordert. Aber sie ist zu dieser unter den Bedingungen heutiger Bedrohungslagen funktionsäquivalent. In diesem Sinne ist eine panische Reaktionen blockierende Gelassenheit eine sozialmoralische Ressource von Demokratien, mit denen sie terroristischen Herausforderungen trotzen können.

3. Die Zukunft des Zusammenhalts: Herausforderungen der Bürgergesellschaft

Legt man den eingangs umrissenen Verfallsdiagnosen zum gesellschaftlichen Zusammenhalt in modernen, liberalen Demokratien die hier am Beispiel der Totenrede des Perikles skizzenhaft entwickelte republikani-

¹⁷ Dazu jetzt Hettling, Manfred/Jörg Echternkamp (Hg.), *Bedingt erinnerungsbereit. Soldatengedenken in der Bundesrepublik*, Göttingen 2008.

¹⁸ Zum Terrorismus als Strategie vgl. Münkler, Herfried, *Der Wandel des Krieges. Von der Symmetrie zur Asymmetrie*, Weilerswist 2006, S. 221; zum Begriff der postheroischen Gesellschaft ebd., S. 310ff.

sche Analysefolie zugrunde, so wird die besondere Herausforderung der sozialen Integration freiheitlich verfasster Gesellschaften in ihrer ganzen Komplexität und Dynamik erkennbar. Sie besteht darin, die zum Fortbestand des demokratischen Gemeinwesens nötige Gemeinwohlorientierung der Bürger einerseits voraussetzen zu müssen, sie andererseits aber nicht direkt generieren und reproduzieren zu können, woraus sich der permanente Zwang ergibt, immer neu dem drohenden Verbrauch und Verschleiß der sozialmoralischen Ressourcen mit kreativen Antworten, Arrangements und Lösungen zu begegnen. In der Zusammenführung von Integrationstheorie, Verfallsdiagnose und Therapievorschlagn scheint die republikanische politische Theorie sich hinsichtlich ihrer Erklärungskraft und Analysefähigkeit gegenüber eindimensionalen Krisendiagnosen sowie in alarmistischem Tonfall vorgetragenen Sofortprogrammen als überlegen zu erweisen. Das schließt auch die Frage der Gewaltprävention ein, zumindest dann, wenn es um eine Gewalt geht, die nicht wesentlich von außen kommt, sondern durch den sozialen Zerfall der Gesellschaft freigesetzt wird.

Was folgt daraus im Hinblick auf die Ordnung einer modernen, liberalen und demokratischen Gesellschaft, die gewillt und bereit ist, ihre freiheitliche Verfasstheit ebenso wie ihren Zusammenhalt auch für die Zukunft zu erhalten? Zunächst einmal, dass sie nicht – etwa unter dem Vorzeichen des „schlanken“ Staates – nach den Modellen der reinen Marktlogik, also denen einer strategischen Interessenverfolgung der ihr Angehörigen aufgebaut sein darf. Marktrationalität und Politikrationalität, zumindest die freiheitlich verfasster Gesellschaften, folgen nichtkongruenten Logiken. Das heißt nicht, dass es zwischen beiden Logiken keinerlei Überschneidungen und Überlappungen gibt: Selbstverständlich ist politisches Handeln in zentralen Bereichen immer darauf angewiesen, dass die Akteure ihre Interessen strategisch verfolgen und die Logik kalkulierter Interessenverfolgung ihnen zugleich die Möglichkeit eröffnet, Kompromisse zu bilden oder Allianzen zu schließen. Was damit jedoch gesagt werden soll, ist, dass eine derartige Politikbetrachtung die Ordnung freiheitlich verfasster Gesellschaften nicht erschöpft, sondern in ihr etwas zum Tragen kommen muss, was nach den Rationalitätsstandards des *homo oeconomicus* unvernünftig ist: nämlich Bürgersinn. Es handelt sich dabei um das Engagement für allgemeine Aufgaben und in öffentlichen Ämtern, bei dem – nach den Vorgaben einer Theorie individuellen Nutzenkalküls formuliert – individueller Aufwand und individuell nutzbarer Ertrag in keinem ökonomisch sinnvollen Verhältnis stehen, weil das als Investition angesehene Engagement den individuell konsumierten Ertrag der öffentlichen Güter deutlich übersteigt.

In dieser Perspektive verlagert sich das Problem der sozialen Integration zumindest teilweise von Aspekten der – (sozial)staatlichen oder ökonomischen – Steuerung bzw. deren zivilgesellschaftlicher Kompensation hin zu Fragen der Bürgererziehung. In dieser Bürgererziehung spielt auch die Frage von Zivilität im Sinne des Gewaltverzichts bei der Klärung politisch oder gesellschaftlich strittiger Fragen eine wichtige Rolle. Wenn oben bereits die Sozialisationsdimension bürgerschaftlichen Engagements herausgestellt wurde, so sollte damit die Steuerungsdimension keineswegs grundsätzlich in Abrede gestellt werden. Aber sowohl in demokratietheoretischer als auch in sozialpolitischer Hinsicht erscheint die Erhaltung und Stärkung von Gemeinsinn und gesellschaftlicher Solidarität langfristig wichtiger als die Steuerungsfrage, und bürgergesellschaftliche Arrangements etwa der Wohlfahrtspflege wären um der Sozialisationsdimension willen in einer Reihe von Fällen *selbst dann zu präferieren*, wenn sie gegenüber etatistisch-sozialstaatlichen oder marktwirtschaftlichen Formen der Wohlfahrtsproduktion gewisse Steuerungs Nachteile aufzuweisen hätten. Hier geht es nicht nur um die Erbringung von Leistungen, sondern auch um das Selbst-Bewusstsein der diese Leistungen Erbringenden. Sie sind ebenso wichtig wie die Leistungsempfänger, und das unterscheidet bürgergesellschaftliche Lösungen von solchen des Staates oder des Marktes. Kurzum: Bürgergesellschaftliche Arrangements sind, wenn sie funktionieren, Generatoren von Gemeinwohlorientierung und Gemeinsinn und somit von sozialem Zusammenhalt, ohne die freiheitlich verfasste politische Ordnungen auf Dauer keinen Bestand haben. Insofern sind sie nicht nur in sozialpolitischer und demokratietheoretischer, sondern auch in gewaltpräventiver Hinsicht von Bedeutung.

Mit Blick auf die Zukunft des gesellschaftlichen Zusammenhalts erscheint somit die Frage zentral, durch welche bürgergesellschaftlichen Arrangements Bürger zur Übernahme von Verantwortung, zu politischer Partizipation und gemeinnützigem Engagement motiviert werden können, ohne dass dies entweder als illiberale Tugendzumahung oder als bloße Kompensation für staatliche Steuerungsverluste wahrgenommen werden muss. Unter Rückgriff auf die republikanische Theorie und deren ausgeprägtes Problembewusstsein für langfristige Kosten und paradoxe Dynamiken bei der Generierung sozialen Zusammenhalts lassen sich zumindest drei Herausforderungen bezüglich der Etablierung eines zukunftsfähigen Arrangements bürgerschaftlichen Engagements benennen. Diese betreffen die Verhältnisse von Professionalisierung und Entprofessionalisierung, Verpflichtung und Freiwilligkeit sowie Obligation und Gratifikation, welche allesamt nach einer sorgfältigen Überprüfung und gegebenenfalls neuartigen Austarierung verlangen.

Erstens kommt es darauf an, das Verhältnis von Professionalisierung und Entprofessionalisierung politischen Engagements neu zu justieren, um so den Zugang der Bürger zur Politik – laut Perikles ein Kennzeichen demokratischer Ordnungen – zu erleichtern. Wahrscheinlich wird dies – zunächst auf kommunaler Ebene – nur möglich sein, wenn die in den zurückliegenden Jahrzehnten vorangeschrittene Verrechtlichung und Bürokratisierung der Entscheidungsabläufe auf dieser politischen Ebene – zumindest teilweise – wieder zurückgenommen wird. Amts- und Ausbildungskompetenz ist in verstärktem Maße wieder durch bürgerschaftliche Kompetenz zu ersetzen, zumindest zu komplementieren. Damit ist nichts ausgesagt über die Reversibilität von Globalisierung und Individualisierung, die auf höherer Ebene dem Bürgerkonzept zuwiderlaufen. Wenn es jedoch bereits auf lokaler Ebene unmöglich sein sollte, neue Partizipationsmöglichkeiten zu eröffnen, so muss über die Reversibilität der Makrotrends kein Wort mehr verloren werden. Und umgekehrt: kann sich bürgerschaftliche Kompetenz auf lokaler Ebene erproben und betätigen, so ist nicht auszuschließen, dass es sich – entgegen der eingangs referierten Zweifel an der Passförmigkeit zivilgesellschaftlicher Arrangements für moderne Gesellschaften – auch andernorts zu bewähren vermag. Dabei ist davon auszugehen, dass die umfassenden Kompetenzzumutungen, wie sie im Begriff des Bürgers enthalten sind, durch ihre Distanz zu Spezialisierung und Professionalisierung, d.h. ihre Widerständigkeit gegen eine Differenzierung der Gesellschaft in segmentierte Teilbereiche, unter dem Stichwort einer *Differenzierungskompensationskompetenz* zu entwerfen sind.¹⁹ Andernfalls bliebe bloß der Bescheid eines notorisch ineffektiven, die Funktionsmodi der gesellschaftlichen Teilsysteme fortgesetzt störenden Dilettantismus, der mit der Partizipation und dem Engagement der Bürger verbunden ist. Stärker als output-orientierte Demokratiemodelle nämlich beruhen Konzeptionen der Bürgergesellschaft, also input-orientierte Demokratiemodelle, auf der Annahme, dass gesellschaftliche Differenzierung, Segmentierung und Professionalisierung ohne starke politische Kompensationsformen auf längere Sicht selbstzerstörerisch wirken. Sie widersprechen damit Konzeptionen, die in der Entfesselung selbstläufiger gesellschaftlicher Entwicklungsprozesse durch Rückführung des Staates auf Minimalfunktionen die Lösung der gravierendsten Steuerungs- wie Integrationsprobleme moderner Gesellschaften sehen. Zivilgesellschaftliche Konzeptionen wollen diese Entwicklungen freilich nicht blockieren oder unterdrücken; sie sind aber davon überzeugt, dass es dabei einer Reihe von Korrektur- und Kompensationsin-

¹⁹ Gewisse Anklänge an die Begriffsbildungen Odo Marquards („Inkompetenz-Kompensationskompetenz“) sind keineswegs zufällig; vgl. Marquard, Odo, Abschied vom Prinzipiellen, Stuttgart 1981, sowie ders., Apologie des Zufälligen, Stuttgart 1986.

strumentarien bedarf, die den Prozess der Segmentierung und Differenzierung ausbalancieren und in der Lage sind, dessen funktionale Effekte zu beobachten und gegebenenfalls korrigierend einzugreifen.²⁰ Beruht die Kompensationsinstanz des Staates auf der spezifischen Professionsethik seiner Beamten und Angestellten, so wurzelt sie im Falle der Bürgergesellschaft im – notwendig nichtprofessionellen – Ethos der Bürger, die sich als Mitglieder der Gesellschaft und Teilnehmer am politischen Leben ein umfassendes Mitspracherecht und eine nichtspezialisierte Handlungsfähigkeit zubilligen. Die Konzeption der Bürgergesellschaft ist in demokratietheoretischer Perspektive dementsprechend gleichbedeutend mit einer Komplementierung von *Repräsentation* durch *Partizipation*. Ist diese nicht gewollt oder sind die Repräsentanten nicht gewillt, sich – wie Perikles fordert – substantiell von den partizipierenden Bürgern beraten zu lassen, so wird deren Bereitschaft zum Engagement schnell dahinschwinden. Bürger, die den Eindruck gewinnen, dass ihnen lediglich die Lasten eines überforderten Staates aufgebürdet, nicht aber im gleichen Maße Mitsprache-, Beratungs- und Gestaltungsfreiräume eröffnet werden sollen, werden sich andere Betätigungsfelder suchen. Größere Partizipation eröffnet aber auch die Chance, Gewaltpotentiale abzubauen, die sich in der Gesellschaft aus Frustration über ein sinn- und nutzloses Leben aufgestaut haben. Dabei ist darauf zu achten, dass sich gewalttätige Jugendliche nicht bloß als Objekt von Betreuung erfahren, sondern die Chance zu sinnvoller, zweckgerichteter Tätigkeit bekommen.²¹ Das ist im Rahmen bürgerschaftlichen Engagements zunächst leichter möglich als bei einer regulären Berufstätigkeit. Ziel ist jedoch, durch bürgerschaftliches Engagement und den damit verbundenen Kompetenzerwerb die Chance einer regulären Berufstätigkeit zu eröffnen.

Zweitens ist auch das Verhältnis von Freiwilligkeit und Verpflichtung bürgerschaftlichen Engagements zu überprüfen und gegebenenfalls neu zu justieren. Soll bürgerschaftliches Engagement nicht auf einen ornamentalen Charakter gegenüber Staatshandeln und Marktmechanismen beschränkt bleiben, sondern so etwas wie „Erwartungssicherheit“ der

²⁰ Etwas vereinfacht und verkürzt wird man sagen können, dass die für die Moderne charakteristischen Prozesse der Differenzierung und Segmentierung zur Maximierung von Effekten führen, die aber nicht mit einem Optimum an gesellschaftlicher Selbststeuerung identisch sind. Die Beobachtung der Differenz zwischen Maximum und Optimum ist der Ausgangspunkt der ökologischen Kritik an wesentlich ökonomischen Fortschrittsindizes; vgl. dazu Fetscher, Iring, *Überlebensbedingungen der Menschheit. Ist der Fortschritt noch zu retten?*, Berlin 1991, S. 41-97; zur politiktheoretischen Debatte der Differenz zwischen Maximum und Optimum vgl. Röhr, Wolfgang (Hrsg.), *Herausforderung an die hegemonische Denkweise des Politischen*, Hamburg 2001.

²¹ Vgl. dazu die vor mehr als dreißig Jahren gemachten Beobachtungen eines der Verfasser: Haase, Peter/Herfried Münkler/Jürgen Schreiber, „Das soziale Spannungsfeld im Jugendzentrum. Bericht über einige Erfahrungen im Friedberger Jugendzentrum“, in: *Deutsche Jugend*, 23. Jg., 1975, Heft 12, S. 551-557.

von ihm Profitierenden sicherstellen, so ist kaum anzunehmen, dass es ausschließlich durch reine Freiwilligkeit gewährleistet werden kann. Man wird vielmehr davon ausgehen müssen, dass eine ernstlich betriebene Verschlankung des Staates, die nicht mit einer dramatischen Reduzierung sozialer Sicherheiten einhergehen soll, ohne Verpflichtungen zu bürgerschaftlichem Engagement – Perikles bringt in diesem Zusammenhang übrigens die Ämterübertragung per Los ins Gespräch – nicht auskommen wird. Dabei dürfte freilich eine harte Kontrastierung von Freiwilligkeit und Pflicht das Problemfeld nur in seinen Eckpunkten beschreiben, und der „mittlere Bereich“ zwischen beiden, der versuchsweise mit den Begriffen einer *freiwilligen Selbstverpflichtung* oder der *Selbstverpflichtung zu Freiwilligkeit* erfasst werden kann, dürfte für die Funktionsweise der Bürgergesellschaft der interessanteste sein. Die normative Erörterung wie empirische Analyse dieses Themas steckt freilich noch in den Anfängen, müsste aber mit Blick auf zukunftsweisende, flexible und intelligente Arrangements des bürgerschaftlichen Engagements vorangetrieben werden, die auch die Prozesse der Globalisierung und Individualisierung mit zu berücksichtigen haben. Es ist davon auszugehen, dass sich diese Debatte im Zusammenhang mit der Diskussion über die Zukunft der Wehrpflicht in Deutschland noch intensivieren wird.²² Der Ausgang dieser Debatte und die aus ihr gezogenen politischen Schlussfolgerungen, etwa die Einführung eines sowohl junge Männer als auch junge Frauen erfassenden bürgerschaftlichen Pflichtjahrs, das unterschiedliche Wahlmöglichkeiten einschließlich eines „Wahlpflichtwehrdienstes“ sowie ziviler, sozialer, ökologischer und entwicklungspolitischer Dienste beinhalten müsste, könnten eine entscheidende Weichenstellung für die Entwicklung der Bürgergesellschaft in Deutschland darstellen.

Drittens gilt es, das Verhältnis von Obligationen und Gratifikationen auf flexible und intelligente Weise auszutarieren – das Verhältnis also zwischen den mehr oder weniger stark formulierten und nur teilweise gesetzlich verankerten Erwartungen an die Bürger und den gestuften Anreizen zu deren freiwilliger Erfüllung. In Zeiten abnehmender Steuerungsfähigkeit des Staates einerseits, des Schwindens der sozialmoralischen Ressourcen infolge von Globalisierung und Individualisierung andererseits besteht hier die besondere Herausforderung darin, die notwendige Reproduktion dieser Ressourcen zwar zu gewährleisten, dabei aber eine Überforderung der Bürger zu vermeiden. Allzu aufdringliche

²² Vgl. hierzu jetzt Naumann, Klaus, Einsatz ohne Ziel? Die Politikbedürftigkeit des Militärischen, Hamburg 2008, S. 90ff., der unter Verwendung des Begriffs der staatsbürgerlichen Obligation Möglichkeiten der Verortung eines zukünftigen Wehrdienstes im Zwischenbereich zwischen Freiwilligkeit und Pflicht erkundet.

Tugendappelle, Aufrufe und Kampagnen zu „freiwilligem“ bürgerschaftlichem Engagement würden gerade in modernen, individualisierten und sich globalisierenden demokratischen Gesellschaften, wie die eingangs angeführten Skeptiker meinen, eher das Gegenteil dessen bewirken, was sie bezwecken: also den Rückzug bzw. Wegzug der Bürger angesichts der als illiberal empfundenen Tugendzumutungen des „aktivierenden“ Staates. Auch finanzielle Gratifikationen scheinen wenig geeignet, dieses Problem zu beheben, tragen sie doch – abgesehen von der Erhöhung direkter Kosten – dazu bei, dass die ökonomische Rationalität in das Feld der Freiwilligkeit diffundiert, dieses korrumpiert und kolonisiert, bis schließlich Interessen die Tugenden – und somit sozio-ökonomische die sozialmoralischen Ressourcen – verdrängen. Stattdessen sind die gesuchten Gratifikationen zunächst und vor allem gemäß dem – von Perikles herausgestellten – Prinzip bürgerschaftlicher Ehre als immaterielle Form gesellschaftlicher Anerkennung zu konzipieren.²³ Vor allem für gewalttätige Jugendliche, deren Integration in die Gesellschaft auf der Kippe steht, sind Respekt und Anerkennung, also Ehre, von allergrößter Bedeutung. Gewalt ist bei ihnen nicht selten ein Protest gegen die gesellschaftliche Nicht(be)achtung, der sie sich ausgesetzt sehen.²⁴ Das Prinzip bürgerschaftlicher Ehre kann darüber hinaus aber auch, wie Perikles ebenfalls andeutet, langfristig und indirekt durchaus mit materiellen, nämlich karriereförderlichen Gratifikationen einhergehen bzw. verbunden werden, so etwa, wenn bürgerschaftliche Ehre als Voraussetzung für die Übernahme höherer Ämter und Aufgaben angesehen – und auch eingefordert – wird. In diesem Sinne wäre etwa darüber nachzudenken, ob in Analogie zu Maßnahmen der Antidiskriminierungspolitik die Berücksichtigung des nachweisbaren Umfangs bürgerschaftlichen, gemeinnützigen Engagements bei beruflichen Einstellungen, Beförderungen oder auch der Studienplatzvergabe gesetzlich festgeschrieben werden könnte, um so ein Gratifikationssystem zu etablieren, das langfristig eine Kultur der Wertschätzung gemeinnütziger Freiwilligenarbeit – gerade auch innerhalb der Wirtschaft – generiert. Alternativ hierzu wäre freilich auch ein Arrangement des bürgerschaftlichen Engagements denkbar, das stärker auf Obligationen denn auf Gratifikationen aufbaut und etwa die Ableistung eines Mindestmaßes an Freiwilligenarbeit während eines bestimmten Lebensabschnitts, beispielsweise der Schul- bzw. Ausbildungszeit, als verbindli-

²³ Dazu Münkler, Herfried, „Bürgersinn und Bürgerehre: Warum die Zivilgesellschaft engagierte Bürger braucht“; in: *Universitas*, 56. Jg., 2001, Nr. 666, S. 1220-1233; gesellschaftliche Anerkennung in Form von Bürgerehre kann als die spezifische Währung der Bürgergesellschaft begriffen werden, mit der sie den Einfluss der Geldwährung der Marktgesellschaft zu begrenzen sucht. Solche Überlegungen schließen gerechtigkeits-theoretisch an Michael Walzers Sphären der Gerechtigkeit (Frankfurt/M. u. New York 1992) an.

²⁴ Dazu Wieviorka, Michael, *Die Gewalt*, aus dem Franz. von Michael Bayer, Hamburg, 2006, S. 111ff.

chen Teil bürgerschaftlicher Erziehung etabliert und gegebenenfalls sanktioniert. Ob und inwiefern freilich Sanktionen als Gegenpart zu Gratifikationen geeignet sind, bürgerschaftliches Engagement zu motivieren, bleibt zu untersuchen. Würde man etwa Perikles bei seiner Gleichsetzung nicht engagierter, ‚stiller‘ mit ‚schlechten‘ Bürgern strikt folgen, so hätte dies unmittelbar sanktionierende, diskriminierende, illiberale Konsequenzen: die Exklusion derjenigen nämlich, die zwar Bürgerrechte beanspruchen und gesellschaftliche Freiheit konsumieren, nicht aber durch die Erfüllung von Bürgerpflichten zum Erhalt eben dieser freiheitlichen Ordnung beitragen. Denkt man diese Option zu Ende, so mündet hier das republikanische Prinzip der Bürgerehre in eine gestufte und gegebenenfalls konditionale Ausgestaltung des Verhältnisses von staatsbürgerlichen Rechten und Pflichten ein, was freilich mit dem Staatsbürgerrecht ebenso wenig wie mit dem Selbstverständnis liberaler Demokratien vereinbar erscheint. Hier zeigen sich die Grenzen einer rein republikanischen Fundierung des Zusammenhalts einer Gesellschaft. Diese liegen dort, wo die staatlichen und auch zivilgesellschaftlich-kollektiven Tugenderwartungen, Engagementzumutungen und Erziehungsmaßnahmen die Freiheit des Bürgers – und zwar im Sinne der Einheit negativer und positiver Freiheit – eher bedrohen denn ermöglichen.

Es bleibt der Bürgerschaft selbst vorbehalten und aufgegeben, diese Grenzen, Paradoxien und Wechselverhältnisse – und die ihnen zugrunde liegenden Freiheits-, Tugend- und Politikverständnisse – stets neu zu diskutieren, zu evaluieren und auszutarieren. Die wesentlich republikanische Konzeption der Bürgergesellschaft vertraut dabei auf die politische Urteilskraft der kompetenten, freien Bürger, die aus der Verbindung von bürgerschaftlicher Erziehung, bürgerschaftlichem Engagement und wechselseitiger Beratung erwächst. Die Zukunft der freiheitlich verfassten politischen Ordnung – und somit des sozialen Zusammenhalts der liberalen Demokratie – wird sich daran entscheiden, ob und wie es dieser urteils- und beratungsfähigen Bürgerschaft gelingt, mit Blick auf die Reproduktion ihrer sozialmoralischen Ressourcen der traditionellen Pflichten- und Tugendethik eine zeitgemäße Ethik bürgerlicher Selbstbindung und Selbstverpflichtung als Grundlage politischen Engagements nachfolgen zu lassen. Man sollte freilich nicht meinen, dass die Einbeziehung der Bürgerschaft im hier beschriebenen Sinn ein Weg ohne Gefahren wäre. Allein die Umstellung von Professionalität auf Bürgerpartizipation und Freiwilligenengagement birgt eine Reihe von Risiken, weil es weder Erfahrungen noch Routinen gibt. Und auch die mit einer republikanisch entworfenen Zivilgesellschaft verbundene neue Erwartungskultur ist in hohem Maße gewöhnungsbedürftig. Wer sie politisch propagiert, muss

kurzfristig mit Abschlügen in der Zustimmung der so Geforderten rechnen. Aber wenn zutrifft, was eingangs diagnostiziert wurde: dass die Erosion sozialmoralischer Ressourcen auf längere Sicht demokratiegefährdend ist, dann kann effektives Gegenhandeln nicht in politischen Sonntagsreden bestehen, die für jedermann und jederfrau zustimmungsfähig sind. Dass das Konzept der Bürgergesellschaft bislang fast nur freundlich kopfnickende Zustimmung gefunden hat, zeigt nur, dass es noch nicht durchdacht worden ist.

Die Streitbare Demokratie und die Herausforderungen durch den politischen Extremismus

- Demokratietheoretische Grundlagen -

Eckhard Jesse

1. Einleitende Überlegungen

Der im Jahre 2001 in die Wege geleitete und 2003 gescheiterte Verbotsantrag durch die Bundesregierung, den Bundestag und den Bundesrat gegen die rechtsextremistische NPD¹ legitimierte sich mit der Konzeption der Streitbaren Demokratie. Sie gilt gemeinhin nicht nur als ein Novum der zweiten deutschen Demokratie, geboren aus den leidvollen Erfahrungen der Vergangenheit, sondern auch als Novum des demokratischen Verfassungsstaates.² Die Grundgesetzväter und -mütter standen 1948/49 unter dem Schock des nationalsozialistischen Terrorregimes und der heraufziehenden kommunistischen Diktatur im anderen Teil Deutschlands. Mit Streitbarer Demokratie ist eine Konzeption des präventiven Verfassungsschutzes gemeint. Die Bundesrepublik versteht sich als eine wehr- und werthafte Demokratie, die auf einem vorverlagerten Demokratieschutz basiert: Die Verteidigung der Demokratie setzt bereits dann ein, wenn noch keine Verletzung der Strafgesetze vorliegt. Auf diese Weise soll der Legalitätstaktik von Extremisten der Boden entzogen werden. Dieser Sachverhalt ruft immer wieder Proteste hervor.

Der folgende Beitrag gibt zunächst einen kurzen Überblick zur Streitbaren Demokratie in der Theorie und Praxis – mit einem gewissen Schwergewicht auf dem heute völlig in Vergessenheit geratenen Komplex „Extremismus und öffentlicher Dienst“. Danach folgt ein stärker demokratietheoretisch ausgerichteter Teil zu den Dilemmata der Streitbaren Demokratie. Stehen Freiheit und innere Sicherheit in einem Gegensatz, oder besteht zwischen ihnen um ein Spannungsverhältnis? Schließlich wird die Situation der Streitbaren Demokratie vor 30 Jahren mit der heutigen verglichen. Wo gibt es Unterschiede, wo Parallelen? Die Abhandlung en-

¹ Vgl. Lars Flemming, Das NPD-Verbotsverfahren. Vom „Aufstand der Anständigen“ zum „Aufstand der Unfähigen“, Baden-Baden 2005.

² Vgl. Gregor Paul Boventer, Grenzen politischer Freiheit im demokratischen Staat. Das Konzept der Streitbaren Demokratie in einem internationalen Vergleich, Berlin 1985; Markus Thiel (Hrsg.), Wehrhafte Demokratie. Beiträge über die Regelungen zum Schutze der freiheitlichen demokratischen Grundordnung, Tübingen 2003; Andreas Klump, Freiheit den Feinden der Freiheit? Die Konzeption der Streitbaren Demokratie in Deutschland – demokratietheoretische Grundlagen, Praxis, Kritik und Gegenkritik, in: Bundesministerium des Innern (Hrsg.), Extremismus in Deutschland. Erscheinungsformen und aktuelle Bestandsaufnahme, Berlin 2004, S. 338-389.

det mit einigen Schlussfolgerungen. Sie betrifft nur die Herausforderungen durch Links- und Rechtsextremismus, blendet damit den islamistischen Fundamentalismus aus.

2. Streitbare Demokratie in der Theorie und in der Praxis

Welche Schutzbestimmungen kennt das Grundgesetz? Art. 9 Abs. 2 statuiert das Vereinigungsverbot, Art. 18 die Verwirkung von Grundrechten für Individuen, Art. 21 Abs. 2 das Parteienverbot, Art. 33, Abs. 4 und 5 die Verfassungstreue für die Beschäftigten des öffentlichen Dienstes. Während Parteien nur durch die Judikative verboten werden können ("Parteienprivileg"), lassen sich Vereinigungen durch die Exekutive ausschalten. Die Wehrhaftigkeit findet ihre sinnvolle Ergänzung in der Werthaftigkeit: Gemäß Art. 79 Abs. 3 des Grundgesetzes dürfen etwa die in den Artikel 1 (Unantastbarkeit der Menschenwürde) und 20 (Staatsstrukturprinzipien wie Demokratie, Republik, Rechtsstaat, Sozialstaat, Bundesstaat) niedergelegten Prinzipien nicht geändert werden.

In der Praxis sind viele Schutzbestimmungen des Grundgesetzes kaum angewendet worden.³ Bis zum Jahre 1964 kam es zu zahlreichen Vereinigungsverboten durch die Exekutive. Die früher hohe Zahl der Vereinsverbote hing zum einen damit zusammen, dass seinerzeit die Vereine bereits auf Länderebene verboten werden konnten, zum anderen überwog seinerzeit die Orientierung am Legalitätsprinzip: Verfassungsfeindliche Organisationen wurden automatisch verboten, einen Ermessensspielraum im Hinblick auf die Opportunität des Vorgehens machte man nicht geltend. In den letzten Jahrzehnten betrafen die Verbote vor allem gegen rechtsextremistische und auch ausländische Vereinigungen, nicht mehr linksextremistische. Was Art. 18 GG betrifft, so sind alle vier Anträge vom Bundesverfassungsgericht negativ entschieden worden, gegen Otto Ernst Remer, Gerhard Frey, Heinz Reisz und Thomas Dienel. 1952 wurde die rechtsextremistische Sozialistische Reichspartei verboten, 1956 die Kommunistische Partei Deutschlands. Der Versuch, die NPD zu verbieten, scheiterte nicht deswegen, weil die Partei etwa demokratische Prinzipien erkennen ließ, sondern wegen mannigfacher „V-Mann-Affären“, die ein Verfahrenshindernis bedeuteten. Viel Wirbel hat die fälschlicherweise als "Radikalenerlass" bezeichnete Vereinbarung der Ministerpräsidenten vom 28. Januar 1972 ausgelöst. Faktisch wurde nur an die Verfassungstreue der Beschäftigten des öffent-

³ Vgl. Eckhard Jesse, Streitbare Demokratie und politischer Extremismus von 1949 bis 1999; ders., Demokratieschutz, jeweils in: ders., Demokratie in Deutschland. Diagnosen und Analysen, Köln u.a. 2008, S. 317-332, S. 333-357.

lichen Dienstes erinnert. Der Modus der Überprüfung - die sogenannte "Regelanfrage" - entfiel aufgrund der heftigen Kritik zumal von links und von Linksaußen. Insgesamt kamen etwa 1000 Bewerber nicht in den öffentlichen Dienst, vornehmlich Kommunisten.⁴ Das "Duckmäusertum" war weniger eine Folge der staatlichen Vorkehrungen als vielmehr eine Folge der überbordenden Kritik. Die Geschichte des Extremistenbeschlusses erwies sich als eine Geschichte seiner beständigen Rücknahme. Ist die von den Verfassungsvätern als selbstverständlich angesehene Konzeption der streitbaren Demokratie damit aufgegeben, verwässert, modifiziert oder nur in anderer Form restituiert worden? Diese Frage ist schwierig zu beantworten. Alles trifft nämlich zu.

Aufgegeben worden ist das Konzept insofern, als man von der einstigen Vorkehrung abgerückt ist, dass ein Bewerber für den öffentlichen Dienst strikte Loyalität für den demokratischen Verfassungsstaat an den Tag legen muss. Aber das Konzept ist in gewisser Weise insofern restituiert worden, als auch verfassungsfeindliche Bewerber gezwungen sind, nach außen Loyalität zu heucheln. Denn eine offene Absage an den demokratischen Verfassungsstaat hätte für die Person negative Konsequenzen.

In der Öffentlichkeit entstand über den Extremistenbeschluss und seine Auswirkungen häufig ein falscher Eindruck. Viele Nachteile gingen nicht auf die Praxis zurück, sondern beruhten auf deren Fehlwahrnehmung. Das Duckmäusertum - gleichsam der archimedische Punkt der Kritik - ist mehr durch Hysterie verbreitende und desinformierende "Komitees gegen Berufsverbote" - größtenteils von Sympathisanten der DKP beherrscht - gefördert worden als durch die rigide Einstellungspraxis. Offenkundig haben manche ein Interesse daran gehabt, die wahren Gründe der Ablehnung zu verwischen. Bei vielen Uninformierten ist durch Stimmungsmache erst der Eindruck der "Verunsicherung" entstanden, gegen den man zu Felde gezogen ist.

Für manche Beobachter - etwa des Auslandes - stellte die Kontroverse weithin ein "deutsches Problem" dar. In der Tat gaben manche Verhaltensweisen dieser Ansicht Nahrung - die Juridifizierung der Politik etwa oder der Formalismus mancher Regelungen -, aber nicht alle der Argumente (man denke an das Klischee von der Kontinuität des Obrigkeitsstaates) sind stimmig. Zudem handelt es sich bei der Frage nach der Treuepflicht im öffentlichen Dienst um ein Grundproblem jedes demokratischen Verfassungsstaates: Wie liberal kann der Verfassungsstaat ge-

⁴ Vgl. Gerhard Braunthal, Politische Loyalität und Öffentlicher Dienst. Der „Radikalenerlass“ von 1972 und die Folgen, Marburg 1992; Eckhard Jesse, Streitbare Demokratie in der Bundesrepublik Deutschland. Das Beispiel des Extremistenbeschlusses von 1972, Habilitationsschrift Trier 1989.

genüber jenen sein, die seine Prinzipien nicht bejahen? Wie Streitbar muss er sein, um nicht suizidalen Anwendungen zu erliegen?

Das lange in der Bundesrepublik Deutschland vorherrschende "Stabilitätstrauma" (Kurt Sontheimer) hat weitgehend an Boden verloren. Der Wandel ist von tiefgreifender Natur. In den fünfziger Jahren wurden politische Minderheiten, die nicht die Politik der großen Parteien unterstützten, viel eher und schneller "ausgegrenzt". Schon nonkonformistisches Verhalten geriet zuweilen in den Ruch der Verfassungsfeindlichkeit, da sich der junge Staat in einer Art Alarmstimmung befand. Der Spielraum für alternative politische Vorstellungen war relativ eng. Erst recht hatte es der politische Extremismus schwer, Gehör zu finden und für seine Position zu werben. Er war gleichsam verfemt. Insbesondere die politische Justiz gegen Kommunisten ist kein Ruhmesblatt der zweiten deutschen Demokratie gewesen. Mit der Zunahme der Liberalität in der zweiten Hälfte der sechziger Jahre entfielen "ausgrenzende" Verhaltensweisen stärker. Dieser an sich begrüßenswerte Wandel hatte jedoch seinen Preis. Einerseits ist dadurch die Demokratie zwar stabilisiert, andererseits auch wieder geschwächt worden (z.B. durch die Geringschätzung demokratischer Spielregeln). Vor allem: Die Äquidistanz in der Auseinandersetzung mit rechts- und linksaußen ging zum Teil verloren. Die Abgrenzung gegen linksaußen wurde nicht im gleichen Maße mehr praktiziert.

3. Dilemmata Streitbarer Demokratie

Häufig ist von "dem" Dilemma Streitbarer Demokratie die Rede. So sieht sich nach Karl Loewenstein, einem der Begründer der Streitbaren Demokratie, der demokratische Verfassungsstaat "vor das größte Dilemma seit seiner Entstehung gestellt. Entschließt er sich, Feuer mit Feuer zu bekämpfen und den totalitären Angreifern den Gebrauch der demokratischen Freiheiten zur letztlichen Zerstörung aller Freiheit zu verwehren, handelt er gerade den Grundsätzen der Freiheit und Gleichheit zuwider, auf denen er selbst beruht. Hält er aber an den demokratischen Grundwahrheiten auch zugunsten ihrer geschworenen Feinde fest, setzt er seine eigene Existenz aufs Spiel."⁵

Bei der Streitbaren Demokratie kreuzen sich mehrere – tatsächliche oder auch nur vermeintliche – Dilemmata. Wer ausschließlich auf das von Loewenstein und anderen genannte Dilemma starrt, so sehr es in der Tat

⁵ Karl Loewenstein, Verfassungslehre, 3. Aufl., Tübingen 1975 (1957), S. 349.

ein Kernproblem demokratischer Politik markiert, verkürzt die demokratietheoretische Problematik und übersieht andere Komponenten der streitbaren Demokratie. Zudem kann keine Rede davon sein, dass nur die Wahl zwischen zwei Übeln bleibe.

Loewensteins Argumentation kommt in ähnlicher Form beständig zur Sprache. Bis in die sechziger Jahre hinein wollten gesellschaftlich tragende Kreise in der Bundesrepublik von einem "Dilemma" in diesem Sinne weithin nichts wahrhaben. Der etwas vordergründige, die Prinzipien der streitbaren Demokratie keineswegs abdeckende Schlachtruf "Keine Freiheit den Feinden der Freiheit!" - zutreffender ist „keine Freiheit zur Abschaffung der Freiheit“ - erfreute sich großer Verbreitung und galt nahezu als selbstverständlich. Das war zum Teil Ausdruck einer Stigmatisierungsstrategie gegenüber dem politischen Extremismus.

Nun könnte man Loewenstein und andere Autoren so verstehen, dass jede Entscheidung, wie immer sie ausfällt, dem demokratischen Verfassungsstaat unvermeidlich Schaden zufügt. Das muss aber nicht sein. Denn der streitbar verfasste demokratische Verfassungsstaat bekämpft keineswegs "Feuer mit Feuer", und er verwehrt seinen Feinden nicht den "Gebrauch der demokratischen Freiheiten" *in toto*. Erklärte er seine Gegner gleichsam für vogelfrei, wäre er der von Loewenstein skizzierten Zwangslage bereits erlegen, dürfte von einer konstitutionellen Demokratie im vollen Sinne nicht mehr die Rede sein. Die Konzeption der streitbaren Demokratie deckt ein solches Vorgehen nicht. Selbst auf dem Höhepunkt des Kalten Krieges ging der Staatsschutz in der Bundesrepublik niemals nach diesem Motto gegen Kommunisten vor, obgleich die Beschränkungen der Freiheit die Grenzen des zum Schutz der Demokratie Nötigen überschritten.⁶

Wer dieses Dilemma im Sinne einer Aporie so krass herausstellt, überinterpretiert den Schutzmechanismus der streitbaren Demokratie; wer das Spannungsverhältnis von Sicherheit und Freiheit überhaupt nicht zur Kenntnis nimmt, weiß sich den Prinzipien des demokratischen Verfassungsstaates hingegen nicht ausreichend verpflichtet. Das Kernproblem der streitbaren Demokratie in der Bundesrepublik liegt darin, dass sowohl die Scylla der Stigmatisierung des politischen Extremismus als auch die Charybdis seiner Hofierung oder Ignorierung vermieden werden muss. Beides widerspricht den Prinzipien der streitbaren Demokratie. Es war, ist und bleibt ein schwierig zu lösendes Optimierungsproblem.

⁶ Vgl. beispielsweise Diether Posser, *Anwalt im Kalten Krieg. Ein Stück deutscher Geschichte in politischen Prozessen 1951 bis 1968*, München 1991.

Mit "Stigmatisierung" ist gemeint, dass die Demokratie extremistische Bestrebungen nicht mit Argumenten bekämpft, sondern eine Art Verfehmungsstrategie einschlägt; mit "Ignorierung", dass die Demokratie von einer extremistischen Organisation solange keine Kenntnis nimmt, wie diese nicht Gewalt anwendet; "Hofierung" beruht auf einem schlechten Gewissen. Die Angst vor einer Diskriminierung extremistischer Bestrebungen schlägt in deren faktische Privilegierung um.

Die Bundesrepublik ist in ihrer Geschichte beiden Gefahren nicht ganz entgangen. In den fünfziger Jahren wurde – wie erwähnt – gegenüber extremistischen Bestrebungen überreagiert. Im Zeichen des Kalten Krieges und kurz nach dem Ende der nationalsozialistischen Diktatur fehlte es der kritikempfindlichen Demokratie an Selbstvertrauen und Erfahrung, um extremistischen Kräften mit der angemessenen Freizügigkeit zu begegnen. Insbesondere die Kommunismusfurcht trieb teilweise seltsame Blüten. Freilich – ein solches Urteil wirkt aus der Rückschau immer etwas selbstgerecht.

Ein weiteres Dilemma besteht darin, dass die streitbare Demokratie durch unzureichende Anwendung der vorgesehenen Instrumente ausdörft; durch häufige Praktizierung regt sich jedoch ebenfalls Zweifel, ob diese Form des rigiden Demokratieschutzes dem demokratischen Verfassungsstaat überhaupt zuträglich sein kann. Ein Mittelweg lässt sich nur schwer ausmachen. Jedenfalls gerät die Vernachlässigung der streitbaren Demokratie ebenso schnell ins Kreuzfeuer der Kritik wie deren übermäßige Inanspruchnahme. Das Dilemma mag die Entwicklung der Bundesrepublik verdeutlichen. In den fünfziger Jahren war die ständige Alarmbereitschaft der streitbaren Demokratie eine Gefahr, seit den achtziger Jahren dürfte es eher deren Verkümmern sein (jedenfalls gegen linksaußen). Das Problem ist – entgegen verbreiteter Annahme – weniger die Nichtanwendung der Instrumente der streitbaren Demokratie als vielmehr die damit keineswegs notwendigerweise verbundene Abschwächung der demokratischen Abwehrbereitschaft. Das Bewusstsein von der Gefährdung durch (links)extremistische Kräfte geht dann verloren, wenn nicht nachdrücklich auf sie hingewiesen wird. Dazu bedarf es keines Verbots.

Zudem lässt sich der politische Extremismus nicht in jedem Fall "glas-klar" erkennen und definieren, zumal die verbreitete Legalitätstaktik mit systematischer Camouflage einhergeht. "Es gehört zu den schwierigsten Aufgaben des Rechtsstaates, die Wölfe im Schafspelz des Grundgesetzes zu erkennen und sich nicht an den Schafen im Wolfspelz des Verbalradikalismus zu vergreifen. Im Übrigen sind die Verfassungsgefährdungen

selten offenkundig, und die offenkundigen weisen selten den höchsten Gefährlichkeitsgrad auf."⁷ Daher darf der demokratische Verfassungsstaat nicht jede Äußerung für bare Münze nehmen. Das gilt für Verbalradikalismen prinzipiell demokratischer Organisationen ebenso wie für offizielle Verlautbarungen von extremistischen Gruppierungen, die zu meist zurückhaltend agieren. Hinzu kommt ein weiteres Problem: Zum Teil verschmelzen demokratische und extremistische Elemente. Diese Verzahnung, die das Erkennen extremistischer und demokratischer Potentiale erschwert, kann sich in zweifacher Weise zeigen. Erstens durch das Paktieren von demokratischen und extremistischen Organisationen, zweitens durch extremistische und demokratische Gruppen in einer einzigen Organisation. Auch außerparlamentarische Protestbewegungen in der Bundesrepublik gelten als Nahtstelle für die Interaktion zwischen Extremismus und Demokratie.

Bei der Entscheidung über die Verfassungstreue von Personen sollte es aus Gründen der Liberalität, der Sicherheit und der klaren Abgrenzung auf das Merkmal der Organisationszugehörigkeit ankommen. In der Bundesrepublik gibt es, wie die Verfassungsschutzberichte des Bundes und der Länder hinlänglich ausweisen, einen beträchtlichen Konsens über die Einordnung verfassungsfeindlicher Gruppierungen, mag dieser auch nicht mehr so groß sein wie in den fünfziger und sechziger Jahren.⁸ Grenzfälle treten immer dann auf, wenn die Entwicklung im Fluss ist. Eine vorschnelle, nicht hinreichend abgesicherte Etikettierung führt zu gravierenden Problemen. Sie färbt wiederum auf die jeweilige Organisation ab, sei sie nun extremistisch orientiert oder nicht. Dieses Dilemma der streitbaren Demokratie reduziert sich demnach dadurch, dass man neue Gruppierungen, die so ungewohnte wie ungewöhnliche Ansichten vertreten und vom gängigen Konsens abweichen, nicht stigmatisiert. Zu vermeiden ist eine Art "freiheitlich-demokratischer Fanatismus", der mit den eigenen Prinzipien kollidiert. Die Repräsentanten der streitbaren Demokratie tragen eine große Verantwortung, da sie es meistens mit Organisationen zu tun haben, denen kein Verstoß gegen die Strafgesetze anzulasten ist. Ob eine Gruppierung die Kennzeichnung mit dem Anathem "extremistisch" verdient, ist nicht immer einfach auszumachen, hängt zum Teil auch von der Einschätzung durch politische Instanzen ab. Was die Praktizierung der streitbaren Demokratie angeht, so liegt ein Dilemma darin, dass die Prinzipien der Möglichkeit und Notwendigkeit in einem schwer überbrückbaren Spannungsverhältnis zueinander stehen.

⁷ So Josef Isensee, Wehrhafte Demokratie, in: Das Parlament v. 17. Januar 1976, S. 1.

⁸ Vgl. Eckhard Jesse, Verfassungsschutzberichte des Bundes und der Länder im Vergleich. Zwischen Kontinuität und Wandel, in: Uwe Backes/Eckhard Jesse, Vergleichende Extremismusforschung, Baden-Baden 2005, S. 379-396.

Um es in antithetischer Form auszudrücken: Die streitbare Demokratie ist dann möglich, wenn sie nicht nötig erscheint; hingegen ist sie nötig, wenn sie unmöglich erscheint. Extremistische Parteien mit großem Anhang lassen sich kaum verbieten, während winzige Gruppierungen administrativ leicht bekämpft werden können. Der demokratische Staat steht bei einem Verbot einer großen Organisation in der Tat massiven Schwierigkeiten unterschiedlichster Art gegenüber. Aber streitbare Demokratie muss wesentlich auch ein Konzept zur geistigen Bekämpfung des politischen Extremismus sein. Hinweise im Vorfeld auf demokratiegefährdende Positionen einer Gruppe dürften nicht ohne Auswirkungen auf deren politische Relevanz bleiben. Manche extremistischen Organisationen sind vielleicht gerade wegen der energischen Gegenwehr so schwach. Es gibt vielfältige Formen antizipierter Reaktion.

Ein signifikantes Dilemma liegt im Wesen der Öffentlichkeit begründet. Dieses Prinzip ist für ein demokratisches Gemeinwesen geradezu konstitutiv, doch beim Komplex der streitbaren Demokratie dürfte es zumindest zwiespältig sein. Öffentliche Diskussionen über Verbote sind für den Entscheidungsprozess nicht förderlich, sondern kontraproduktiver Natur. Andererseits trägt öffentliche Kritik an den Prinzipien der streitbaren Demokratie im Allgemeinen oder an der Praxis im Besonderen keinesfalls unbedingt zu ihrer Unterminierung bei. Erstens ist nicht jede Kritik destruktiv. Zahlreiche Einwände zielen weniger gegen das Prinzip an sich als gegen die Praxis. Sie müssen schon deshalb willkommen sein, auch wenn ein Teil der Kritiker dem äußeren Anschein nach sich wohlweislich "nur" gegen die Praxis richtet, tatsächlich aber das Konzept als Ganzes im Auge hat. Zweitens ist selbst eine Kritik, die auf eine völlige Ablehnung der streitbaren Demokratie hinausläuft, nicht schädlich, da sie indirekt die Anhängerschaft der streitbaren Demokratie mobilisiert und damit eine bessere Verteidigung des Konzepts erzwingt. Dieses besteht bekanntlich nicht nur in der – sei es administrativen, sei es argumentativen – Bekämpfung des politischen Extremismus, sondern auch und gerade in der Herausstellung der eigenen Prinzipien. Streitbare Demokratie reduziert sich mithin keineswegs auf die Maxime eines Anti-Extremismus, schließt vielmehr die Bereitschaft ein, die Werte des demokratischen Verfassungsstaates offensiv zu vertreten. Dabei muss der Eindruck vermieden werden, man identifiziere unkritisch die Verfassungswirklichkeit mit der Verfassungstheorie.⁹

⁹ Allerdings hat auch die gegenteilige, in der Bundesrepublik verbreitete Vorgehensweise – das Ausspielen von Theorie und Praxis – ihre Tücken. Vgl. dazu Wilhelm Hennis, Verfassung und Verfassungswirklichkeit. Ein deutsches Problem, in: ders., Die missverstandene Demokratie. Demokratie-Verfassung-Parlament. Studien zu deutschen Problemen, Freiburg/Brsg. 1973, S. 53-73. Wer nach Hennis "an die Verfassung die starre Elle eines Maßstabes anlegt, dem sich die Wirklichkeit zu fügen

Bisher ist davon ausgegangen worden, Extremismus und Demokratie seien nur kontradiktatorischer Natur. In dieser Ausschließlichkeit stimmt das jedoch nicht. Häufig werden gewisse Schnittmengen von Extremismus und Demokratie verkannt. Daraus erwächst ein anderes Dilemma. Gewiss bekämpft der organisierte Extremismus den demokratischen Verfassungsstaat auf vielfältige Weise und fügt ihm Schaden zu – durch Agitation und auch durch Aktionen. Dies verpflichtet zur Wachsamkeit. Aber das ist nur die eine Seite der Medaille. Der demokratische Verfassungsstaat benötigt den Extremismus in gewisser Weise als einen Indikator der Systemunzufriedenheit. Wahlergebnisse sind ein Pegel, der den Grad der Ablehnung der bestehenden Ordnung aufzeigt. Selbstzufriedenheit wird so vorgebeugt. Extremisten greifen mit Vorliebe vernachlässigte oder gar tabuisierte Themen auf. Ihre Forderungen, wie verstiegen sie auch sein mögen, streuen Salz in die offene Wunde. Die Existenz des politischen Extremismus "auf Sparflamme" kann daher auch – pointiert formuliert – als eine Art Gesundbrunnen für die Demokratie dienen. Es handelt sich um eine Form politischer Homöopathie. Einerseits muss die Demokratie den organisierten politischen Extremismus an seiner Entfaltung hindern, andererseits ihm Spielraum gewähren – im eigenen Interesse. Hier das richtige Maß zu finden, ist leichter zu fordern als zu praktizieren.

Im Übrigen gibt es "die" streitbare Demokratie überhaupt nicht. Man kann sie extensiv oder restriktiv interpretieren. Das verbreitete Diktum *in dubio pro libertate* hilft insofern nicht sonderlich weiter, als damit die Frage, wann denn Zweifel überhaupt angebracht sind, nicht geklärt ist. Es erweist sich mithin als Leerformel¹⁰, nicht als Lehrformel für die politische Praxis, obwohl auf diese Wendung häufig zurückgegriffen wird. Mithin kommt es auf das richtige Maß des präventiven Demokratieschutzes an. Aber ein Dilemma der streitbaren Demokratie besteht eben auch darin, dass man vorher das "richtige Maß" nicht kennt. Ein zu scharfes Vorgehen kann erst recht Extremisten und – aus einem Solidarisierungseffekt heraus – auch nicht-extremistische Kreise mobilisieren, ein zu schwaches ebenfalls die entsprechenden Gruppen ermuntern, weil der Eindruck entsteht, der Staat wisse sich nicht zur Wehr zu setzen. Anhänger der streitbaren Demokratie dürfen politische Extremismen weder über- noch unterschätzen. Eine realistische Einschätzung ist von-

hat", leistet indirekt einer "ständige[n] Abfolge von Verfassungsbrüchen oder Verfassungsänderungen" Vorschub, "bei denen immer 'nachgetragen', 'bereinigt' und 'gelöscht' wird" (ebd., S. 72).

¹⁰ Gleiches gilt auch für die *law and order*-Formel, kommt es doch sehr darauf an, was darunter verstanden wird. Vgl. zur Ambivalenz dieses strittigen Slogans Martin Kriele, "Recht und Ordnung", in: ders., *Legitimitätsprobleme der Bundesrepublik*, München 1977, S. 82-95. Der Hauptunterschied zwischen diesen beiden Wendungen besteht darin, dass die letzte fast nur pejorativ oder zumindest ironisch gebraucht wird, die erste hingegen so gut wie ausschließlich positiv.

nöten. Wer etwa die vollmundigen Verlautbarungen von Rechtsextremisten für bare Münze nimmt, geht ihnen auf den Leim. Wer sie hingegen völlig ignoriert, bekommt Wandel möglicherweise nicht mit.¹¹

Die vielfältigen Dilemmata der streitbaren Demokratie sind nicht notwendigerweise im Sinne einer Aporie zu interpretieren. Es besteht keinesfalls bloß die Wahl zwischen Scylla und Charybdis. Doch führt zwischen den extremen Handlungsoptionen nur eine Gratwanderung hindurch. Hinzu kommt ein weiteres Problem, die gleichrangige Bekämpfung von Rechts- und Linksextremismus.

4. Streitbare Demokratie – vor 30 Jahren und heute

Den dreißigsten Geburtstag der Bundesrepublik Deutschland nahmen seinerzeit zwei renommierte Politikwissenschaftler zum Anlass, über den Wandel des Konzepts der streitbaren Demokratie zu reflektieren. Obwohl die beiden Beiträge nicht eigens aufeinander bezogen waren, weisen sie teils analoge, teils gegensätzliche Argumentationsmuster auf. Während Peter Graf Kielmansegg dem Konzept mit *kritischer Sympathie* gegenübersteht¹², macht sich Christian Graf von Krockow zwar keine *unkritische Antipathie* zueigen, lässt aber seine Reserven gegenüber dieser Form des Demokratieschutzes erkennen.¹³

Kielmansegg sieht den Verfassungskonsens schwinden, auch wenn sich alle Parteien auf die Verfassung berufen. Durch den Nicht-Gebrauch der Instrumente der streitbaren Demokratie sei faktisch ein Wandel eingeleitet, habe dieses Prinzip an Legitimität eingebüßt. Der Autor wirft die Frage auf, ob die streitbare Demokratie nicht durch die Wirklichkeit überfordert wird. Kritiker, sogar Gegner der Verfassungsordnung verstünden sich zugleich als Gralshüter der Verfassung. Mittlerweile sei jedoch nicht nur in intellektuellen Kreisen der Sachverhalt verdrängt worden, dass kommunistische Vorstellungen keine demokratischen Maximen einschließen. In Teilen der Gesellschaft wisse man nicht, wer zu den Feinden der Verfassung gehöre; außerdem bestünde der Konsens über die Grundlagen der Verfassung nicht mehr fort. „Beide Voraussetzungen sind in der Bundesrepublik im letzten Jahrzehnt ihrer Geschichte zunehmend

¹¹ Diese Gratwanderung beherrscht vorzüglich Andreas Klärner, *Zwischen Militanz und Bürgerlichkeit. Selbstverständnis und Praxis der extremen Rechten*, Hamburg 2008.

¹² Vgl. Peter Graf Kielmansegg, *Von der Notwendigkeit und den Schwierigkeiten streitbarer Demokratie*, in: Wulf Schönbohm (Hrsg.), *Verfassungsfeinde als Beamte? Die Kontroverse um die streitbare Demokratie*, München 1979, S. 39-66.

¹³ Vgl. Christian Graf von Krockow, *30 Jahre streitbare Demokratie – Zum Problem des Wertewandels*, in: *Gegenwartskunde* 28 (1979), Sonderheft 1, S. 5-12.

verlorengegangen.“¹⁴ Der Autor verweist auf einen Aspekt, der besondere Beachtung verdient: „In der Kampagne gegen die ‚Berufsverbote‘ ist fast immer unklar geblieben, auf welcher Ebene argumentiert wird.“¹⁵ In der Tat zielten viele Einwände vorderhand gegen die Praxis, weniger gegen das Prinzip. Faktisch störte jedoch zahlreiche Kritiker die Streitbare Demokratie im Allgemeinen und die Pflicht des Beamten zur Verfassungstreue im Besonderen. Die Vorbehalte waren überwiegend so laviierend formuliert, dass sie sich nicht recht greifen ließen. Es werde nicht immer „mit offenem Visier“¹⁶ gekämpft: Man will nicht eigens die DKP als eine demokratische Partei deklarieren, beruft sich stattdessen auf ihre Legalität. Auch ringen sich manche Kritiker nicht zur Position durch, der öffentliche Dienst solle auch Verfassungsfeinden offenstehen. Man greift dann zu dem Argument, solange ein Verstoß gegen Gesetze nicht vorliege, dürften Bewerber für den öffentlichen Dienst keine Nachteile erfahren.

Die These Kielmanseggs, hinter der forcierten Suche nach Verfassungskonsens zeige sich auch Unsicherheit, widerspricht nicht der Diagnose Krockows. Allerdings setzt dieser die Akzente anders. In einer modernen Demokratie sehe sich der Staatsbürger vielfältigen Rollenzwängen ausgesetzt. Diktatorische Regime leugneten aber solche Loyalitätskonflikte. Stärker als Kielmansegg erörtert Krockow das Problem, ob die Abwehr der Gegner nicht selbst antidemokratische Formen annehme: Werde durch die Forderung, der Beamte habe sich jederzeit zur freiheitlichen demokratischen Grundordnung zu bekennen, eine Sozialrolle nicht absolut gesetzt? „Kann und *darf* man zum Beispiel vom studentischen Rollenverhalten einfach auf den künftigen Beamten schließen und daraus schicksalbestimmende Entscheidungen ableiten?“¹⁷ In der Tat sollte eine liberale Demokratie jedermann das Recht auf politischen Irrtum zubilligen. Allerdings mutet es befremdlich an, wenn Krockow, um das tendenziell Totalitäre des *jederzeitigen* Eintretens für die freiheitlich-demokratische Grundordnung zu beweisen, folgende ridikul-groteske Situationsschilderung „aufspießt“: „Der junge Beamte, dem seine Freundin nicht etwa im Dienst, sondern im Bett zärtlich zuflüstert: ‚Du Wilder du, du gehst ja ran wie Lenin‘ – dieser Beamte müsste eigentlich den Verkehr sofort unterbrechen, die Freundin in scharfer Form belehren und, falls sie unbelehrbar bleibt, sich von ihr trennen.“¹⁸ Hier gilt Friedrich Karl Frommes in einem anderen Zusammenhang getroffene Feststellung:

¹⁴ Kielmansegg (Anm. 12), S. 65.

¹⁵ Ebd., S. 54.

¹⁶ Ebd., S. 58.

¹⁷ von Krockow (Anm. 13), S. 14 (Hervorhebung im Original).

¹⁸ Ebd., S. 10 f.

„Erkünstelte Parallelen im Absurden sind ein bewährtes Mittel, eine Position lächerlich zu machen.“¹⁹ Das ständige Bekenntnis eines Beamten zur freiheitlichen demokratischen Grundordnung schließt nicht die Wahrnehmung einer Vielzahl von Rollen im Alltag aus – als Katholik, als Gewerkschaftler oder als Vereinsmitglied. Zwischen der Bejahung der freiheitlichen Ordnung und dem demokratischen Engagement im politischen Leben besteht keinerlei Loyalitätskonflikt.

Krockow befürchtet, die streitbare Demokratie limitiere den Spielraum des Bürgers und gefährde die Offenheit der Demokratie. Ende der siebziger Jahre war diese Furcht weit verbreitet. „Wer aus Angst vor möglichen Veränderungen die offene Verfassungsordnung mit angeblich vorgegebenen ‚Grundwerten‘ und Wahrheiten armiert, sie gleichsam zur Bunkerlinie und Festung macht – für den muss natürlich jeder, der diese Werte und Wahrheiten nicht anerkennt oder andere proklamiert, in die Schusslinie geraten und zum Verfassungsfeind werden. Die zu Außenseitern Gestempelten zahlen dann, verständlich genug, mit gleicher Münze heim.“²⁰ Dabei lässt sich die Frage nach Ursache und Folge nicht immer leicht entscheiden. Ist die Angst der „Bewahrer“ eine Reaktion auf Veränderungen der „Erneuerer“? Oder stellt die Angst der „Erneuerer“ lediglich eine Folge der restriktiven Eingriffe der „Bewahrer“ dar? Kann die Angst der einen wie der anderen Seite überhaupt real begründet sein? In einem anderen Zusammenhang hatte Krockow seinerzeit die Bundesrepublik in einem irritierenden „Kontrast zwischen äußerer Stabilität und innerer Unsicherheit“²¹ gesehen. Diese These erklärte manche Verhaltensweise der Kontrahenten beim Streit um die Berechtigung der Schranken für den Eintritt in den öffentlichen Dienst. Allerdings geht die These zu weit, damit habe sich in der Bundesrepublik das eine oder andere Phänomen des durch ökonomische, nicht jedoch gesellschaftliche Modernität gekennzeichneten wilhelminischen Systems widergespiegelt. Krockow ignoriert damit den fundamentalen Wandel der politischen Kultur.

Beide Autoren bejahen im Kern das Konzept der streitbaren Demokratie. Sie sehen Wandlungen, welche die Geltung des Prinzips einer streitbaren Demokratie erschweren. Gleichwohl gibt es zwischen ihnen beträchtliche Unterschiede. Kielmansegg perzipiert die Gefahren eher auf Seiten der Bürger, während Krockow weit stärker den Staat für die Schwierigkeiten streitbarer Demokratie verantwortlich macht.

¹⁹ Friedrich Karl Fromme, Schuss übers Grab, in: Frankfurter Allgemeine Zeitung v. 27. Februar 1988.

²⁰ von Krockow (Anm. 13), S. 11.

²¹ Ders., Die Bundesrepublik im Spiegel des Wilhelminismus, in: Vorgänge 18 (1979), Nr. 37, S. 36.

Wer nach weiteren drei Jahrzehnten die Diskussion um die Streitbare Demokratie Revue passieren lässt, mag sowohl Kielmansegg als auch Krockow zustimmen. Krockow insofern, als die Fixierung auf die Verfassung nicht geringer, Kielmansegg insofern, als die Aversion gegenüber der Streitbaren Demokratie geblieben ist. Das Verständnis für die Streitbare Demokratie im antiextremistischen Sinne hat abgenommen: Nicht gegenüber der rechten Spielart des politischen Extremismus als vielmehr gegenüber der linken offenbaren sich Erosionstendenzen – trotz oder gerade wegen des nahezu weltweiten Zusammenbruchs kommunistischer Ordnungen. Durch Zunahme rechtsextremistischer Bestrebungen hat die Konzeption der Streitbaren Demokratie gerade in solchen Kreisen eine gewisse Aufwertung erfahren, die ihr bisher eher skeptisch gegenüberstanden.

Gewiss gibt es neben Gemeinsamkeiten beträchtliche Unterschiede im Argumentationshaushalt von Rechts- und Linksextremisten.²² Die extreme Linke bejaht – jedenfalls verbal – die „Ideen von 1789“, während die extreme Rechte gegen das Axiom menschlicher Gleichheit anrennt. Trotzdem darf dieser fundamentale ideengeschichtliche Unterschied nicht darüber hinwegtäuschen, dass beide Strömungen dem demokratischen Verfassungsstaat ablehnend gegenüberstehen: Die extreme Linke beschwört zwar das Axiom menschlicher Fundamentalgleichheit, ist jedoch aufgrund ihrer Heilsgewissheit, ihres erkenntnistheoretischen Absolutheitsanspruchs und ihrer utopistischen Politikkonzeption von der Konzeption einer gewaltenteilenden, rechtsstaatlichen, pluralistischen, repräsentativen Demokratie ebenso weit entfernt wie die extreme Rechte.²³ Daher ist es nicht angängig, unter dem Gesichtspunkt der Abwehrbereitschaft zwischen beiden eine Differenzierung vorzunehmen.

Der Topos vom Anti-Antikommunismus spielt seit den siebziger Jahren in intellektuellen Kreisen der Bundesrepublik eine größere Rolle als der Antikommunismus. Antifaschismus ist – *vice versa* – weiter verbreitet als ein Anti-Antifaschismussyndrom. Der Antifaschismusbegriff wird bis ins liberale Lager hinein goutiert, während der Antikommunismusbegriff schnell unter Ideologieverdacht und mit dem Epitheton „primitiv“ in Verbindung gerät. Antiextremistisches Denken hat sich verflüchtigt oder ist jedenfalls in Auflösung begriffen. Äquidistanz gegenüber dem Links- und Rechtsextremismus besteht in weiten Teilen des intellektuellen Lebens nicht.

²² Vgl. dazu die Grundlagenstudie von Uwe Backes, *Politischer Extremismus in demokratischen Verfassungsstaaten. Elemente einer normativen Rahmentheorie*, Opladen 1989.

²³ Das wird entschieden geleugnet von Helga Grebing, *Linksradikalismus gleich Rechtsradikalismus. Eine falsche Gleichung*, Stuttgart u.a. 1971.

Allerdings ist die These von einem gesellschaftlichen Linksruck in pauschaler Form keineswegs richtig. So erlebten wir im Jahre 2006 auf der einen Seite bei der Fußballweltmeisterschaft einen entspannten Patriotismus, ebenso bei der Fußballeuropameisterschaft 2008, etwa durch das Schwenken der Flagge oder durch das Singen der Nationalhymne. Der Umgang mit nationalen Symbolen hat sich weithin normalisiert. Eine Vielzahl von Büchern gerade linker Autoren beschwor die Legitimität eines weltoffenen Patriotismus. Deutschland ist in der praktischen Politik keineswegs auf einem strikten Linkskurs. Die Reformen der Arbeitsmarktpolitik des damaligen Bundeskanzlers Gerhard Schröder vor fünf Jahren sind – etwas modifiziert – bewahrt worden. Die Westbindung praktizieren die tragenden gesellschaftlichen Kräfte ebenso wie die Soziale Marktwirtschaft.

5. Abschließende Überlegungen

Wer die ernsthafte Kritik an der Konzeption der streitbaren Demokratie Revue passieren lässt, stößt auf zwei in ähnlicher Form beständig wiederkehrende Einwände. Nach Klaus von Beyme ist die streitbare Demokratie durch folgende Kernprobleme belastet - "durch die Gefahr, dass Illoyalität allzu weit und willkürlich aufgefasst wird und wie in der Zeit McCarthys zu einer Art kollektivem Verfolgungswahn führt, und durch die Gefahr, dass auch das ausgeklügeltste Staatsschutzsystem nichts nutzt, wenn eine beträchtliche Minderheit den Boden des Fundamentalkonsenses verlassen hat."²⁴ Interessanterweise kollidieren diese Einwände miteinander, stehen zumindest in einem gewissen Spannungsverhältnis²⁵: Das erste Argument läuft auf eine Unsicherheitsphobie hinaus, das zweite degradiert die Konzeption der streitbaren Demokratie zur Wirkungslosigkeit. Wenn sich eine Art von "kollektivem Verfolgungswahn" seitens des Staates entwickelt, dann sind extremistische Kräfte erst recht keine Gefahr für die Sicherheit. Stellt hingegen ein größerer Teil der Gesellschaft den "Boden des Fundamentalkonsenses" in Frage, kann der Staat gar nicht mehr repressiv reagieren.

Geht im ersten Fall die Gefahr von "oben" aus, so im zweiten Fall von "unten". Sie ist also unterschiedlicher, wenn nicht gegensätzlicher Natur. Daraus folgt, dass die Staatskunst gerade darin liegt, die Balance zwi-

²⁴ Klaus von Beyme, Die Zukunft der parlamentarischen Demokratie, in: Klaus von Beyme/Ernst-Otto Czempel/Peter Graf Kielmansegg/Peter Schmooch (Hrsg.), Politikwissenschaft. Eine Grundlegung. Bd. II: Der demokratische Verfassungsstaat, Stuttgart u.a. 1987, S. 321.

²⁵ Die Parallelen zur Kritik an der Wertgebundenheit der Verfassung liegen auf der Hand: Einerseits soll die Starrheit der Verfassung die Reformbereitschaft behindern, andererseits seien Bestimmungen der Verfassungen in der Praxis wirkungslos.

schen Übereffektivität und Wirkungslosigkeit zu halten. Die Konzeption der streitbaren Demokratie muss daher so angelegt sein, dass sowohl ihre verbürgende als auch ihre limitierende Seite zum Tragen kommt. Das Zitat von Beymes mag demnach auch in dem Sinne interpretiert werden, dass es die Notwendigkeit streitbarer Demokratie sichtbar macht. Die Einwände verweisen zwar auf deren Gefahren, indirekt jedoch ebenfalls auf Chancen. Die Konzeption der streitbaren Demokratie eignet sich nicht für eine Strategie politischer Vereinnahmung.

Nun ist die streitbare Demokratie häufig mit dem Argument gerechtfertigt worden, die zweite deutsche Demokratie bedürfe im Gegensatz zu anderen westlichen Verfassungsstaaten dieses Schutzmechanismus, da sie über keine stabile demokratische Tradition verfüge. Inzwischen ist die Bundesrepublik jedoch längst ein gefestigter Staat geworden: faktisch eine "Allwetterdemokratie", keine Schönwetterdemokratie, die um jeden Preis "wetterfest" gemacht werden muss. Folgt man diesem Gedankengang, wäre die Absage an die streitbare Demokratie nur konsequent, zumal mit dem Niedergang des Kommunismus keine Gefahr mehr von dort droht. Allerdings ist sie mehr als ein Krisenkonzept, wiewohl ein Teil ihrer Begründer wie Karl Loewenstein sie so aufgefasst hat.

Die Werte der freiheitlichen Demokratie verdienen eine offensive Verteidigung. Wer streitbare Demokratie verfißt, hat auch Sorge dafür zu tragen, dass die Demokratie nicht von Demokraten gefährdet wird. Dieser Gedankengang ist oft vernachlässigt worden. Anhänger eines streitbaren Demokratiekonzepts sollten im Interesse ihrer Glaubwürdigkeit die ersten sein, die auf "Pathologien der Politik" (Carl Joachim Friedrich) wie Korruption hinweisen.

Das Grundgesetz (und auch jede Verfassung der Bundesländer) weist eine antiextremistische Orientierung auf. Die streitbare Demokratie des Grundgesetzes unterscheidet nicht, ob der Kampf gegen unser Gemeinwesen von Rechtsextremisten, Linksextremisten oder islamistischen Fundamentalisten geführt wird. Sie darf die Auseinandersetzung mit solchen Strömungen nur in demokratischer Weise führen.

Gelingensbedingungen für die Prävention interpersonaler Gewalt im Kindes- und Jugendalter¹

Herbert Scheithauer, Charlotte Rosenbach und Kay Niebank

Einleitung

Die Auftretenshäufigkeit, Entwicklung von Gewalt bei Kindern und Jugendlichen sowie Möglichkeiten der Gewaltprävention erfahren in den letzten Jahren in Deutschland gesteigertes Interesse. Die Begriffe Gewalt, Aggression, Delinquenz und dissoziales/antisoziales Verhalten werden dabei im Alltag häufig synonym verwendet. Auch in der Fachliteratur finden sich zahlreiche Beispiele uneinheitlicher und unscharfer Definitionen und Operationalisierungen². Für eine zielgerichtete Empfehlung von Präventions- und Interventionsmaßnahmen ist eine präzise Definition des Gewaltbegriffs eine notwendige Grundlage. Dabei meint Aggression eine Haltung, Einstellung oder Emotion gegenüber Menschen, Tieren, Dingen oder Einrichtungen, mit dem Ziel sie zu beherrschen, zu schädigen oder zu vernichten, aggressives Verhalten meint die Umsetzung dieser Ziele und Aggressivität die überdauernde Bereitschaft zu aggressiven Verhaltensweisen³. Personale Gewalt meint „die beabsichtigte physische und/oder psychische Schädigung einer Person, von Lebewesen und Sachen durch eine andere Person“^{4,5}. Der Begriff der interpersonalen Gewalt bezieht sich noch spezifischer auf das gewalttätige Verhalten einer oder mehrerer Personen gegenüber einer/mehrere andere Personen. Andere Definitionen von Gewalt beinhalten sowohl physische als auch psychische Aspekte. So wird z.B. betont⁶, dass Gewalt als eine soziale Interaktion zu verstehen sei, die sowohl in Form von physischem (meist körperlichem) als auch psychischem (meist verbalem) Verhalten auftreten kann. Zusätzlich wird darauf hingewiesen⁷, dass mit Gewalt körperliche oder psychische Macht bzw. ein Machtungleichgewicht einhergeht. Zusammenfassend lässt sich sagen, dass interpersonale Gewalt die spezifi-

¹ Der vorliegende Beitrag basiert auf einer Expertise, die für das Deutsche Forum Kriminalprävention (DFK) angefertigt wurde: Scheithauer, H., Rosenbach, C. & Niebank, K., Gelingensbedingungen für die Prävention von interpersonaler Gewalt im Kindes- und Jugendalter. Expertise im Auftrag der Stiftung Deutsches Forum für Kriminalprävention (DFK), Bonn, 2008.

² Scheithauer, H., Aggressives Verhalten von Jungen und Mädchen, Göttingen, 2003.

³ ebd.

⁴ ebd.

⁵ Kunczik, M., Gewalt und Medien, Köln, 1998, S. 13.

⁶ Tillmann, K.-J., Holler-Nowitzki, B., Holtappels, H.G., Meier, U. & Popp, U., Schülergewalt als Schulproblem. Verursachende Bedingungen, Erscheinungsformen und pädagogische Handlungsperspektiven. Weinheim, 1999.

⁷ Selg, H., Mees, U. & Berg, D., Psychologie der Aggressivität (2. überarbeitete Aufl.), Göttingen, 1997.

sche, zielgerichtete physische und/oder psychische beabsichtigte Schädigung einer/mehrerer Personen durch eine/mehrere andere Person(en) umfasst, die über eine höhere körperliche und/oder soziale Stärke/Macht verfügt/verfügen. Aggressives Verhalten kann auch zwischen gleich starken Kontrahenten stattfinden, während Gewalt dann vorliegt, wenn das Opfer psychisch oder physisch schwächer ist und sich somit auch nicht gegen die Übergriffe wehren kann.

Ziel des vorliegenden Beitrags ist es, allgemeine Präventionsstrategien vorzustellen und auf Basis dieser Ergebnisse die Gelingensbedingungen für eine effektive interpersonale Gewaltprävention darzustellen. Für die Herausstellung von Gelingensbedingungen für die Prävention von Gewalt ist dabei eine genaue Kenntnis der Entwicklungsbedingungen von Gewalt unumgänglich. Im vorliegenden Beitrag werden jene Bestandteile von Programmen herausgearbeitet, die sich als effektiv in der Reduktion und Verhinderung von Gewalt erwiesen haben. Abschließend werden unter Berücksichtigung wissenschaftlicher Befunde Empfehlungen für die Entwicklung, Gestaltung, Implementierung und Überprüfung von Gewaltpräventionsmaßnahmen gegeben.

Risikoerhöhende und -mildernde Bedingungen für die Entwicklung von Gewalt

Die Anzahl der Publikationen, die sich mit risikoerhöhenden Bedingungen von Gewalt beschäftigt, ist kaum überschaubar. Risikomildernde Bedingungen, d.h. Bedingungen, die Kinder und Jugendliche davor schützen, ein gewalttätiges Verhalten zu entwickeln, sind hingegen seltener Forschungsgegenstand⁸. Um bei der Vielzahl der identifizierten risikoerhöhenden und -mildernden Bedingungen leichter den Überblick zu behalten, hat es sich bewährt, eine Einteilung in Bereiche vorzunehmen (s. Tab. 1). In der Praxis erweist sich eine solche Trennung allerdings als künstlich und lässt sich nicht aufrechterhalten, da auch die Bereiche nicht so strikt voneinander getrennt sind und es viele Überschneidungen gibt.

⁸ Scheithauer, H., Niebank, K. & Petermann, F., Biopsychosoziale Risiken in der frühkindlichen Entwicklung: Das Risiko- und Schutzfaktorenkonzept aus entwicklungspsychopathologischer Sicht. In F. Petermann, K. Niebank & H. Scheithauer (Hrsg.), Risiken in der frühkindlichen Entwicklung. Entwicklungspsychopathologie der ersten Lebensjahre, Göttingen, 2000, S. 65-97.

Tabelle 1: Risikoerhöhende Bedingungen aggressiven/gewalttätigen Verhaltens im Kindes- und Jugendalter.

Bereich	Risikoerhöhende Bedingungen
Individuelle Faktoren	schon früheres gewalttätiges und delinquentes Verhalten – männliches Geschlecht – Substanzmissbrauch – Defizite in der sozial-kognitiven Informationsverarbeitung – neuroendokrine, neurochemische und genetische Faktoren – niedrige Herzfrequenzrate – niedriges Hautleitfähigkeitsniveau – antisoziale Einstellung/ Gewalt unterstützende Überzeugungen – niedriger IQ – psychische Störungen – Ethnizität, Zugehörigkeit zu Minderheiten – Ängstlichkeit – Hyperaktivität und Konzentrationsprobleme – negatives Selbstwertgefühl – Dysfunktion des Frontallappens – Geburtskomplikationen
Familiäre Faktoren	Zeuge familiärer Gewalt – körperliche Züchtigung und Misshandlung – niedriger sozioökonomischer Status – antisoziales/kriminelles Verhalten der Eltern – negative Eltern-Kind-Beziehung – von den Eltern getrennt – strafende Erziehung – Zurückweisung und Vernachlässigung – sexueller Missbrauch – vernachlässigte Beaufsichtigung des Kindes – chronische Erkrankungen, psychische Störungen der Eltern
Schule	schlechte Schulleistungen – geringe Lernmotivation – Verweis von der Schule
Peer-Faktoren	wenige soziale Beziehungen – Ablehnung durch Peers – aggressives/antisoziales Verhalten von Peers – Kontakt zu delinquenten Peers und Gangmitgliedern
Umwelt-/Nachbarschafts-Faktoren	Armut – gewalthaltige Videos, Computerspiele, Medien – hohe Delinquenzbelastung – Zugang zu Schusswaffen – hohe Arbeitslosenrate – geringe soziale Unterstützung

Risikomildernde Bedingungen wirken den Risikobedingungen entgegen und fördern eine angepasste Entwicklung⁹. Da risikomildernde Bedingungen gemeinhin als das „Fehlen“ oder das „Gegenteil“ von Risikobedingungen gelten, wird in Studien häufig lediglich das Ausmaß an risikoerhöhenden Bedingungen erfasst. So werden z.B. eine positive Eltern-Kind-Beziehung, ein konsistenter, nicht strafender Erziehungsstil, soziale Kompetenz, gute Schulleistungen, höhere Intelligenz oder ein umgängliches Temperament als risikomildernde Bedingungen angesehen. Neben der Reduktion von risikoerhöhenden Bedingungen werden in Präventionsmaßnahmen auch gezielt risikomildernde Bedingungen verbessert oder gefördert. Indem beispielsweise sozial-emotionale Kompetenzen gefördert werden, können Kinder lernen, negativen Einflüssen angemessener zu begegnen, und das Risiko für aggressives Verhalten wird reduziert¹⁰. In Tabelle 2 werden häufig in der Literatur berichtete risikomildernde Bedingungen zusammengefasst. Resilienz wird hierbei als die Fähigkeit verstanden, relativ unbeschadet mit den Folgen widriger

⁹ Scheithauer, H. & Petermann, F., Zur Wirkungsweise von Risiko- und Schutzfaktoren in der Entwicklung von Kindern und Jugendlichen, *Kindheit und Entwicklung*, 1999, 8, 3-14.

¹⁰ Mayer, H., Heim, P. & Scheithauer, H., *Papilio*. Ein Programm für Kindergärten zur Primärprävention von Verhaltensproblemen und zur Förderung sozial-emotionaler Kompetenz. Ein Beitrag zur Sucht- und Gewaltprävention. Theorie und Grundlagen, Augsburg, 2007.

Lebensumstände umzugehen und Bewältigungskompetenzen zu entwickeln. Durch die Auseinandersetzung mit seiner Umwelt und die Bewältigung von Entwicklungsaufgaben erwirbt das Kind Eigenschaften, die ihm ermöglichen, trotz nachteiliger Lebensbedingungen einen normalen Entwicklungsverlauf zu nehmen¹¹.

Tabelle 2: Risikomildernde Bedingungen im Kindes- und Jugendalter¹².

Kindbezogene sowie Resilienzfaktoren	Schutzfaktoren bzw. umgebungsbezogene Faktoren
<p><i>Kindbezogene Faktoren</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • weibliches Geschlecht • erstgeborenes Kind • positives Temperament (flexibel, aktiv, offen) • niedrige Emotionalität, hohe Impulskontrolle • überdurchschnittliche Intelligenz • spezielle Talente und Interesse an Hobbies <p><i>Resilienzfaktoren</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • positives Sozialverhalten • hohe Sprachfertigkeiten • positives Selbstwertgefühl und positive Selbstwirksamkeitsüberzeugung • aktives Bewältigungsverhalten • Fähigkeit, sich zu distanzieren • interne Kontrollattribution • vorausplanendes Verhalten • Selbsthilfefertigkeiten 	<p><i>Schutzfaktoren innerhalb der Familie</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • stabile emotionale Beziehung zu einer Bezugsperson • offenes, unterstützendes Erziehungsklima • familiärer Zusammenhalt, unterstützende Geschwister • Kleinfamilie • „gute“ Ausbildung und Kompetenzen der Mutter • Modelle positiven Bewältigungsverhaltens • Mädchen: Unterstützung der Autonomie mit emotionaler Unterstützung • Jungen: Struktur und Regeln in häuslicher Umgebung • Übernahme von Aufgaben im Haus und Förderung eigenverantwortlichen Handelns <p><i>Schutzfaktoren innerhalb des sozialen Umfeldes</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • soziale Unterstützung • positive Freundschaftsbeziehungen • positive Gleichaltrigenbeziehungen • positive Schulerfahrungen

Wirkungsweise von risikoerhöhenden und -mildernden Bedingungen

Risikoerhöhende Bedingungen können sich unterschiedlich stark auf die Entwicklung von aggressivem oder gewalttätigem Verhalten auswirken. Familiäre Strukturen – z.B. allein oder getrennt aufwachsende Kinder – und familiäre Prozesse – wie elterliche Vernachlässigung und ein bestrafender Erziehungsstil – sind beispielsweise beide mit Gewalt und Ag-

¹¹ Scheithauer, H., Mehren, F. & Petermann, F., Entwicklungsorientierte Prävention von aggressiv-dissozialem Verhalten und Substanzmissbrauch, Kindheit und Entwicklung, 2003, 12, 84-99.

¹² Scheithauer, H. & Petermann, F., Prädiktion aggressiv/dissozialen Verhaltens: Entwicklungsmodelle, Risikobedingungen und Multiple-Gating-Screening, Zeitschrift für Gesundheitspsychologie, 2002, 10, 121-140, S. 134.

gression bei Jugendlichen verbunden, doch konnte gezeigt werden¹³, dass familiäre Prozesse einflussreicher sind als Merkmale der familiären Struktur. Als ein besonders guter Prädiktor für eine Störung des Sozialverhaltens, Delinquenz oder eine antisoziale Persönlichkeitsstörung im Jugend-/Erwachsenenalter hat sich externalisierendes Verhalten im Kindesalter herausgestellt. Die Stabilität aggressiv/dissozialen Verhaltens konnte in verschiedenen Längsschnittstudien und mit Hilfe von Metaanalysen belegt werden¹⁴, wobei das Risiko für wiederholte Gewalt mit einem früheren Einsetzen jugendlicher Gewalttaten (besonders vor dem 14. Lebensjahr) anstieg. Damit übereinstimmend belegen Metaanalysen¹⁵, dass frühe Straffälligkeit ein starker Prädiktor für spätere Straftaten ist.

Aktuelle metaanalytische Befunde verdeutlichen jedoch auch, dass beispielsweise ein frühes aggressiv/dissoziales Verhalten nicht grundsätzlich als ein sicherer Prädiktor für ein späteres gewalttätiges Verhalten angesehen werden kann¹⁶. Der Grund dafür ist, dass risikoe erhöhende Bedingungen selten isoliert auftreten, sondern meist auf komplexe Weise miteinander interagieren, um aggressive und gewalttätige Verhaltensmuster hervorzurufen, die in der Kindheit entstehen und bis ins Jugend- oder Erwachsenenalter fortbestehen können¹⁷. Somit ist davon auszugehen, dass weniger die Art einzelner risikoe erhöhender Bedingungen von Bedeutung ist, als die Anzahl der Faktoren, die sich gegenseitig beeinflussen und kumulativ wirken¹⁸. Diese Befunde aus Metaanalysen werden durch Ergebnisse aus anderen Studien unterstützt¹⁹, und auch das amerikanische National Institute of Mental Health²⁰ gelangt in einem umfangreichen Review zu dem Schluss, dass es keine einzelnen Kindmerkmale oder Situationen gibt, die für die Entwicklung externalisierender Verhaltensprobleme, wie z.B. aggressives Verhalten, verantwortlich gemacht werden können, sondern dass diese Probleme eher der Interaktion zwi-

¹³ Sampson, R.J. & Lauritsen, J.L., Violent victimization and offending: Individual-, situational-, and community-level risk factors. In A.J. Reiss & J.A. Roth (Eds.), *Understanding and Preventing Violence*, Vol. 3: Social Influences, Washington, 1994, pp. 1-114.

¹⁴ vgl. Scheithauer & Petermann, 2000, a.a.O.

¹⁵ Cottle, C.C., Lee, R.J. & Heilbrun, K., The prediction of criminal recidivism in juveniles. A Meta-Analysis, *Criminal Justice and Behavior*, 2001, 28, 367-394.

¹⁶ Derzon, J.H., Antisocial behavior and the prediction of violence: A meta-analysis, *Psychology in the Schools*, 2001, 38, 93-106.

¹⁷ Amodei, N. & Scott, A.A., Psychologists contribution to the prevention of youth violence, *The Social Science Journal*, 2002, 39, 511-526.

¹⁸ Derzon, J.H., 2001, a.a.O.

¹⁹ Loeber, R. & Farrington, D.P., Young children who commit crime: Epidemiology, developmental origins, risk factors, early interventions, and policy implications, *Development and Psychopathology*, 2000, 12, 737-762.

²⁰ Hann, D.M. (Ed.), *Taking Stock of Risk Factors for Child/Youth Externalizing Behavior Problems*: National Institute of Mental Health (NIMH), 2001, Online: http://eric.ed.gov/ERIC-Docs/data/ericdocs2sql/content_storage_01/0000019b/80/1a/ce/6a.pdf (Zugriff: 15.11.2007).

schen Kindmerkmalen und Situationen in der Familie, den Peer-Gruppen, der Schule und der Gemeinde entspringen.

Neben dieser kumulativen Wirkung scheinen Studien²¹ darauf hinzuweisen, dass einige Bedingungen, wie z.B. Armut, eine hohe Korrelation zu Gewalt und Delinquenz aufweisen, es aber nur schwache direkte Effekte gibt. Das heißt Bedingung (Armut) und Verhalten (Gewalt) treten zwar überzufällig häufig gemeinsam auf, doch kann Armut nicht als direkter Auslöser für das gewalttätige Verhalten gesehen werden, sondern es ist von vermittelnden Faktoren auszugehen. Wirksame Prävention darf hier also nicht nur an der Armut ansetzen. Eine weitere Schwäche von Studienbefunden auf der Basis von Korrelationen ist, dass sie nichts über die Richtung der Kausalität aussagen. Sie zeigen nur, dass zwischen einer risikoerhöhenden Bedingung und einem Verhalten eine Beziehung besteht, lassen aber nicht erkennen, was die Ursache und was die Wirkung ist. Dies ist besonders augenfällig bei Studien, die sich mit der Beziehung zwischen neuronalen Faktoren und delinquentem Verhalten befassen. Auffälligkeiten in der Hirnanatomie und dem Hirnstoffwechsel können für Verhaltensauffälligkeiten verantwortlich sein. Genauso können aber auch umgekehrt Erfahrungen und Verhalten – besonders während der frühen Entwicklung – zu neuronalen Veränderungen führen²².

Wie ermittelte Prädiktoren für späteres gewalttätiges Verhalten genau miteinander interagieren, ist für viele Bereiche noch weitgehend unbekannt. So sind inzwischen etwa die Folgen sozial-kognitiver Defizite bei aggressiven Kindern relativ gut erforscht. Kinder, die gewalttätiges Verhalten zeigen, verfügen über geringe Problemlösefertigkeiten und Defizite in der sozialen Informationsverarbeitung²³. Sie neigen eher dazu, neutrale Begegnungen mit anderen Kindern als Angriffe zu deuten. Dieser feindselige Interpretationsstil erlaubt es ihnen, sozialen Begegnungen mit anderen so auszulegen, dass sie selbst als Opfer von Attacken erscheinen und daher „berechtigt“ oder genötigt sind, gewalttätig zu reagieren. Andere Forscher²⁴ untersuchten den Zusammenhang zwischen sozialem Denken und Aggression und gelangten zu dem Schluss, dass aggressive Kinder andere soziale Denkmuster aufweisen als prosoziale Peers, was zu anderen Entscheidungen und anschließendem Verhalten in

²¹ Sampson, R.J. & Lauritsen, J.L., 1994, a.a.O.

²² Petermann, F., Niebank, K. & Scheithauer, H., Entwicklungswissenschaft. Entwicklungspsychologie – Genetik – Neuropsychologie, Berlin, 2004.

²³ Akhtar, N. & Bradley, E.J., Social information processing deficits of aggressive children: Present findings and implications for social skills training, *Clinical Psychology Review*, 1991, 11, 621-644.

²⁴ Harvey, R.J., Fletcher, J. & French, D.J., Social reasoning: A source of influence on aggression, *Clinical Psychology Review*, 2001, 21, 447-469.

sozialen Situationen führt. Im biologischen Bereich, bei den genetischen, neuronalen und hormonellen Faktoren, zeigen die Ergebnisse aus Metaanalysen und systematischen Reviews jedoch, dass man noch weit davon entfernt ist, konsistente und eindeutige Wirkmechanismen ableiten zu können. So erlaubt beispielsweise ein systematisches Review²⁵ den Schluss, dass die Befunde unzureichend sind, um theoretische Modelle des hormonalen Einflusses zu bestätigen. Auch die Ergebnisse aus der Zwillingsforschung, die in einer Metaanalyse²⁶ zusammenfasst werden, bestätigen nur, dass es eine Gen-Umwelt-Interaktion gibt und erlauben den Schluss, dass Vererbung zu 50% der Varianzaufklärung beiträgt. Damit ist jedoch noch nichts darüber gesagt, wie sich Anlage und Umwelt gegenseitig beeinflussen.

Risikoerhöhende und -mildernde Bedingungen wirken nicht auf alle Menschen gleich. Zum einen wirken hier individuelle Unterschiede. So lässt sich vermuten²⁷, dass es eine Wechselwirkung zwischen prädisponierenden biologischen Faktoren, dem familiären Hintergrund und dem Ausmaß des gewalttätigen Verhaltens gibt. Zum anderen bestehen hinsichtlich der Auswirkungen von risikoerhöhenden Bedingungen Unterschiede zwischen Kindern unterschiedlichen Alters. Das zeigt sich u.a. darin, dass die Familie bei Jüngeren einen größeren Einfluss ausübt, bei Älteren hingegen die Peer-Gruppe. So besitzt z.B. ein Substanzkonsum nur vor dem 12. Lebensjahr prädiktiven Wert für späteres gewalttätiges Verhalten. Antisoziale Freunde zu haben hingegen nur zwischen dem 12. und 15. Lebensjahr, wenn nicht mehr die Familie, sondern die Peers den primären Bezugsrahmen darstellen²⁸. Lipsey und Derzon²⁹ fassen im Kindes- und Jugendalter vorliegende risikoerhöhende Bedingungen zusammen, die für gewalttätiges/delinquentes Verhalten im Alter von 15-25 von Bedeutung sind. Während bei den Kindern (6-11 Jahre) vor allem familiäre Faktoren eine Rolle spielen (aggressive/dissoziale Eltern, niedriger Sozialstatus, Geschlecht, Ethnizität), treten bei den Jugendlichen (12-14 Jahre) neben den Schulleistungen die sozialen Faktoren wie soziale Bindung und aggressiv/dissoziale Peers in den Vordergrund. Es findet im

²⁵ Collaer, M.L. & Hines, M., Human behavioral sex differences: A role for gonadal hormones during early development? *Psychological Bulletin*, 1995, 118, 55-107.

²⁶ Miles, D.R. & Carey, G., Genetic and environmental architecture of human aggression, *Journal of Personality and Social Psychology*, 1997, 72, 207-217.

²⁷ Raine, A. & Mednick, S.A., Biosocial longitudinal research into antisocial behavior, *Revue d'épidémiologie et de sante publique*, 1989, 37, 515-524.

²⁸ Derzon, J.H., Antisocial behavior and the prediction of violence: A meta-analysis, *Psychology in the Schools*, 2001, 38, 93-106.

Lipsey, M.W. & Derzon, J.H., Predictors of violent or serious delinquency in adolescence and early adulthood: A synthesis of longitudinal research. In R. Loeber & D.P. Farrington (Eds.), *Serious & violent juvenile offenders: Risk factors and successful interventions*, Thousand Oaks, 1998, pp. 86-105.

Verlauf der Entwicklung also eine Verschiebung in der Gewichtung risikoerhöhender Bedingungen statt. Dies zeigt sich auch bei der Kindesmisshandlung (z.B. physische Misshandlung, sexueller Missbrauch, Vernachlässigung), als eine bedeutsame risikoerhöhende Bedingung für Delinquenz. In der Rochester (Longitudinal) Study^{30,31} konnte festgestellt werden, dass Kinder, die nie oder vor ihrem 12. Lebensjahr misshandelt wurden, später die geringste Delinquenzrate aufwiesen. Die Rate derer, die im Jugendalter misshandelt wurden, war signifikant höher und am höchsten war die Rate bei denen, die fortgesetzt von der Kindheit bis ins Jugendalter misshandelt wurden. Dass Peerfaktoren im Jugendalter an Bedeutung gewinnen, darf jedoch nicht so fehlinterpretiert werden, Elternmaßnahmen in diesem Alter zu vernachlässigen.

Die meisten Studien zu Aggression, Gewalt und Delinquenz wurden an Jungen durchgeführt. Es scheint jedoch zum Teil folgenschwere geschlechterspezifische Unterschiede zu geben. Die bei Mädchen häufiger auftretende indirekte Aggression ist auf die spätere Kindheit und das Jugendalter beschränkt³². Viele Prädiktoren von Gewalt scheinen für Jungen und Mädchen die gleiche Relevanz zu besitzen, doch konnten bei Mädchen risikoerhöhende Bedingungen festgestellt werden, die bei ihnen als robuste Prädiktoren anzusehen sind (schulische und familiäre Probleme sowie körperliche und/oder sexuelle Übergriffe)³³ und z.T. noch ergänzt werden durch soziale Isolation als risikoerhöhenden Faktor³⁴. Frühere Gewalterfahrungen scheinen vor allem bei Mädchen eine risikoerhöhende Bedingung für die spätere Entwicklung gewalttätigen Verhaltens darzustellen. Für frühe Gewalt- und Missbrauchserfahrungen in der Familie konnte eine eindeutige Verbindung zu späterem gewalttätigen Verhalten festgestellt werden, und in Bezug auf sexuellen Missbrauch war sogar ein noch deutlicherer Unterschied zwischen gewalttätigen und nicht gewalttätigen weiblichen Jugendlichen zu verzeichnen³⁵. Insbesondere ein dys-

³⁰ Ireland, T., Smith, C.A. & Thornberry, T.P., Developmental issues in the impact of child maltreatment on later delinquency and drug use, *Criminology*, 2002, 40, 359-399.

³¹ Thornberry, T.P., Ireland, T.O. & Smith, C.A., The importance of timing: The varying impact of childhood and adolescent maltreatment on multiple problem outcomes, *Development and Psychopathology*, 2001, 13, 957-979.

³² Archer, J., Sex differences in aggression in real-world settings: A meta-analytic review, *Review of General Psychology*, 2004, 8, 291-322.

³³ Hubbard, D.J. & Pratt, T.C., A meta-analysis of the predictors of delinquency among girls, *Journal of Offender Rehabilitation*, 2002, 34, 1-13.

³⁴ Leschied, A.W., Cummings, A.L., Van Brunschot, M., Cunningham, A. & Saunders, A., Aggression in adolescent girls: Implications for policy, prevention, and treatment, *Canadian Psychology*, 2001, 42, 200-215.

³⁵ Chesney-Lind, M., Girls and violence: Is the Gender Gap closing? 2004, Online: http://www.vawnet.org/DomesticViolence/Research/VAWnetDocs/AR_GirlsViolence.pdf (Zugriff: 06.11.2006).

funktionaler Familienhintergrund, der durch eine geringe Transparenz und Konsistenz elterlicher Regeln (wenig Stabilität und Vorhersagbarkeit) gekennzeichnet ist, sowie ein allgemein disharmonisches Klima und ein hohes Konfliktniveau innerhalb der Familie können in Bezug auf weibliche Jugendliche als zusätzliche familiäre risikoerhöhende Bedingungen angesehen werden³⁶.

Über den Entwicklungsverlauf unterscheiden sich Jungen und Mädchen hinsichtlich der Auftretenshäufigkeit aggressiven Verhaltens in weitaus gravierenderem Maße voneinander, als ursprünglich angenommen. Während bei Jungen zwei getrennte Verläufe für die Entwicklung antisozialen Verhaltens herausgearbeitet wurden, ein „Kindheits-Pfad“ der schon früh beginnt und bis ins Erwachsenenalter bestehen bleibt, sowie ein „Jugend-Pfad“, der von den meisten Jugendlichen nur vorübergehend betreten wird, ist bei Mädchen nur ein Pfad zu beobachten³⁷. Zwar sind die Mechanismen des Kindheitspfades bei Mädchen ebenfalls wirksam, doch kommen sie erst verzögert, also im Jugendalter, zum Tragen („delayed-onset“ pathway). Bei ihnen fehlt also eine Entsprechung zum frühen, aber nicht zum spät einsetzenden Pfad. Betroffene Mädchen sind in vergleichbarem Ausmaß wie Jungen risikoerhöhenden Bedingungen ausgesetzt, doch werden in ihrer Sozialisation stereotype weibliche Verhaltensmuster gefördert, die damit einhergehen, dass körperlich oder verbal aggressives Verhalten zunächst unterdrückt wird. Auf diese Weise gefährdete oder vulnerable Mädchen entwickeln erst mit Einsetzen der Pubertät ein aggressives Verhalten.

Entwicklungspfadmodelle

Um Interventionen und Präventionen effektiv einsetzen zu können, ist es von Vorteil, mit Entwicklungsmodellen aggressiven/dissozialen Verhaltens vertraut zu sein und die Entwicklungspfade zu kennen, auf denen sich Kinder mit einem erhöhten Risiko für einen delinquenten Verlauf bewegen. Aufgrund von Längsschnittbefunden wurden verschiedene Entwicklungsmodelle konzipiert, die die Entwicklungsabfolgen und vielfältige risikoerhöhende und aufrechterhaltende Bedingungen für aggressiv-dissoziales Verhalten beschreiben. Ein Entwicklungspfad wird

³⁶ Giordano, P.C., Cernkovich, S.A. & Rudolph, J.L., Gender, crime, and desistance: Toward a theory of cognitive transformation, *American Journal of Sociology*, 2002, 107, 990-1064.

³⁷ Silverthorn, P., Frick, P.J. & Reynolds, R., Timing of onset and correlates of severe conduct problems in adjudicated girls and boys, *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment*, 2001, 23, 171-181.

definiert durch die Entwicklung ähnlicher Verhaltensmerkmale bei einer größeren Anzahl von Personen. Sie befinden sich auf dem gleichen Entwicklungspfad und unterscheiden sich darin von denen anderer Personen³⁸.

Übereinstimmend unterscheiden die anerkannten Entwicklungsmodelle aggressiv/dissozialen Verhaltens zwischen Früh- und Spätstartern. Frühstarter weisen schon während der Kindheit ein hohes Maß aggressiv/dissozialen Verhaltens auf, Spätstarter zeigen dies hingegen erst im Jugendalter. Moffitt³⁹ geht darüber hinaus davon aus, dass der Entwicklungspfad der Frühstarter über den Lebenslauf stabil ist, während der andere auf das Jugendalter begrenzt bleibt. Die beschriebenen Entwicklungspfadmodelle werden untermauert durch Befunde verschiedener Längsschnittstudien, die belegen, dass ein Großteil der gewalttätigen Straftaten im Jugendalter von einer kleinen Gruppe jugendlicher „chronischer“ Wiederholungstäter begangen wird. Befunde aus neueren Längsschnittstudien⁴⁰ führten zu der Erkenntnis, dass für die in den Entwicklungsmodellen angeführten Annahmen Ausnahmen existieren. Hervorzuheben sind hier vor allem die Befunde, zu denen Moffitt und Kollegen⁴¹ gelangten, als sie die Jugendlichen, die in der Dunedin Längsschnittstudie als Frühstarter bzw. als auf das Jugendalter Begrenzte eingestuft worden waren, im Alter von 26 Jahren erneut verglichen. Als Jugendliche hatten sich beide Gruppen hinsichtlich ihres delinquenten Verhaltens nicht unterschieden. Mit 26 Jahren zeigten die Spätstarter zwar weniger extreme, aber doch erhöhte Werte in der Impulsivität, psychischen Gesundheitsproblemen, Substanzabhängigkeit, finanziellen Problemen und bei Eigentumsdelikten. Die Autoren der Studie sehen in diesen Befunden sowohl eine Bestätigung, als auch eine Erweiterung ihres Entwicklungsmodells des lebenslang anhaltenden und des auf das Jugendalter begrenzten antisozialen Verhaltens. Sie empfehlen aufgrund dieser Ergebnisse, Interventionen allen aggressiven Kindern und allen delinquenten Jugendlichen zugute kommen zu lassen, um eine Vielzahl von Fehlanpassungen im Erwachsenenalter zu vermeiden. Die Zusammenhänge werden in Abbildung 1 zusammenfassend veranschaulicht.

³⁸ Scheithauer & Petermann, 2002, a.a.O.

³⁹ Moffitt, T.E., Juvenile delinquency and attention deficit disorder: Boys' developmental trajectories from age 3 to age 15, *Child Development*, 1990, 61, 893-910.

⁴⁰ z.B. Silverthorn, P. & Frick, P.J., Developmental pathways to antisocial behavior: The delayed-onset pathway in girls, *Development and Psychopathology*, 1999, 11, 101-126.

⁴¹ Moffitt, T.E., Caspi, A., Harrington, H. & Milne, B.J., Males on the life-course-persistent and adolescence-limited antisocial pathways: Follow-up at age 26 years, *Development and Psychopathology*, 2002, 14, 179-207.

Prävention von Gewalt im Kindes- und Jugendalter

In allen Lebensbereichen von Kindern und Jugendlichen (Individuum, Familie, Schule, Nachbarschaft) können risikoerhöhende Bedingungen auftreten. Risikoerhöhende und -mildernde Bedingungen sind dabei stark verwoben und interagieren miteinander. Eine multimodale, d.h. auf unterschiedliche Bereiche ausgerichtete Prävention, ist daher unausweichlich. Darüber hinaus spielen zu unterschiedlichen Entwicklungszeitpunkten unterschiedliche (veränderliche) risikoerhöhende Bedingungen eine größere Rolle für die Entwicklung von interpersonaler Gewalt. Die Notwendigkeit, Prävention individuell auf unterschiedliche Bereiche auszurichten und in der Entwicklung relevante risikoerhöhende und -mildernde Bedingungen anzusprechen, wird klar ersichtlich. Früh beginnende Entwicklungspfade (Frühstarter) machen ein frühes Eingreifen notwendig. Zusätzlich muss bedacht werden, dass klinische Interventionen bei bereits entwickeltem, aggressivem oder gewalttätigem Verhalten nur wenige Kindern und Familien erreichen, kostenintensiv und – gerade nach Verfestigung des Verhaltens – nur bedingt wirksam sind. Es ist daher von großem Nutzen, sinnvolle Maßnahmen möglichst früh im Entwicklungsverlauf erkennen zu können. Dabei sollten die jeweiligen Maßnahmen eine klare Beziehung zwischen den identifizierten risikoerhöhenden Bedingungen und der geplanten Veränderung/Verbesserung (Outcome) herstellen. Nur so kann ein Eingreifen in unter Umständen negative Entwicklungsverläufe und die Reduktion von Gewalt garantiert werden. Präventionen im Kindes- und Jugendalter orientieren sich idealerweise eng an Entwicklungsmodellen und an den im Entwicklungsverlauf bekannten risikoerhöhenden und -mildernden Bedingungen. Solche entwicklungsorientierten Präventionen verfolgen das Ziel, jene risikoerhöhenden Bedingungen zu reduzieren und risikomildernde Bedingungen zu fördern, von denen ein bedeutsamer Einfluss auf die weitere (positive oder negative) Entwicklung eines Individuums angenommen wird⁴². Entwicklungsorientierte Prävention muss somit folgende entwicklungs wissenschaftliche Erkenntnisse berücksichtigen⁴³:

⁴² Tremblay, R.E. & Craig, W.M., Developmental crime prevention. In M. Tonry & D.P. Farrington (Eds.), *Building a safer society: Strategic approaches to crime prevention*, Chicago, 1995, pp. 151-236.

⁴³ Scheithauer, H., Mehren, F., Petermann, F., 2003, a.a.O.

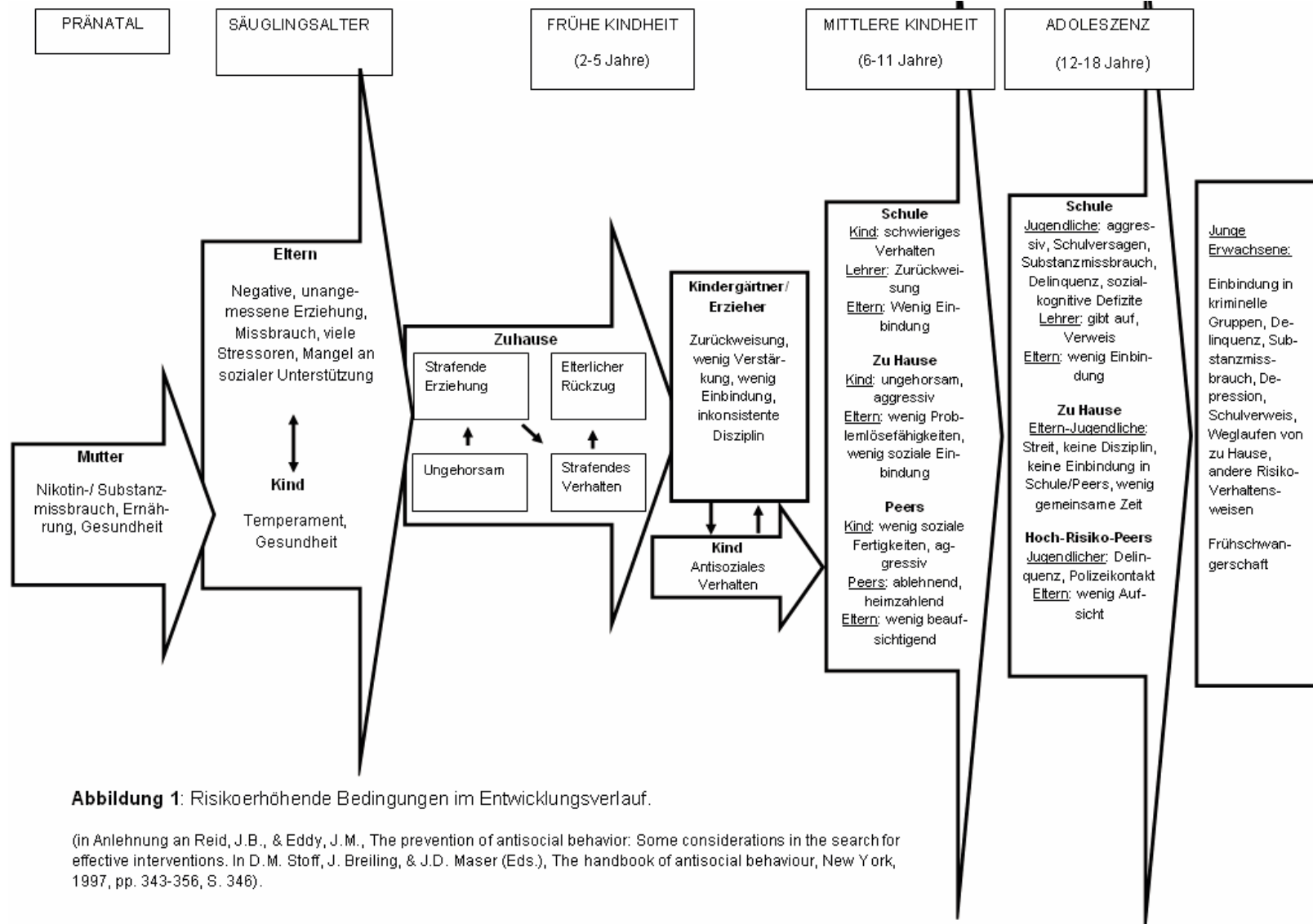


Abbildung 1: Risikoerhöhende Bedingungen im Entwicklungsverlauf.

(in Anlehnung an Reid, J.B., & Eddy, J.M., The prevention of antisocial behavior: Some considerations in the search for effective interventions. In D.M. Stoff, J. Breiling, & J.D. Maser (Eds.), The handbook of antisocial behaviour, New York, 1997, pp. 343-356, S. 346).

- Wissen um die normgerechte Entwicklung von Kindern und Jugendlichen,
- Kenntnisse über mögliche Variationen im Entwicklungsstand von Kindern und Jugendlichen innerhalb einer Altersgruppe,
- Wissen über Ursprung, Bedeutung und Folgen von Störungen in Abhängigkeit von der jeweiligen Altersstufe,
- Berücksichtigung des Einflusses von wichtigen Entwicklungsaufgaben und Entwicklungsübergängen (z.B. Übergang zur weiterführenden Schule).

Entwicklungsorientierte Prävention interveniert somit auf drei Ebenen:

1. altersspezifische risikoerhöhende Bedingungen vermindern bzw. verhindern,
2. altersspezifische risikomildernde Bedingungen fördern und
3. bei der Bewältigung von wichtigen Entwicklungsaufgaben / Entwicklungsübergängen zu helfen.

Entwicklungsorientierte Prävention zeichnet sich zudem aus durch eine frühe Intervention, bevor das Problemverhalten auftritt oder sich stabilisiert bzw. bevor sich risikoerhöhende Bedingungen im Entwicklungsverlauf potenzieren können, die Einbeziehung jener Personen mit dem höchsten Risiko für eine Entwicklungsgefährdung sowie durch die Berücksichtigung multipler Risikobedingungen auf multimodale (d.h. auf verschiedenen Ebenen wie: die Jugendliche selbst, Peers und Freunde, Familie, Schule, Sportverein) und multimethodale Weise (d.h. mittels verschiedener präventiver Maßnahmen wie z.B. Elterntraining und sozial-kognitive Maßnahmen fürs Kind) ansprechen. Auf der Basis eines entwicklungsorientierten Präventionsansatzes lässt sich somit schlussfolgern, dass eine sinnvolle Gewaltprävention nicht erst dann ansetzen kann, wenn das Auftreten gewalttätigen Verhaltens am wahrscheinlichsten ist (z.B. im Jugendalter), sondern sie sollte bereits in unspezifischer Hinsicht im frühen Kindesalter ersten Verhaltensproblemen vorbeugen, aber auch Gewalt entgegenwirkende, risikomildernde Bedingungen (z.B. sozial-emotionale Kompetenzen) fördern. Diese unspezifische Prävention sollte mit Maßnahmen kombiniert werden, die dieselben Kinder im Jugendalter bzw. zu wichtigen Entwicklungszeitpunkten (z.B. Übergang zur weiterführenden Schule) erneut erreichen. Im Jugendalter können dann gewaltspezifische Präventionsmaßnahmen durchgeführt werden (s. Abb. 2). Abbildung 2 soll zusätzlich deutlich machen, dass eine frühe, unspezifische Prävention – bzw. die Förderung allgemeiner Kompetenzen – positive Effekte bezüglich der Verhinderung/Verminderung verschiedener Problemverhaltensweisen haben kann. Für Jugendliche, die

im frühen Kindesalter risikoerhöhende Bedingungen aufgewiesen haben und in Folge einer unspezifischen Maßnahme im Jugendalter ein Problemverhalten (z.B. Gewalt, Sucht) nicht entwickelt haben, kann somit von einer Präventionsmaßnahme gesprochen werden. Kinder, die keinerlei Risiken besitzen und einen normalen, angepassten Entwicklungsweg einschlagen, profitieren dennoch von unspezifischen Maßnahmen im Sinne einer allgemeinen Entwicklungsförderung.

Im Zweiten Periodischen Sicherheitsbericht⁴⁴ wird auch auf die Prävention kriminellen Verhaltens eingegangen: „Kriminalprävention zielt auf die direkte oder indirekte Beeinflussung von Personen bzw. Situationen, um das Risiko zu vermindern, dass Straftaten begangen und Menschen Täter oder Opfer werden. (...) Es geht dabei einerseits um die Einschränkung von verbrechensfördernden Gelegenheiten (...), andererseits wird mit Blick auf Täter, Situation und Opfer zwischen primärer, sekundärer und tertiärer Prävention unterschieden.“ (ebd., S. 667)

- Primäre Prävention wird als positive Generalprävention verstanden, die sich in Form von Normverdeutlichung (Sozialisationshilfen, Aufklärung über Gefahren von z.B. Drogen, Alkohol), Bildungsangeboten und Maßnahmen der Sozial-, Arbeitsmarkt-, Jugend-, Familien-, Wirtschafts-, Verkehrs- und Kulturpolitik an die Allgemeinheit richtet.
- Sekundäre Prävention richtet sich an kriminalitätsgefährdete Gruppen bzw. Kontexte (z.B. Jugendhilfe in Form von Straßensozialarbeit mit auffälligen Jugendlichen),
- Tertiäre Prävention setzt nach der Begehung einer Straftat ein und soll der Vorbeugung weiterer Rückfälligkeit dienen. Hierzu zählen Resozialisierungsmaßnahmen, Sozialtherapie, Entlassungshilfe für Straffällige (ebd., 2006).

Überträgt man diese Aspekte auf den Bereich der Gewaltprävention, bedeutet dies für die Definition von Gewaltprävention:

Gewaltprävention zielt auf die direkte oder indirekte Beeinflussung von Personen bzw. Situationen, um das Risiko zu vermindern, dass Gewalttaten begangen und Menschen Täter oder Opfer von Gewalt werden.

⁴⁴ Bundesministerium des Inneren/Bundesministerium der Justiz (Hrsg.), Zweiter Periodischer Sicherheitsbericht, Berlin, 2006.

Dementsprechend wird im Folgenden ein breiteres Präventionsverständnis – auch vor dem Hintergrund, dass insbesondere Gelingensbedingungen für Gewaltpräventionsmaßnahmen im Kindes- und Jugendalter behandelt werden, die einen entwicklungsorientierten Fokus haben sollten zugrunde gelegt. Berücksichtigt werden sowohl

- universelle Maßnahmen im Sinne der positiven Generalprävention, als auch
- selektive Maßnahmen, die sich an gewaltgefährdete Risikogruppen richten und
- indizierte Maßnahmen, die sich an von Gewalt betroffene Gruppen richtet.

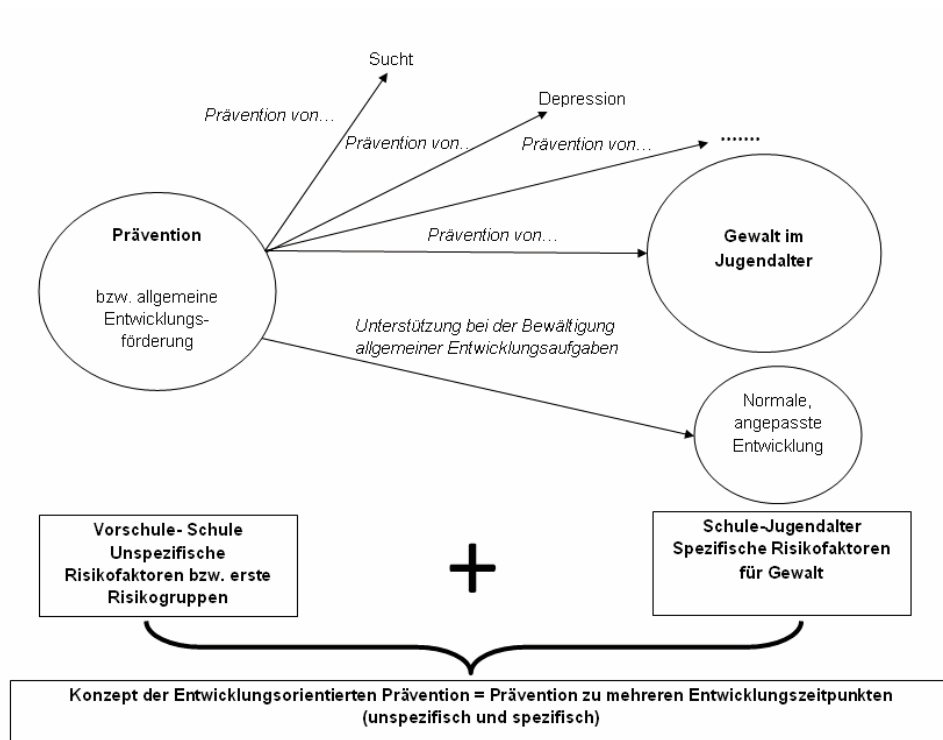


Abbildung 2: Konzept der entwicklungsorientierten Prävention (eigene Darstellung).

Universelle Maßnahmen richten sich an alle Mitglieder einer bestimmten Population (z.B. Kindergarten), ungeachtet dessen, ob das jeweilige Kind ein Risiko für später gewalttätiges Verhalten aufweist. Für diejenigen Kinder, die eine negative Entwicklung einschlagen und sich später gewalttätig verhalten würden, ist eine (effektive) universelle Maßnahme dann definitiv gewaltpräventiv (vgl. Abb. 2).

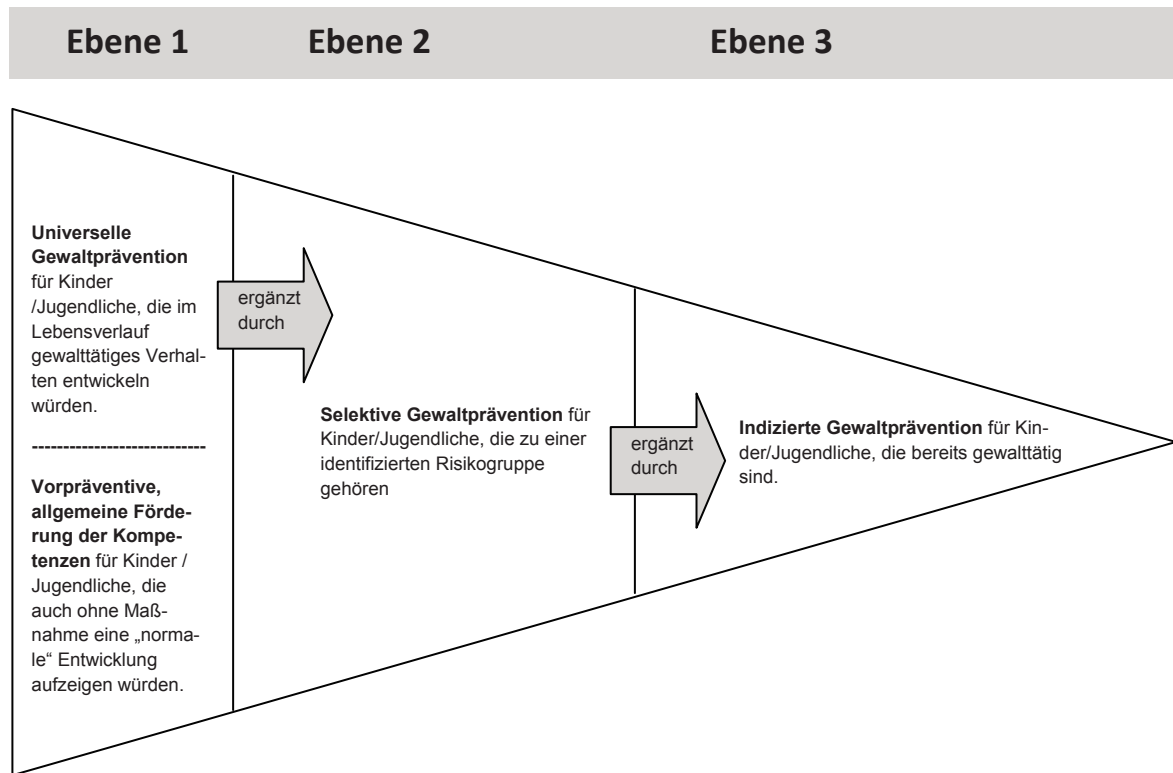


Abbildung 3: Ebenen der Gewaltprävention (eigene Darstellung).

Aber auch Kinder, die sich ohne eine solche Maßnahme ebenfalls „normal“ entwickelt hätten, profitieren erfahrungsgemäß von den Maßnahmen. Bei ihnen kann man universelle Präventionsmaßnahmen als Förderung allgemeiner Lebenskompetenzen betrachten. Abbildung 3 fasst die Einteilung der verschiedenen Präventionsformen auf drei Ebenen zusammen. Ein zentraler Vorteil universeller Präventionsstrategien ist die ausbleibende Stigmatisierung und die Verhinderung der damit unter Umständen einhergehenden gegenteiligen (negativen) Effekte. Des Weiteren existiert die Möglichkeit einer großen Breitenwirkung und die Möglichkeit, kostengünstig breite Bevölkerungsgruppen über annähernd flächendeckend aufgesuchte Einrichtungen (z.B. Kindergärten, Schule) zu erreichen. Die konkrete Wirksamkeit universeller Programme ist dennoch schwer überprüfbar, da im Vorfeld nicht bekannt ist, ob ein Kind/Jugendlicher ohne die Maßnahme gewalttätig geworden wäre. Zusätzlich muss aus ethischer Perspektive bedacht werden, dass es schwie-

rig ist, die Wirksamkeit universeller Präventionsmaßnahmen mit Hilfe von Kontrollgruppendesigns zu überprüfen. Kindern und/oder Jugendlichen keine Maßnahme zukommen zu lassen, um auf diesem Wege zu überprüfen, ob Personen aus der unbehandelten Kontrollgruppe später ein gewalttätiges Verhalten zeigen – im Gegensatz zu den behandelten Kindern und Jugendlichen aus den Behandlungsgruppen – ist ethisch nicht vertretbar, zumal auch eine allgemeine Kompetenzförderung nicht einigen Kindern vorenthalten werden sollte.

Gewaltprävention in vier Handlungsfeldern

Im Folgenden wird ein Überblick über die Schwerpunkte von Gewaltpräventionsbereichen gegeben, eingeteilt nach personenzentrierter Prävention, familienbezogener Prävention, Prävention in Kindergarten und Schule und Prävention im sozialen Umfeld und der Freizeit. Die genaue Abgrenzung der Maßnahmen voneinander ist häufig sehr schwierig. So zielen z.B. Maßnahmen zur Förderung der sozialen Kompetenz auf das Individuum, werden aber häufig in Kindergarten und Schule umgesetzt. Die hier erfolgte Einteilung der Maßnahmen geschieht danach, wo bzw. bei wem eine Veränderung/Verbesserung erreicht werden soll und nicht, in welchem kontextuellen Rahmen die Maßnahme durchgeführt wird (auch wenn diese beiden Aspekte natürlich identisch sein können). Grundsätzlich sind in der folgenden Darstellung die in Klammer angefügten Programme lediglich „Good-Practice“-Beispiele für eine jeweilige Kategorie. Es wird weder ein Vollständigkeitsanspruch erhoben, noch impliziert die einfache Nennung eine Bewertung.

Personenzentrierte Prävention

Personenzentrierte Präventionsmaßnahmen zielen auf die Reduktion personenbezogenen Risikobedingungen und die Förderung personenbezogener Schutzbedingungen. Zu dieser Gruppe von Maßnahmen zählen vor allem soziale Kompetenztrainings und kognitiv-verhaltenstherapeutische Maßnahmen, welche eher selektiv oder indiziert eingesetzt werden. Soziale Kompetenztrainings für Kinder und Jugendliche zielen meist auf die Förderung sozialer, kognitiver und emotionaler Fähigkeiten und Fertigkeiten. Dazu zählen z.B. Fähigkeiten zur Wahrnehmung der eigenen und anderen Person/en, eine differenzierte Situationswahrnehmung, die Stärkung der Selbstkontrolle und des Einfühlungsvermögens, Empathie, Fähigkeiten/Fertigkeiten zur sozialen Problemlösung, interpersonale Interaktionsstrategien, das Befolgen von Regeln der sozialen Kommunika-

tion⁴⁵. Trainings dieser Art werden meist gruppenweise in Kindergärten oder Schulklassen durchgeführt. Je nach Programm und auch Alter der Kinder/Jugendlichen liegt der Fokus einer Maßnahme auf dem Training konkreter Verhaltensweisen, der Kombination kognitiver und sozialer Fähigkeiten bzw. Fertigkeiten und/oder der Förderung sozial-emotionaler Kompetenzen. Soziale Kompetenztrainings werden sowohl universell in kompletten Kindergartengruppen/Schulklassen, selektiv für spezielle Risikogruppen als auch indiziert für Kinder mit bereits bestehenden Verhaltensproblemen angewandt (z.B. Promoting Alternative THinking Strategies [PATHS], dt. Adaptation PFAD⁴⁶; Life Skills Training [LST]⁴⁷; FAUSTLOS⁴⁸; Papilio⁴⁹).

Kognitiv-verhaltenstherapeutische Präventionsmaßnahmen richten sich vor allem an bereits gewalttätige Jugendliche und zielen auf die Modifikation dysfunktionaler kognitiver Schemata oder Defizite in der sozial-kognitiven Informationsverarbeitung und damit auf die Reduktion der Rückfälligkeit. Im Sinne einer selektiven Gewaltprävention sollen gewaltbefürwortende Einstellungen, Gedanken und Überzeugungen identifiziert und im Falle indizierter Maßnahmen bereits bestehende Verhaltensprobleme korrigiert werden. Kognitiv-verhaltensorientierte Techniken umfassen z.B. die Förderung von kognitiven Problemlösestrategien, Ärger-Management, Förderung moralischen Urteilens oder Maßnahmen zur Förderung der Perspektivübernahme⁵⁰.

Familienbezogene Prävention

Die Familie spielt bei der Entstehung von interpersonaler Gewalt eine zentrale Rolle. Faktoren wie dysfunktionale Erziehungsmuster, geringes Maß an Engagement, Unzuverlässigkeit, mangelnde Beaufsichtigung, Zurückweisung, Vernachlässigung, Misshandlung, Missbrauch, Konflikte innerhalb der Familie, delinquente oder gewalttätige Familienangehörige und alleinerziehende Eltern können maßgeblich zur Entstehung gewalt-

⁴⁵ Eisner, M., Ribeaud, D. & Bittel, S., Prävention von Jugendgewalt. Wege zu einer evidenzbasierten Präventionspolitik, Bern, 2006.

⁴⁶ Eisner, M., Jünger, R. & Greenberg, M., Gewaltprävention durch die Förderung emotionaler und sozialer Kompetenzen in der Schule: Das PATHS/PFAD Curriculum, Praxis der Rechtspsychologie, 2006, 16, 144-168.

⁴⁷ Botvin, G.J., Mihalic, S.F. & Grotzinger, J.K., Life Skills Training: Blueprints for Violence Prevention, Book Five. Blueprints for Violence Prevention Series, Boulder, 1998.

⁴⁸ Cierpka, M., FAUSTLOS. Ein Curriculum zur Prävention von aggressivem und gewaltbereitem Verhalten bei Kindern der Klassen 1 bis 3, Göttingen, 2001.

⁴⁹ Mayer, H., Heim, P. & Scheithauer, H., 2007, a.a.O.

⁵⁰ Lipsey, M.W., Landenberger, N.A. & Wilson, S.J., Effects of cognitive-behavioral programs for criminal offenders. A Campbell Collaboration systematic review, 2007, Online: http://www.campbell-collaboration.org/doc-pdf/lipsey_CBT_finalreview.pdf (Zugriff: 26.10.2007).

tätigen Verhaltens von Kindern und Jugendlichen beitragen. So bedarf es gerade in der Familie als entscheidende Sozialisationsinstanz präventiver Strategien, die nachhaltig auf die Reduktion von risikoe erhöhenden Bedingungen, die Verbesserung elterlicher Erziehungspraktiken und/oder die Stärkung von risikomildernden Bedingungen abzielen. Es können Maßnahmen während der Schwangerschaft und im Säuglingsalter, Maßnahmen zur Unterstützung elterlicher Erziehungs Kompetenzen und kognitiv-behaviorale Familientherapien unterschieden werden⁵¹.

Prävention während der Schwangerschaft und im Säuglingsalter zielt auf die Unterstützung von einkommensschwachen und gefährdeten Müttern (z.B. *Opstapje-Schritt für Schritt*⁵²; *Steps Towards Effective and Enjoyable Parenting* [STEEP]⁵³). Diese selektiven Maßnahmen fokussieren auf die Reduzierung von gesundheitlichen Risiken in der Schwangerschaft (Alkohol-, Drogen- und Nikotinmissbrauch), auf die Förderung elterlicher Erziehungs Kompetenzen und einer sicheren Mutter-Kind-Bindung und geben Hilfestellung zur Planung des zukünftigen Arbeits-/Ausbildungsfeldes der Mütter⁵⁴. Den größten Anteil innerhalb der familienzentrierten Prävention besitzen so genannte Elterntrainings bzw. Erziehungskurse. Diese Maßnahmen zielen auf die Förderung positiver, gewaltfreier Erziehungs Kompetenzen und die Befähigung der Eltern, ihren Kindern Selbstsicherheit, prosoziales Verhalten, Problemlösefähigkeiten und akademisches Leistungsvermögen zu vermitteln. Sie werden in universeller, selektiver und indizierter Form angeboten und fokussieren, je nach Zielgruppe, auf unterschiedliche Aspekte der Erziehung (z.B. *Positive Parenting Program* [Triple P]⁵⁵; *Präventionsprogramm für expansives Problemverhalten* [PEP]⁵⁶; *Elterntraining Starke Eltern - starke Kinder*⁵⁷).

Kognitiv-verhaltenstherapeutische familienbezogene Maßnahmen richten sich an Familien, in welchen Delinquenz und Gewalt von Kindern/Jugendlichen bereits ein Problem darstellt (indizierte Prävention).

⁵¹ Webster-Stratton, C. & Taylor, T., Nipping early risk factors in the bud: Preventing substance abuse, delinquency, and violence in adolescence through interventions targeted at young children (0 to 8 Years), *Prevention Science*, 2001, 2, 165-192.

⁵² Sann, A. & Thrum, K., *Opstapje- Schritt für Schritt*. Praxisleitfaden, München, 2005.

⁵³ Egeland, B. & Erickson, M.F., Lessons from STEEP – linking theory, research, and practice for the well-being of infants and parents. In A.J. Sameroff, S.C. McDonough & K.L. Rosenblum (Eds.), *Treating parent-infant relationship problems*, New York, 2003, pp. 213-242.

⁵⁴ Olds, D.L., Preventing crime with prenatal and infancy support of parents: The Nurse-Family Partnership, *Victims & Offenders*, 2007, 2, 205-225.

⁵⁵ Sanders, M. R., Triple P-Positive Parenting Program: Towards an empirically validated multilevel parenting and family support strategy for the prevention of behavior and emotional problems in children, *Clinical Child and Family Psychology Review*, 1999, 2, 71-90.

⁵⁶ Plück, J., Wieczorrek, E., Wolf Metternich, T. & Döpfner, M., *Präventionsprogramm für Expansives Problemverhalten (PEP)*. Ein Manual für Eltern- und Erziehergruppen, Göttingen, 2006.

⁵⁷ Honkanen-Schoberth, P., *Starke Kinder brauchen starke Eltern*. Der Elternkurs des Deutschen Kinderschutzbundes (2. Aufl.), Freiburg, 2003.

Ziel der Maßnahmen ist die Verbesserung der Eltern-Kind-Beziehung mit Hilfe der Reduktion risikoerhöhender Bedingungen (z.B. mangelnde elterliche Aufsicht, familiäre Konflikte, soziale Isolation) und der Förderung risikomildernder Bedingungen (konsistente Erziehung, Bindung an die Eltern, soziale Unterstützung). Mit Hilfe von Familientherapeuten werden familiäre Kommunikationstechniken und Interaktionsschemata modifiziert, grundlegende Problemlösestrategien erarbeitet und im besten Fall das soziale Umfeld einbezogen (z.B. *Funktionale Familientherapie*⁵⁸; *Multisystemische Familientherapie*⁵⁹).

Prävention im Kindergarten und in der Schule

Auch in Kindergarten und Schule können risikoerhöhende Bedingungen für die Entwicklung von Gewalt bei Kinder und Jugendliche identifiziert werden. Dabei werden personale risikoerhöhende Bedingungen (z.B. schulischer Misserfolg, Unbeliebtheit bei Peers, mangelnde Motivation) und institutionelle risikoerhöhende Bedingungen (z.B. negatives Schulklima, keine klaren Verhaltensregeln) unterschieden. Neben personenzentrierte Ansätzen, die dennoch in Kindergarten oder Schule durchgeführt werden (s. personenzentrierte Prävention), gibt es Maßnahmen, die auf die frühe Förderung von intellektuellen Fähigkeiten ausgerichtet sind. Dabei soll eine qualitativ hochwertige Vorschulbildung und die Förderung selbstinitiiert Lernstrategien die späteren Schulleistungen und die Lernfähigkeit optimieren sowie kriminelle Handlungen reduzieren (z.B. Perry Preschool Project⁶⁰).

Bei schulischen Präventionsmaßnahmen zur Reduktion risikoerhöhender Bedingungen geht es um eine Verbesserung des Schul- und Klassenklimas und die Aufstellung klarer Verhaltensnormen und -regeln (z.B. *Intervention Campaign Against Bully-Victim Problems*⁶¹). Andere Maßnahmen zielen auf die Erleichterung der Übergänge von Grundschule zur weiterführenden Schule (Transition). Dabei bieten Vertrauenslehrer Schülern in schulischen und privaten Angelegenheiten Beratung und Hilfeleistung und zusätzlich wird der Klassenverband zur Förderung innerschulischer Freundschaften und sozialer Kontakte (z.B. *School Transitional Environ-*

⁵⁸ Alexander, J.B., Barton, C., Gordon, D., Grotzger, J., Hansson, K., Harrison, R., Mears, S., et al., *Functional Family Therapy: Blueprints for Violence Prevention*, Book Three, Boulder, 1998.

⁵⁹ Henggeler, S.W., Mihalic, S.F., Rone, L., Thomas, C. & Timmons-Mitchell, J., *Multisystemic Therapy: Blueprints for Violence Prevention*, Book Six, Boulder, 1998.

⁶⁰ Schweinhart, L.J., Barnes, H.V. & Weikart, D.P., *Significant benefits. The High-Scope Perry Preschool Study through age 27*, Ypsilanti, 1993.

⁶¹ Olweus, D., *Bully/victim problems among school children: Basic facts and effects of an intervention program*. In D. J. Pepler & K.H. Rubin (Eds.), *The development and treatment of childhood aggression*, Hillsdale, 1991, pp. 411-448.

ment Project [STEP]⁶²) oder sozial-emotionaler sowie moralischer Kompetenzen im Zusammenspiel mit Aspekten auf der Gruppenebene gestärkt (z.B. *fairplayer.manual*⁶³).

Prävention im sozialen Umfeld und in der Freizeit

Zu den wesentlichen risikoerhöhenden Bedingungen im sozialen Umfeld für die Entwicklung von Gewalt zählen soziale Benachteiligung, hohe Kriminalität und Drogenprobleme, mangelnder Zusammenhalt und Engagement in der Nachbarschaft sowie eine hohe Mobilität (viele Weg- und Zuzüge). Entsprechende Maßnahmen können zum einen auf die Reduktion von risikoerhöhenden Bedingungen und die Förderung von risikomildernden Bedingungen in den einzelnen Teilbereichen Familie, Schule und Freizeit fokussieren (i.S. multimodaler Prävention), zum anderen auf die Steigerung des Gemeinschaftssinn und des gegenseitigen Vertrauens zielen. Gewaltprävention in der Freizeit kann vor allem in Form von strukturierten Freizeitprogrammen mit erzieherischen Schwerpunkten zur Förderung sozialer Kompetenzen und unter Einbeziehung der Eltern durchgeführt werden. Dabei steht die Betreuung von Hausarbeiten, das Angebot von Sportaktivitäten, die freiwillige Hilfe in der Nachbarschaft und eine Sensibilisierung für soziale Probleme im Zentrum der Programme (z.B. *Boys and Girls in America*⁶⁴).

Konkrete Präventionsprogramme zur Steigerung des Gemeinschaftssinns in sozialen Brennpunktvierteln existieren kaum. Vielmehr gibt es Modelle zur Strukturierung von Gemeinden, die auf der Zusammenarbeit von Eltern, Schule, Polizei, Unternehmern und Kirchen basieren (z.B. *Communities that Care*⁶⁵). Im Rahmen multimodaler Maßnahmen können bereits genannte Strategien der familienbasierten und schulischen Prävention angewandt und mit Freizeitprogrammen zu Reduktion von Gewalt und Drogenkonsum kombiniert werden (z.B. *Fast Track*⁶⁶). Eine weitere Form gemeindeorientierter Maßnahmen arbeitet mit Hilfe so genannter Mentoren, welche für Kinder aus instabilen Familien eine erwachsene Vertrau-

⁶² Felner, R.D. & Adan, A.M., The School Transitional Environment Project: An ecological intervention and evaluation. In R.H. Price, E.L. Cowen, R.P. Lorion & J. Ramos-McKay (Eds.), 14 ounces of prevention: A casebook for practitioners, Washington, 1988, pp. 111-122.

⁶³ Scheithauer, H. & Bull, H.D., *fairplayer.manual: Förderung von sozialen Kompetenzen und Zivilcourage – Prävention von Bullying und Schulgewalt*, Göttingen, 2008.

⁶⁴ Schinke, S.P., Orlandi, M.A. & Cole, K. C., Boys & girls clubs in public housing developments: Prevention services for youth at risk, *Journal of Community Psychology*, 1992, 28, 118-128.

⁶⁵ Hawkins, J.D., Catalano, R.F. & Arthur, M.W., Promoting science-based prevention in communities, *Addictive Behaviors*, 2002, 27, 951-976.

⁶⁶ Conduct Problems Prevention Research Group (CPPRG), Using Fast Track randomized prevention trial to test the early-starter model of the development of serious conduct problems, *Development and Psychopathology*, 2002, 14, 925-943.

ensperson darstellen sollen (z.B. *Big Brothers Big Sisters of America*⁶⁷). Ziel des selektiven Programms ist es, alleinerziehenden Eltern eine Erziehungshilfe zu stellen und eine adäquate Freizeitgestaltung zu gewährleisten. Nicht zuletzt soll auch auf Maßnahmen hingewiesen werden, die auf einer erhöhten Polizeipräsenz und -arbeit in Problemvierteln basiert.

Multimodale Präventionsprogramme

Programme, die mehrere Problemfelder bzw. risikoerhöhende Bedingungen angehen, können als multimodale Programme bezeichnet werden. Dabei werden meist bereits genannte Strategien und Maßnahmen kombiniert. Häufig sind dies vor allem soziale Kompetenztrainings für Kinder und Elternkurse für Erwachsene (z.B. Entwicklungsförderung in Familien: Eltern- und Kinder-Training [EFFEKT],⁶⁸; Papilio⁶⁹). Des Weiteren integrieren einige Programme Individuum, Eltern und Schule (z.B. Lehrer, Schulklasse). Diese zielen auf die Förderung von elterlichen Erziehungstechniken, des Klassenraummanagements der Lehrer und des Problemlösemanagements, der Perspektivübernahme und der Empathie der Kinder (z.B. *The Incredible Years*⁷⁰; *ProACT + E*⁷¹; *fairplayer.manual*⁷²). Noch einen Schritt weiter gehen Programme, die Individuum, Eltern, Schule und soziales Umfeld präventiv betreuen, oder bei bereits gewalttätigen Kindern und Jugendlichen therapeutisch nach einem ganzheitlichen Modell unter Berücksichtigung von Familie, Gleichaltrige, Schule und Nachbarschaft arbeiten.

⁶⁷ McGill, D.E., Mihalic, S.F. & Grotzinger, J.K., *Big Brothers Big Sisters of America: Blueprints for Violence Prevention, Book Two*, Boulder, 1998.

⁶⁸ Lösel, F., Beilmann, A., Stemmler, M. & Jausch, S., Prävention von Problemen des Sozialverhaltens im Vorschulalter. Evaluation des Eltern- und Kindertrainings EFFEKT, *Zeitschrift für Klinische Psychologie und Psychotherapie*, 2006, 35, 127-139.

⁶⁹ Mayer et al., 2007, a.a.O.

⁷⁰ Webster-Stratton, C., Mihalic, S., Fagan, A., Arnold, D., Taylor, T. & Tingley, C., *The Incredible Years. Blueprints for Violence Prevention, Book Eleven*, Boulder, 2001.

⁷¹ Spröber, N., Schlotzke, P.F. & Hautzinger, M., ProACT + E: Ein Programm zur Prävention von "bullying" an Schulen und zur Förderung der positiven Entwicklung von Schülern, *Zeitschrift für Klinische Psychologie und Psychotherapie*, 2006, 2, 140-150.

⁷² Scheithauer & Bull, 2008, a.a.O.

Wirksamkeit von Präventionsmaßnahmen

Das generelle Problem der Gewaltprävention besteht nicht darin, dass zu wenig Programme entwickelt oder angeboten werden, sondern in der mangelnden Überprüfung bestehender Programme auf ihre Wirksamkeit. Evaluationsstudien, die zentrale wissenschaftliche Standards befolgen, sind rar. Die meisten Beiträge beschränken sich eher auf allgemeine Empfehlungen oder Handlungsanweisungen und berücksichtigen selten wissenschaftlich fundierte Evaluationsstrategien. Vor allem die Anzahl der für den deutschen Sprachraum angebotenen Präventionsprogramme mit angemessenem empirischem Wirksamkeitsnachweis ist sehr gering⁷³.

Die Beurteilung der Qualität und Güte von Präventionsprogrammen muss bestimmten Voraussetzungen genügen. Nach Heinrichs und Kollegen⁷⁴ sollten präventive Programme eine klare Definition der Ziele (z.B. Reduktion von gewalttätigem Verhalten), eine theoretische (zugrunde liegende Annahmen über Zusammenhänge von risikoerhöhenden Bedingungen und Problemverhalten) und empirische Fundierung (Nachweis ihrer Wirksamkeit) sowie eine gute Erreichbarkeit (Implementation) vorweisen. Die Bewertung von Präventionsprogrammen nach einheitlichen Maßstäben kann mithilfe eines Kriterienkatalog geschehen⁷⁵. Anhand einer umfangreichen Checkliste mit Fragen zu Zielklärung, Zielgruppe, theoretischen Grundlagen, Maßnahmenbeschreibung, Kompetenzen der Trainer/innen, Evaluation und Qualitätssicherung sowie Preis-Leistungs-Verhältnis sollen Maßnahmen einheitlich und transparent begutachtet werden können. Einen ähnlichen Ansatz verfolgen z.B. die Autoren der „Beccaria-Standards“, ein Leitfaden für die Qualitätssicherung kriminalpräventiver Projekte⁷⁶.

⁷³ Scheithauer, Mehren et al., 2003, a.a.O.

⁷⁴ Heinrichs, N., Saßmann, H., Hahlweg, K. & Perrez., M., Prävention kindlicher Verhaltensstörungen, *Psychologische Rundschau*, 2002, 53, 170-183.

⁷⁵ Preiser, S. & Wagner, U., Gewaltprävention und Gewaltverminderung: Qualitätskriterien für Präventions- und Interventionsprogramme, *Report Psychologie*, 2003, 28, 660-666.

⁷⁶ Meyer, A., Schindler, V., Bässmann, J., Marks, E. & Linssen, R., The Beccaria Standards for ensuring quality in crime prevention projects. In E. Marks, A. Meyer & R. Linssen (Eds.), *Quality in crime prevention*, Hannover, 2005, pp. 201-209.

Planung, Implementierung und Evaluation von Präventionsmaßnahmen

Die folgenden Empfehlungen orientieren sich unter anderem an den eben genannten Qualitätskriterien für Präventions- und Interventionsprogramme.

Planung

Präventionsbemühungen zur Verhinderung und/oder Reduktion von Gewalt in Deutschland berücksichtigen zwar einzelne, auch in dieser Expertise identifizierte risikoerhöhende und -mildernde Bedingungen, häufig fehlt jedoch eine tatsächliche theoretische Fundierung der jeweiligen Maßnahme (z.B. i.S. einer zugrunde liegenden Präventionstheorie). Eine Voraussetzung für die Entwicklung einer Maßnahme sollte die Bezugnahme auf theoretisch fundierte und empirisch nachgewiesene Bedingungen von Gewalt sein. Im Vorfeld muss die Zielgruppe spezifiziert worden sein. Individuelle risikoerhöhende und -mildernde Bedingungen, deren Anzahl, Intensität und Dauer sowie ihre Wechselwirkung müssen identifiziert, und auf eventuelle interindividuelle Unterschiede in der physischen, psychischen und auch sozialen Entwicklung geachtet werden. Im Sinne eines entwicklungsorientierten Gewaltpräventionsansatzes müssen vor allem Aspekte der psychosozialen Entwicklung der Zielgruppe berücksichtigt werden. Unterschiedliche risikoerhöhende Bedingungen spielen in unterschiedlichen Altersstufen eine mehr oder weniger wichtige Rolle. Erst nachdem die Eigenschaften der Zielgruppe identifiziert worden sind, kann auf passende theoretisch und empirisch abgesicherte Methoden zurückgegriffen werden. Zusätzlich ist eine spezifische Orientierung an den jeweiligen Entwicklungsbedingungen von Kindern und Jugendlichen notwendig. Die theoretische Basis einer Maßnahme bezieht sich u.a. auch auf grundlegende entwicklungswissenschaftliche Erkenntnisse. Nur so können die tatsächlichen Ziele einer Maßnahme bestimmt und hinsichtlich der Wirkung der Maßnahme eine Überprüfung durchgeführt werden.

Implementierung

Auch die Art und Weise, in der Präventionsmaßnahmen implementiert werden, beeinflusst ihre Wirksamkeit. Häufig werden in der Implementierung Form und die Länge der Maßnahme variiert und diese somit anders durchgeführt, als ursprünglich gedacht. Dies kann letztlich mit unterschiedlichen Wirkungen einhergehen (treatment integrity und treatment fidelity). Dennoch werden in Publikationen nach wie vor kaum Angaben zur Implementierung von Programmen gemacht. Die Umsetzung einer Maßnahme muss bereits im Vorfeld genau geplant werden. Sowohl

die konkreten Inhalte und Methoden, angewandte Techniken und einzelne Komponenten, als auch die Rahmenbedingungen und die Mittel zur Gewährleistung der Akzeptanz einer Maßnahme müssen bestimmt werden. Auch diese sollten auf bewährten theoretischen und empirischen Kenntnissen beruhen. Ein weiterer wichtiger Aspekt im Rahmen der Implementierung ist die Kompetenz der Durchführenden. Eine hohe Kompetenz der Trainer/innen trägt auch zu einer höheren Wahrscheinlichkeit der Wirksamkeit einer Maßnahme bei. Dies kann durch eine angemessene Ausbildung, Instruktion und Supervision der jeweiligen Trainer/innen erfolgen. Eine Manualisierung der Maßnahmen gewährleistet eine höhere Übertragungsqualität.

Eine nachhaltige Gewaltprävention sollte durch aufeinander abgestimmte Maßnahmen und Programme über den Entwicklungsverlauf hinweg realisiert werden. Gewaltpräventionsmaßnahmen werden aber häufig unsystematisch „nebeneinander her“ oder nacheinander durchgeführt, ohne also die jeweiligen Inhalte und Ansatzpunkte der jeweils anderen Programme zu berücksichtigen. Eine gemeinsame Grundlage und theoretische Fundierung von Präventionsmaßnahmen und damit aufeinander abgestimmtes Vorgehen im Sinne eines entwicklungsorientierten Ansatzes ist bisher nicht realisiert worden. Dies betrifft auch die Ergänzung universeller Maßnahmen durch selektive/indizierte Maßnahmen für die jeweiligen Risikogruppen oder bereits auffällige Kinder und Jugendliche.

Wirksamkeitsüberprüfung

Die meisten Programme bleiben den Nachweis ihrer Wirksamkeit schuldig oder belegen durch eine Selbstevaluation häufig nur die Durchführbarkeit, erbringen jedoch in den seltensten Fällen die tatsächliche Wirksamkeitsnachweise im Rahmen randomisierter Interventions-Kontrollgruppen-Designs (Prä-Post-Follow-up). Teilweise wird davon ausgegangen, dass „Irgendetwas-Machen“ immer noch besser sei, als gar keine Maßnahme, da es „schon helfen wird“. Dabei wird vernachlässigt, dass Präventionsmaßnahmen auch iatrogene Effekte haben können, das heißt, schlimmstenfalls nicht Gewalt vorbeugen bzw. Kompetenzen fördern, sondern sogar zu einem Anstieg von Gewalt führen können. Eine Evaluation hinsichtlich der geplanten (positiven) Effekte darf demnach nicht fehlen. Dies gilt auch für Programme, die aus einem anderen Sprachraum übertragen werden. Auch wenn für die „Originalmaßnahme“ positive Evaluationsergebnisse erbracht wurden, muss ein adaptiertes Programm im hiesigen Sprach- und Kulturraum nicht dieselben Wirkungen erzielen. Für die Bewertung der Wirksamkeit sollten sowohl die Effekte direkt im Anschluss an eine Maßnahme als auch in Form einer Nachbefragung einige Zeit nach Abschluss der Maßnahme (Follow-Up)

geprüft werden. Eine langfristige Evaluation von Maßnahmen ist vor allem dann wichtig, wenn berücksichtigt wird, dass die Wirkung früher Förderungen auch erst zu späteren Zeitpunkten offensichtlich werden kann. Dieser Zeitpunkt tritt dann ein, wenn neue Anforderungssituationen auftreten (z.B. Einschulung), in der die erlernten/geförderten Kompetenzen benötigt werden. Die Überprüfung der Effekte sollte über die Vergleiche der Teilnehmer vor und nach der Maßnahme aber auch durch eine Kontrollgruppe stattfinden.

Evaluation und Qualitätssicherung

Andreas Beelmann

1. Einführung

Evaluation und Qualitätssicherung gehören zu den unabdingbaren Voraussetzungen wissenschaftlich fundierten präventiven Handelns (Beelmann, in Vorbereitung; Heinrichs, Saßmann, Hahlweg & Perrez, 2002). Erfreulicherweise hat mit den verstärkten Forderungen nach Prävention von Aggression, Gewalt, Delinquenz und Kriminalität junger Menschen in den letzten Jahren auch die systematische Wirksamkeitsforschung deutlich an Bedeutung gewonnen (Jimerson & Furlong, 2006; Sherman, Farrington, Welsh & MacKenzie, 2002; Welsh & Farrington, 2006). Zwar besteht im deutschsprachigen Raum noch immer ein gravierender Mangel an methodische aussagekräftigen Untersuchungen, dennoch ist auch hierzulande eine deutliche Intensivierung der Präventionsforschung festzustellen (vgl. Beelmann, 2006; Fröhlich-Gildhoff, 2007; Gollwitzer et al., 2007; Röhrle, 2007; von Suchodoletz, 2007).

Maßnahmen zur Gewaltprävention werden in der Regel mit folgenden Argumenten begründet: Aggressives und gewalttätiges Verhalten ist über die gesamte Spanne des Kindes- und Jugendalters weit verbreitet und verursacht nicht selten gravierende Betreuungsprobleme für Eltern, Erzieherinnen und Lehrer. Es kommt bereits frühzeitig zu Ablehnung und Stigmatisierung dieser Kinder unter Gleichaltrigen, so dass soziale Lernerfahrungen in der Gruppe behindert werden und sich frühe Probleme schnell verfestigen. Die Behandlung von Jugendlichen mit bereits manifesten Verhaltensproblemen gehört zu den schwierigsten Therapiefeldern mit hohen Rückfallraten (Lösel & Bender, 2005). Zudem ist das Problemverhalten in der Regel mit erheblichen physischen und psychischen Schädigungen Gleichaltriger oder auch materiellen Schäden verbunden.

Vor diesem Hintergrund sind in den letzten Jahren vielfältige Präventionsinitiativen entstanden. Gemeinsam ist vielen dieser Initiativen eine Fokussierung auf ein möglichst frühzeitiges Eingreifen im Entwicklungsverlauf sowie der Bezug zu entwicklungspsychologischen Risikomodellen, die den Beginn von gravierenden Problemkarrieren bereits in der frühen Kindheit vermuten (vgl. insbesondere Moffitt, 1993; Moffitt, Caspi, Harrington & Milne, 2002). Zahlreiche prospektiver Längsschnittuntersuchungen (z.B. Loeber et al., 2003; Farrington, 1995; Patterson, Forgatch, Yoerger & Stoolmiller, 1998; Moffitt, Caspi, Harrington & Milne, 2002) zeigen uns, dass eine große Anzahl unterschiedlichster

biologischer, sozialer und gesellschaftlicher Faktoren an der Entstehung dieser Probleme beteiligt sind (vgl. Übersichten von Beelmann & Raabe, 2007; Hawkins et al., 1998; Lösel & Bender, 2003, 2005). Diesen vielfältigen Risikofaktoren entsprechend sind die Konzepte einer entwicklungsorientierten Prävention auch relativ heterogen (vgl. Beelmann & Raabe, 2007; Scheithauer, 2003). Sie richten sich zum Beispiel an unterschiedliche *Zielpopulationen* (Kinder, Eltern, Lehrer, sozialer Nahraum, Gemeinden) und *Altersgruppen* (frühe Kindheit, Vor- und Grundschulalter, Mittlere Kindheit und Jugend), verfolgen unterschiedliche *präventive Ansätze* (universelle Maßnahmen für die gesamte Population oder gezielte Prävention nur für Risikogruppen und bereits problematische Kinder) und *Strategien* (soziales Training für Kinder, Erziehungsprogramme für Eltern, individuelle Familienbetreuung, schulische Gewaltprävention u.a.), finden in *unterschiedlichen Kontexten* statt (Familie, Kindergarten, Schule, ambulante Versorgungseinrichtungen) und variieren hinsichtlich ihrer *Intensität und Dauer* (Beelmann & Raabe, 2007).

Es ist Anliegen der vorliegenden Arbeit, den aktuellen Stand der Wirksamkeitsforschungen zur Gewaltprävention zusammenfassend zu skizzieren und dabei allgemeine Ergebnisparameter und differenzielle Befunde im Hinblick auf unterschiedliche Präventionskonzepte zu erörtern, aber auch Probleme der Wirksamkeit anzusprechen. Abschließend werden Desiderata der Wirksamkeitsforschung dargelegt und die Umsetzung der Präventionskonzepte in die Praxis der psycho-sozialen Versorgung diskutiert.

2. Übersicht zum Stand der Forschung

2.1 Vorschulische Prävention

Vorschulische Präventionskonzepte stehen in der Tradition der sonderpädagogischen Frühförderung und kompensatorischen Vorschulerziehung, die Mitte der sechziger Jahre des letzten Jahrhunderts vor allem in den USA entwickelt und propagiert wurden (vgl. Meisels & Shonkoff, 2000). Sie bestehen aus unterschiedlichen Hilfsangeboten, die zum Beispiel ein Training der allgemeinen Erziehungskompetenzen, unterschiedliche Formen der Tagesbetreuung der Kinder, Hilfen bei der Kindespflege und -ernährung, allgemeine Informationen zur kindlichen Entwicklung, die kognitive Förderung der Kinder und frühe Kompensation biologischer Entwicklungsrisiken sowie die berufliche und soziale Förderung der Eltern einschließen. Die Mehrzahl dieser Projekte war nicht explizit auf die Prävention aggressiven und gewalttätigen Verhal-

tens, sondern vielmehr auf die Verbesserung der allgemeinen Entwicklungsbedingungen in belasteten oder benachteiligten Familien oder bei entwicklungsgefährdeten oder -beeinträchtigten Kindern ausgerichtet. Dennoch sind die Projekte auch aus gewaltpräventiver Sicht interessant, da sie an relevanten Risikofaktoren für das Problemverhalten ansetzen (z.B. soziale Benachteiligung) und umfassende Evaluationen mit zum Teil sehr langen Follow-up-Zeiträumen vorliegen, bei denen unter anderem auch Daten zur Dissozialität (Aggression, Delinquenz und Kriminalität) als Erfolgskriterien erhoben wurden (vgl. Brezinka, 2003; Scheithauer, Mehren & Petermann, 2003; Tremblay, LeMarquand & Vitaro, 1999; Webster-Stratton & Taylor, 2001).

Am eindrucksvollsten konnten positive Wirkungen derartiger Frühinterventionen bislang im Rahmen des sogenannten *High/Scope Perry Preschool* Programms nachgewiesen werden, für das mittlerweile fast 35jährige Follow-up-Untersuchungen vorliegen (vgl. Schweinhart, Barnes & Weikart, 1993; Schweinhart, Montie, Xiang, Barnett, Belfield & Nores, 2005). Das Programm bestand aus wöchentlichen Hausbesuchen von ca. 90 Minuten Dauer und täglichen Gruppensitzungen mit den Kindern von 2,5 Stunden Dauer über einen Zeitraum von 30 Wochen, wobei ein Großteil der Kinder dieses Curriculum mit 4 und mit 5 Jahren (also zweimal) durchlief. In der geförderten Gruppe fanden sich im Erwachsenenalter (mit 27 und 40 Jahren) signifikant mehr Personen mit höheren Einkommen und formalem Schulabschluss, ein geringerer Prozentsatz an Personen, die Sozialleistungen in Anspruch nehmen mussten, sowie eine geringere Anzahl an Verurteilungen und Inhaftierungen für kriminelle Delikte. Darüber hinaus zeigten detaillierte Kosten-Nutzen-Berechnungen, dass das Projekt zu beträchtlichen privaten und öffentlichen Kosteneinsparungen mit einem Verhältnis von 1:17 geführt hatte (d.h. für jeden investierten Dollar konnten ca. 17 Dollar eingespart werden, z.B. durch geringere Sozialleistungen, geringere Aufwendungen des Justizsystems, zusätzlich gezahlten Steuern der Teilnehmer durch höheres Einkommen und geringere Zeiten der Arbeitslosigkeit). Leider stehen diese günstigen Ergebnisse des *High/Scope Perry Preschool* Projekts bislang relativ isoliert da. In inhaltlich vergleichbaren Projekten treten zum Teil deutlich geringere Effekte auf, wie Tremblay et al. (1999) in einer Zusammenfassung von Frühpräventionsprojekten mit längerfristigen Follow-up-Untersuchungen zeigen konnten. Angesichts der nicht immer konsistenten Effekte und des zum Teil immensen Aufwands stellt sich somit die Frage, ob sich die Programme allein bei Risikogruppen angewandt werden sollten oder auch als universelle Präventionsmaßnahmen (d.h. als Angebot für alle Kinder und Jugendlichen) geeignet sind.

Derartige Vorschulprogramme für sozial benachteiligte Familien waren in den sechziger Jahren allerdings nur der erste Schritt zu einer echten Frühprävention sozialer Entwicklungsprobleme. Im Zuge einer konsequenten risikobezogenen Prävention wurden in den folgenden Jahren zunehmend auch Projekte ins Leben gerufen, die früher im Entwicklungsverlauf ansetzten, also bereits mit Geburt des Kindes, zum Teil auch schon während der Schwangerschaft (vgl. Layzer, Goodson, Bernstein & Price, 2001). Ein bekanntes Projekt war dabei das sogenannte *Elmira Prenatal/Early Infancy* Projekt (vgl. Olds et al., 1997), das Ende der siebziger Jahre begann. Dabei wurden junge, unverheiratete Frauen einer Risikogruppe bereits während ihrer ersten Schwangerschaft und zusätzlich während der ersten zwei Lebensjahre des Kindes durch ausgebildete Krankenschwestern regelmäßig zuhause besucht (im Durchschnitt ca. 30 Hausbesuche während dieser Zeit) und hinsichtlich ihres Verhaltens in der Schwangerschaft sowie in frühen Erziehungs-, Betreuungs- und Versorgungskompetenzen geschult. Neben zahlreichen positiven Effekten auf Ebene der kindlichen Gesundheit und kognitiven Entwicklung konnte im Alter von 15 Jahren auch positive Effekte auf kriminelles Verhalten sowie Tabak- und Alkoholkonsum festgestellt werden. Außerdem zeigten die Mütter eine geringere Rate an Misshandlungen und nahmen insgesamt weniger Sozialleistungen in Anspruch (vgl. zusammenfassend: Olds, 2006).

Insgesamt stellen Frühpräventionsprogramme für Risikogruppen offenbar einen lohnenden Ansatz der Aggressions- und Gewaltprävention dar, der zumindest in den US-amerikanischen Studien dokumentierte Langzeiteffekte aufweist (vgl. Bilukka et al., 2005; Layzer et al., 2001). Allerdings bleibt dieser Ansatz im Hinblick auf die Gewaltprävention unspezifisch, was möglicherweise ein Grund dafür ist, dass selbst mit derart umfangreichen Projekten nicht alle Risikofamilien erreicht werden und die Prävalenz problematischen Sozialverhaltens keineswegs auf Null reduziert werden kann.

2.2 Schulische Gewaltprävention

Eine weitere Gruppe von Gewaltpräventionsprogrammen setzt in der Schule als ein bedeutendes Sozialisationssystem an (vgl. Verbeek & Petermann, 1999). Schulische Präventionskonzepte haben in den letzten Jahren deutlich an Bedeutung gewonnen, was u.a. mit den Ergebnissen großer Untersuchungen zur Schulgewalt (vgl. Baier & Pfeiffer, 2007; Holtappelts et al., 1997; Lösel & Bliesener, 2003;) zu tun haben dürfte. Außerdem eignet sich der Schulkontext zum Beispiel aufgrund der guten Erreichbarkeit der Zielgruppen besonders gut für präventive Maßnahmen (vgl. Beelmann, 2008).

International große Aufmerksamkeit und Verbreitung hat der schulbezogene Gewaltpräventionsansatz von Olweus (2006) erfahren. Das Konzept wurde bereits Ende der siebziger Jahre in Norwegen entwickelt (vgl. Olweus, 1991) und ist mittlerweile in zahlreichen Sprachen übersetzt und in mehreren Ländern evaluiert worden (vgl. Smith et al., 1999). Der Ansatz von Olweus ist weniger ein auf den individuellen Fall ausgerichtetes Vorgehen als vielmehr der Versuch, Phänomene der Gewalt und des Bullying im Kontext der Schule durch ein Bündel unterschiedlicher Maßnahmen zu begegnen. Grundsätzliches Ziel des Programms ist der konsequente Umgang mit Gewaltphänomenen im schulischen Kontext sowie die Etablierung eines durch Verantwortlichkeit und Wärme gekennzeichneten Schulklimas. Dazu werden Maßnahmen auf drei Ebenen vorgeschlagen. Sie betreffen die Schule (z.B. Fragebogen-Erhebung zum Thema Gewalt und Mobbing), die Klasse (Festlegung von Klassenregeln gegen Gewalt) und die Individualebene (z.B. ernste Gespräche mit Gewalttätern und -opfern).

Das Olweus-Programm kann auf zahlreiche Evaluationen hinweisen, in denen überwiegend positive Ergebnisse und eine Reduktion des gewalttätigen Verhaltens oder der Opferzahlen in der Schule berichtet werden (Limber, 2006). Allerdings konnten die von Olweus (1997) in Norwegen erzielten Wirkungen in dieser Größenordnung in bislang keiner anderen Untersuchung bestätigt werden. In Deutschland zeigte sich z.B. eine Reduktion der Opferraten in Grundschulklassen und der Sekundarstufe I, während in der Sekundarstufe II keine Wirkungen oder gar negative Effekte festzustellen waren (vgl. Hanewinkel, 1999; Hanewinkel & Knaack, 1997). Gerade die Untersuchungen zum Olweus-Programm machen deutlich, dass eine simple Übertragung eines erfolgreichen Präventionskonzepts in andere kulturelle und soziale Kontexte nicht ohne weiteres möglich ist. Wir werden später darauf zurückkommen.

Weitere schulische Präventionsprojekte sind in den letzten Jahren vor allem in den USA begonnen worden, darunter das oft zitierte *FAST-Track* Programm (vgl. Conduct Problems Prevention Research Group, 1992), das primär auf verbesserte Kommunikationsstrukturen zwischen Schule und Familie setzen. Das *FAST-Track* Programm besteht aus einer Kombination von universellen und selektiven Präventionsmaßnahmen, bei denen kind-, eltern-, familien- und schulbasierte Strategien über einen Zeitraum von sechs Jahren (vom 1. bis zum 6. Schuljahr der Kinder) umgesetzt werden. Das universelle Präventionsprogramm besteht im Wesentlichen aus einem sozialen Trainingsprogramm, das standardmäßig in den Schulunterricht eingebettet wurde. Das selektive Präventionsprogramm für Hoch-Risiko-Gruppen ist deutlich umfangreicher und

enthält mehrere Elemente, unter anderem ein gruppenorientiertes Elterntraining, individuelle Hausbesuche, ein soziales Trainingsprogramm, ein umfangreiches Peer-Tutoring und schließlich eine kognitive Zusatzförderung. Das *FAST-Track* Programm ist damit weltweit eines der umfangreichsten und intensivsten Präventionsprojekte bei sozialen Verhaltensproblemen. Die noch laufende Evaluation erbrachte bislang kleine Effekte bis zu $d = 0.20$ beim universellen Vorgehen (Conduct Problems Prevention Research Group, 1999) und eine signifikante höhere Anzahl von Kindern ohne Probleme im Sozialverhalten (37 % in der Interventions- vs. 27 % in der Kontrollgruppe) bei der selektiven Prävention (Conduct Problems Prevention Research Group, 2002). Angesichts der Programmintensität (drei Jahre) sind allerdings diese Effekte insgesamt betrachtet nicht gerade eindrucksvoll. Die längsschnittlichen Analysen laufen aber noch weiter und gerade bei Präventionsmaßnahmen können unter Umständen auch verzögerte Effekte auftreten.

Längerfristige Befunde konnten bereits bei einem anderen umfassenden schulorientierten Projekt in den USA untersucht werden. Beim sogenannten *Seattle Social Development Project* (vgl. Hawkins et al., 1992, 1999) wurden die Effekte eines kombinierten Lehrer-, Schüler- und Elterntrainings exploriert, das einmal von der 1. bis zur 6. Klasse (Präventionsbedingung I) und einmal in der 5. und 6. Klasse (Präventionsbedingung II) durchgeführt und mit einer nicht geförderten Kontrollgruppe verglichen wurde. Neben zahlreichen Positiveffekten beider Programme war besonders eindrucksvoll, dass allein die Präventionsbedingung I (frühe intensive Förderung) signifikante Erfolge im Hinblick auf externalisierendes und anderes Problemverhalten (Delinquenz und Drogenkonsum) im Alter von 18 Jahren (also 12 Jahre nach Beendigung der Maßnahmen) aufwies. Diese Ergebnisse legen also nahe, möglichst früh und möglichst kontinuierlich zu fördern, um entsprechende Langzeiteffekte zu erzielen (vgl. auch Yoshikawa, 1994). Jüngste Forschungsergebnisse von sehr umfangreichen schulischen Gewaltpräventionsprojekten (vgl. Aber, Brown & Jones, 2003; Flannery et al., 2003; Metropolitan Area Child Study Research Group, 2002) bestätigen diese Einschätzung.

Insgesamt ergeben sich auch bei den schulischen Gewaltpräventionsprogrammen deutliche Hinweise auf positive und längerfristige Präventionseffekte. Die einschlägigen Meta-Analysen der letzten Jahre (Derzon, 2006; Wilson, Gottfredson & Najaka, 2001; Wilson & Lipsey, 2007; Hahn et al., 2007) kommen jeweils zu positiven, allerdings eher kleinen Effekten auf Aggressions-, Gewalt- oder Kriminalitätswerte. Ähnlich wie bei den vorschulischen Programmen scheinen nicht alle Kinder und Jugendlichen

von diesen Maßnahmen profitieren, was vielleicht auf noch zu erörternde Probleme der praktischen Umsetzung zurück zu führen ist. Zudem wurden bislang fast ausschließlich Programme evaluiert, die nicht in Deutschland entwickelt wurden, und eine simple Übertragung der Präventionskonzepte auf den deutschen Sprachraum scheint angesichts verschiedener Befunde nicht ohne Weiteres möglich.

2.3 Förderung sozialer Kompetenzen

Aggression und Gewalt wird häufig auch als Folge eines gravierenden Mangels an sozialen Kompetenzen gesehen. Mit sozialen Kompetenzen sind Fertigkeiten einer Person gemeint, die es erlauben, jeweils alters- und situationsangemessen seine Interessen unter Berücksichtigung der Rechte anderer Personen umzusetzen (Beelmann, 2008). Soziale Kompetenzen sind beispielsweise bei Problemen im sozialen Miteinander, bei der Kontaktaufnahme zu Gleichaltrigen, beim Aufbau von Freundschaften und bei der Bewältigung von schulischen Problemen bedeutsam. Insofern verwundert es nicht, dass soziale Trainingsprogramme zu den beliebtesten Gewaltpräventionsmaßnahmen gehören (vgl. Fröhlich-Gildhoff, 2007; Gollwitzer et al., 2007). Zahlreiche Programme sind in den letzten drei Jahrzehnten in Studien mit universell- und gezielt präventiver Zielsetzung in unterschiedlichen Anwendungskontexten angewandt und evaluiert worden (vgl. Meta-Analysen von Beelmann, Pfingsten & Lösel, 1994, Durlak & Wells, 1997; Lösel & Beelmann, 2003, 2005, 2006; Wilson, Gottfredson & Najaka, 2001; Wilson, Lipsey & Derzon, 2003). Darüber hinaus sind sie häufig Teil umfangreicher vorschulischer und schulischer Maßnahmen, die soeben erörtert wurden.

Hinsichtlich der Wirksamkeit berichten die genannten Meta-Analysen nach Analyse von hunderten von Untersuchungen durch unterschiedliche Forschergruppen in unterschiedlichen Kontexten, bei unterschiedlicher Klientel und bei verschiedenen Altersgruppen jeweils positive Effekte von zum Teil beträchtlicher Größenordnung, sodass soziale Trainingsprogramme zu den am besten evaluierten Präventionsstrategien gehören (vgl. Beelmann & Raabe, 2007). So kamen etwa Lösel und Beelmann (2003) in ihrer Meta-Analyse von 135 Wirksamkeitsuntersuchungen, die einen randomisierten Versuchsplan nutzten und explizit die Prävention von dissozialem Verhalten zum Ziel hatten, auf eine durchschnittliche Effektstärke von $d = 0.39$, was als moderater Präventionseffekt interpretiert werden kann. Trotz dieser und ähnlich positiver Ergebnisbilanzen sind soziale Trainingsprogramme allerdings auch kritisch diskutiert worden (z.B. Bullis, Walker & Sprague, 2001). So zeigten bereits Beelmann et al. (1994), dass Langzeiteffekte selten überprüft wurden und die Generalisierung der Effekte auf weiterführende

Erfolgsmaße (z.B. Ratings und Beobachtungen zum Sozialverhalten) als problematisch zu bewerten sind. Auch bei Lösel und Beelmann (2003, 2005, 2006) waren die durchschnittlichen Effektstärken geringer, wenn die Wirkungen auf aggressives, gewalttätiges und anderen Formen dissozialen Problemverhaltens mit denen auf soziale Kompetenzen verglichen wurden. Zudem fallen die Evaluationsergebnisse der verschiedenen Programme nicht durchweg positiv aus, obwohl sie nicht selten große inhaltliche Überschneidungen aufweisen. Insofern können positive Wirkungen bei Anwendung sozialer Trainingsprogramme keineswegs automatisch oder zwangsläufig angenommen werden. Dies ändert jedoch nichts an der Einschätzung, dass soziale Trainingsprogramme insgesamt zu den erfolgreichsten Präventionsansätzen bei aggressiven und gewalttätigen Problemverhalten gehören.

2.4 Toleranzförderung und die Prävention von ideologiemotivierter Gewalt

Im Zuge von Gewalthandlungen mit rechtsextremen und ausländerfeindlichen Hintergrund (vgl. BMI, 2006) wird in den letzten Jahren auch verstärkt nach Möglichkeiten der Toleranzförderung und der Prävention ideologiemotivierter Gewalt geforscht (Beelmann, in Druck). Unter ideologiemotivierter Gewalt kann man abwertende Einstellungen und diskriminierende Verhaltensweisen verstehen, die mit politischen Ideologien in Zusammenhang stehen und sich durch eine extrem negative Bewertung/Einstellung (Vorurteile) sowie schädigendes und diskriminierendes Verhalten gegenüber Mitgliedern anderer sozialer Gruppen äußern.

Aktuelle Präventionsansätze in diesem Bereich zielen vor allem auf eine Veränderung der negativen Einstellungsmuster und die Förderung von sozialen Kontakten zwischen Mitgliedern unterschiedlicher sozialer Gruppen, wobei zumeist ethnische Gruppen gemeint sind. Inhaltlich beziehen sich viele Programmen und Initiativen zur Reduktion von Vorurteilen und Verbesserung von Intergruppen-Beziehungen bei Kindern und Jugendlichen auf die Annahmen der sogenannten Kontakthypothese (Allport, 1954), die inzwischen eindrucksvoll empirisch bestätigt werden konnten (Pettigrew & Tropp, 2006). Danach verringern sich negative Einstellungen und Verhaltensweisen gegenüber Menschen anderer sozialer Gruppen, wenn direkte oder indirekte Kontakte zwischen den Gruppenmitgliedern bestehen, die folgende Merkmale aufweisen: Statusgleichheit der Mitglieder beider Gruppen, gemeinsame Ziele und Ausrichtung der Kontakte, eine nicht kompetitive Kontaktsituation sowie Unterstützung im sozialen Umfeld durch Autoritäten (z.B. Lehrer) und Institutionen.

Derartige Kontaktinterventionen können unterschiedlich ansetzen (vgl. Aboud & Levy, 2000; Stephan & Vogt, 2004; Stephan & Stephan, 2001; Wagner, Christ & van Dick, 2006). Zu den wichtigsten Strategien gehören (1) Integrativer Schulunterricht und kooperative Lerntechniken, (2) multikulturelle Erziehungs- und Anti-Rassismus-Programme sowie (3) Formen der Öffentlichkeitsarbeit/Medienangebote. Vorliegende Überblicksarbeiten zur Wirksamkeit dieser Präventionsansätze zeichnen zumeist eine recht positive Bilanz, kommen aber auch zu kritischen Urteilen. So ergaben sich bei Schofield (1995, 2006) in einer Bewertung zum *integrativen Schulunterricht* eher gemischte Befunde, da sich zeigte, dass in diesem Kontext Kontakte allein keine ausreichende Bedingung für positive Effekte waren. Als wesentlich für den Erfolg erwies sich, ob die Programme in der Lage waren, persönliche Beziehungen und Freundschaften zwischen den Mitgliedern der verschiedenen Ethnien zu initiieren (Aboud & Levy, 2000; Stephan & Stephan, 2001).

Die Effekte *kooperativer Lernmethoden* im schulischen Kontakt sind häufig und intensiv untersucht worden (Avci-Werning, 2004; Johnson & Johnson, 1989, 2000; Slavin, 1995). Slavin und Cooper (1999) zeigten, dass es dabei zu einer deutlichen Reduktion von Vorurteilen in der Grund- und Sekundarstufe kommt. Johnson und Johnson (1989, 2000) spezifizierten diesen Effekt weiter und kamen nach einer Meta-Analyse von über 180 Studien zum Ergebnis, dass kooperative Lernmethoden die interpersonale Attraktivität zwischen den Mitgliedern verschiedener Ethnien in der Klasse im Vergleich zu individuellen und wettbewerbsorientierten Lernstrategien deutlich erhöhten. Dieses Ergebnis bestätigte sich auch in einer der wenigen deutschsprachige Studien, in der Formen des kooperativen Lernens mit Informationen über die ethnische Fremdgruppe (in diesem Fall Migranten türkischer Herkunft) kombiniert wurden (vgl. Avci-Werning, 2004).

Multikulturelle Trainingsprogramme und Antirassismusprogramme setzen auf Informationen über fremden Kulturen und zumeist auf aktive Interaktionen mit Mitgliedern dieser Kulturen. In Bezug auf die Wirksamkeit dieser Programme kamen bereits Stephan und Stephan (1984) zu dem Ergebnis, dass die Mehrzahl aller empirischen Untersuchungen positive Effekte im Hinblick auf Vorurteile von Kindern und Jugendlichen nachwies. In einer aktualisierten meta-analytischen Arbeit zu diesen Thema konnten sie Effektstärken zwischen $d = 0.25$ und 0.38 ermitteln (Stephan, Renfro & Stephan, 2004). McGregor (1993) kam nach Analyse von sieben Studien zu Wirkung spezieller Antirassismus-Programme zu einer Effektstärke von $d = 0.48$ für den Abbau rassistischer Einstellungen. Ähnliche Effektgröße fanden Wagner, Christ & van Dick (2006) nach einer kursorischen

Zusammenstellung von Informationsprogrammen im schulischen Kontext. Einschränkend muss allerdings gesagt werden, dass die Anzahl rigoroser Evaluationsstudien hier sehr gering ist und keineswegs deutlich wird, ob die Programme in der Lage sind, auch Risikogruppen mit bereits ausgeprägten Vorurteilmustern zu erreichen. Die Kritik einer unzureichenden Evaluation muss sich auch die große Anzahl von Projekten gefallen lassen, die in den letzten Jahren im Rahmen von politischen Bildungsmaßnahmen und Aktionsprogramme initiiert wurden (z.B. im Rahmen der Bundesförderprogramme XENOS, CIVITAS, ENTIMON; vgl. Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend - BMFSFJ, 2007; Klingelhöfer, Schmidt, Schuster & Brüggemann, 2007; Lynen von Berg, Palloks & Steil, 2007). Hier werden oft nur cursorische Selbstberichte und an ausgewählten Einzelfällen orientierte Bewertungen vorgelegt, die rigorosen Evaluationsstandards nicht entsprechen. Entsprechend schwierig ist es, fundierte Aussagen über die Breitenwirkung der Programme zu treffen.

Der Mangel an Systematisierung und Integration gilt auch für Maßnahmen, die unter dem Begriff *Öffentlichkeitsarbeit/Medienangebote* zusammengefasst werden können (z.B. Aufklärungskampagnen, edukative Fernsehsendungen). Analysen zu Aufklärungskampagnen weisen zum Beispiel darauf hin, dass jenseits mittlerer Programmwirkungen auch negative Effekte (d.h. eine zunehmende Vorurteilsneigung) durch Sensibilisierungs- und Bedrohungseffekte auftreten können (vgl. z.B. Vrij & Smith, 1999). Hier scheinen offenbar differenzierte Überlegungen, zum Beispiel eine Analyse der involvierten affektiven Prozesse nötig zu sein, um gegenteilige Wirkungen zu vermeiden (Winkel, 1997). Eine integrative Bewertung fehlt auch zu präventiven *Fernsehprogrammen* für Kinder und Jugendliche, obwohl diese Maßnahmen zumindest in den USA weit verbreitet sind (Persson & Musher-Eizenman, 2003). Graves (1999) kommt in einem narrativen Review zu einer eingeschränkt positiven Bilanz, weil unter anderem unklar blieb, inwieweit die analysierten Sendungen (z.B. die Kinderserie *Sesamstrasse*) tatsächlich zu inter-ethnischen Kontakten führten.

Insgesamt sind also Maßnahmen zur Verbesserung von Intergruppen-Beziehungen und zur Vorbeugung von negativen Urteilsprozessen und Vorurteilen bei Kindern und Jugendlichen vielfältig angewandt worden. Die umfangreiche Meta-Analyse von Pettigrew und Tropp (2006) macht deutlich, dass dabei vor allem Kontaktprogramme zu bedeutenden Einstellungsveränderungen gegenüber Fremdgruppen führen. Allerdings bezogen sich die meisten Primärstudien in diesem Bereich auf studentische Klientel und andere Erwachsenengruppen (ca. 71% der Studien),

was Aussagen zum präventiven Potential im Kindes- und Jugendalter deutlich einschränkt. Im Hinblick auf die hier erörterten Probleme ideologiebasierter Gewalt muss zudem einschränkend erwähnt werden, dass die skizzierten Programm-Ansätze nur sehr selten direkte Verhaltensmaße erheben und somit ihre präventive Wirkung auf Diskriminierung, Aggression und Gewalt bislang nicht ausreichend sicher beurteilt werden kann. Schließlich stellt sich die Frage, wie Kontaktprogramme realisiert werden sollen, wenn derartige Kontakte zum Beispiel aufgrund des Fehlens der entsprechenden Fremdgruppe überhaupt nicht möglich sind. Unter solchen Bedingungen haben sich dann sogenannte stellvertretende Kontakte bewährt, bei denen Kinder zum Beispiel Abenteuergeschichten lesen, in denen Protagonisten verschiedener Ethnien miteinander interagieren. Diese Form der Intervention scheint sehr wirksam zu sein (Cameron et al., 2006, 2007), wenngleich die oben genannte Kritik der mangelnden Evaluation im Hinblick auf schädigendes Verhalten auch hier zutrifft. In einem eigenen Forschungsprojekt ergänzen wir nun diese Formen des stellvertretenden Kontakts mit Übungen zur sozial-kognitiven Entwicklung der Kinder und um Wissenskomponenten, um ähnlich wie bei sozialen Trainingsprogrammen möglichst multimodal vorzugehen (vgl. Beelmann, 2005). Erste Auswertungen erbrachten gute Wirkungen, weiterführende Befunde müssen jedoch abgewartet werden (Beelmann, Saur & Ziegler, 2008).

2.5 Training von Erziehungskompetenzen

Im Gegensatz zur weitgehend individualisierten Elternarbeit im Rahmen der Erziehungsberatung versteht man unter Elterntrainings eher *strukturierte* und *standardisierte* Präventionsmaßnahmen, die in der Regel in Kursform und in der Elterngruppe angeboten werden. Sie zielen zumeist darauf, grundlegendes Erziehungswissen und zentrale Erziehungskompetenzen zu vermitteln und unter Anleitung zu üben, was letztlich zu einer gelungenen kindlichen Entwicklung und der Vermeidung von dauerhaften Entwicklungs- und Verhaltensproblemen führen soll. Mit dieser Zielsetzung haben sich in den letzten Jahren zahlreiche Elterntrainings etabliert (vgl. Beelmann, 2007; Beelmann & Raabe, 2007; Briesmeister & Schaefer, 1998; Tschöppe-Scheffler, 2006). Inhaltlich beziehen sie sich zumeist auf erziehungspsychologische Arbeiten zum autoritativen Erziehungsstil (Baumrind, 1989) und die Theorie der Zwangsinteraktionen (*coervice interaction*; vgl. Patterson, Reid & Dishion, 1992), die oppositionelles und aggressives Verhalten von Kindern vor allem auf einem Mangel an konsistentem elterlichen Erziehungsverhalten auf Regelverstöße und einer gleichzeitig geringen sozialen und emotionalen Unterstützung zurückführen.

Es liegen mittlerweile mehrere Meta-Analysen vor, in denen die Ergebnisse zahlreicher, allerdings vorwiegend anglo-amerikanischer Evaluationen zusammengefasst werden (vgl. z.B. Beelmann, 2008; Farrington & Welsh, 2003; Lundahl, Risser & Lovejoy, 2006). Insgesamt ist danach die Befundlage durchweg positiv (vgl. Beelmann & Raabe, 2007). Die teilnehmenden Eltern lernen in Elterntrainings angemessene Erziehungsformen und erhöhen ihre Erziehungskompetenz, zudem lassen kindliche Verhaltensprobleme in der Regel nach oder ihnen wird wirksam vorgebeugt. Die berichteten Effektstärken schwanken aber ähnlich wie in anderen Interventionsfeldern beträchtlich, so dass wichtige inhaltliche oder durchführungsbezogene Merkmale zu vermuten sind, nach denen sich Wirksamkeitsunterschiede einstellen (Beelmann, 2006).

In der bislang umfangreichsten Meta-Analyse haben wir (Beelmann, 2008) die Ergebnisse aus über 200 systematischen Trainings-Kontrollgruppen-Vergleichen zusammengefasst, in denen Elterntrainings in präventiven und therapeutischen Anwendungen bei Problemen von Aggression und Gewalt von Kindern evaluiert wurden. Die durchschnittliche Wirksamkeit lag über alle Studien für den Posttest bei $d = 0.58$, für mittelfristige Nachfolgeuntersuchungen bei $d = 0.60$ und für langfristige Katamnesen bei $d = 0.35$. Trotz deutlich nachlassender Effekte sind die Programme damit auch längerfristig wirksam. Am effektivsten waren Elterntrainings im Rahmen indizierter Präventionsmaßnahmen ($d = 0.67$) und als therapeutische Strategie ($d = 0.62$), während sich bei universellen und gezielten Programmen geringere Effekte ergaben ($d = 0.51$ vs. $d = 0.43$). Zudem erwiesen sich die Programme bei jüngeren Altersgruppen bis sechs Jahren als wirksamer. Bei Eltern mit Kindern über 10 Jahren ergab sich dagegen kein signifikanter Effekt der Programme, was die Forderung nach besonders früh im Entwicklungsverlauf einsetzenden Präventions- und Interventionsmaßnahmen zumindest bei Elterntrainings unterstützt.

Insgesamt gehören Elterntrainingsprogramme wie die bereits dargestellten sozialen Trainingsprogramme nach den heute vorliegenden Daten wohl zu den am besten evaluierten Präventions- und Interventionsstrategien. Gleichwohl weisen aber auch eine Reihe von Ergebnissen auf mögliche Probleme dieses Ansatzes hin (vgl. Beelmann & Raabe, 2007). Zum Beispiel schränken verschiedene methodische Probleme die Aussagekraft der genannten Befunde ein. Dazu gehört die höhere Wirksamkeit in methodisch schwachen Studien im Vergleich zu Effekten aus methodisch höherwertigen Untersuchungen. Außerdem stehen die Trainings schon längere Zeit im Hinblick auf Probleme der Implementation und Durchführung in der Kritik (vgl. Assemany & McIntosh, 2002; Prinz & Miller, 1994). Ein Kernproblem besteht in den zum Teil sehr geringen Inan-

spruchnahme- und hohen Abbruchraten der Trainings bei Eltern aus Hoch-Risiko-Kontexten (Assemany & McIntosh, 2002). Nach einer jüngst vorgelegten Meta-Analyse von Reyno und McGrath (2006) erwiesen sich bestimmte Teilnahmebarrieren (z.B. keine Kinderbetreuung, langer Weg zum Trainingsort), ein geringes Alter der Mütter sowie ein geringes Familieneinkommen als die wichtigsten Prädiktoren eines *Trainingsabbruchs*. Aber auch die Art des Erstkontakts (Selbstmelder vs. Kontaktvermittlung), die Schwere des Problemverhaltens des Kindes und die mütterliche Psychopathologie waren signifikant negativ mit der Durchführungsqualität assoziiert. Insgesamt zeigt sich, dass die Programme bei Hoch-Risiko-Gruppen auch deshalb weniger wirksam waren, weil diese Klientel offenbar weniger gut mit dem üblichem Gruppenformat zu Recht kam und stattdessen stärker von individuellen Trainings Sitzungen profitierten (Lundahl et al., 2006). Diese Befunde machen deutlich, dass Elterntrainingsprogramme offenbar Hoch-Risiko-Gruppen nur sehr eingeschränkt erreichen und entsprechend relativ unwirksam sind, obwohl gerade dort der vermeintlich größte Trainingsbedarf und das höchste Risiko einer kindlichen Fehlentwicklung vorliegen. Einige Studien zeigen aber, dass sich Maßnahmen wie begleitende Kinderbetreuung, ein Transportservice zum Trainingsort, die Bereitstellung von Essen und Erfrischungen, monetäre Anreize und Geschenkgutscheine, video- oder internetgestützte Beratungsangebote auf die grundsätzliche Teilnahmebereitschaft, die regelmäßige und kontinuierliche Teilnahme während der Sitzungen als auch schließlich auf die Wirksamkeit der Programme positiv auswirken, ohne allerdings eine selektive Nutzung und einen vorzeitigen Abbruch durch die genannten Problemgruppen gänzlich verhindern zu können (vgl. Beelmann, 2003; Heinrichs, Krüger & Guse, 2006; Snell-Johns, Mendez & Smith, 2004). Die optimale Gestaltung der Rahmenbedingungen scheint daher für Elterntrainingsprogramme von besonderer Bedeutung für ihre Wirksamkeit zu sein.

3. Allgemeine Befunde und Desiderata der Evaluationsforschung in der Gewaltprävention

3.1 Art der Erfolgsmessung, Langzeiteffekte

Bereits bei der Erörterung der einzelnen Präventionsansätze wurde deutlich, dass sich die Wirksamkeit der Maßnahmen sehr differenziert darstellt. Dabei erweist sich die Art der Erfolgsmessung wohl als die wichtigste Quelle der Effektstärkenvarianz. Nahezu alle Überblicksarbeiten und Metaanalysen kommen zu dem Ergebnis, dass die Effekte oft nur bei sogenannten proximalen Erfolgskriterien (d.h. Kriterien, die häufig mit den Inhalten der jeweiligen Programme eng verbunden sind) auftreten,

während die Wirkungen auf tatsächliches Problemverhalten deutlich geringer ausfallen (Beelmann, 2006). Beispielsweise konnten wir bei der Analyse sozialer Trainingsprogramme zeigen, dass sich die sozialen Problemlösekompetenzen von Kindern und Jugendlichen (z.B. die Nennung alternativer Konfliktlösungen in hypothetischen Szenarien) beträchtlich veränderten (Lösel & Beelmann, 2003). In ähnlicher Weise erzielen etwa Elterntrainingsprogramme vor allem Effekte auf direkt intendierte Zielvariablen (z.B. das konkrete Erziehungsverhalten; vgl. Beelmann, 2008; Lundahl, Risser & Lovejoy, 2006). Dem gegenüber werden deutlich geringere Effekte ermittelt, wenn Wirkungen auf gewalttätiges oder kriminelles Problemverhalten erfasst werden (z.B. Farrington & Welsh, 2003; Tremblay & Japel, 2003; Wilson, Gottfredson & Najaka, 2001; Wilson, Lipsey & Derzon, 2003). Insgesamt scheinen auch die Effekte auf Positivmaße (soziale Kompetenz) höher auszufallen als auf Negativmaße (aggressive Verhaltensprobleme). So berichten Beelmann und Lösel (2006) in ihrer Analyse von sozialen Trainingsprogrammen von Effekten von $d = 0.45$ auf Maßen der sozialen Kompetenz, während die Effekte auf dissoziales Verhalten deutlich niedriger ausfielen ($d = 0.28$). Bei der Beurteilung konkreter Programme sollte somit genauestens berücksichtigt werden, an welchen konkreten Erfolgskriterien die Wirkungen aufgetreten sind. Allein die Information, ein Programm habe positive Wirkungen, reicht für eine differenzielle Bewertung nicht aus. Dies gilt offenbar unabhängig vom konkreten Präventionsansatz.

Ein weiteres Problem sind die längerfristigen Erfolge von Präventionsmaßnahmen, die wegen der geringen Anzahl von echten Langzeituntersuchungen (d.h. länger als ein Jahr nach der Maßnahme) nur sehr schwer zu beurteilen sind (vgl. Beelmann, 2006). Dies ist insofern bemerkenswert, als die Logik von Präventionsprogrammen gerade längerfristige Wirkungen impliziert. Das Problem unbekannter Langzeiteffekte trifft besonders für die zurzeit in der Öffentlichkeit sehr stark propagierten sozialen Trainingsprogramme für Kinder und Jugendliche sowie auf Elterntrainingsprogramme zu (Beelmann, 2008; Lösel & Beelmann, 2003). Dagegen schneiden kombinierte Programmansätze und die teilweise sehr intensiven Maßnahmen im Rahmen der familienorientierten Frühintervention sowie schulische Präventionsprojekte dort besser ab (vgl. Beelmann & Raabe, 2007; Brezinka, 2003; Scheithauer, Mehren & Petermann, 2003; Tremblay, LeMarquand & Vitaro, 1999; Webster-Stratton & Taylor, 2001). So konnten wir im Rahmen der Erlangen-Nürnberger Präventions- und Entwicklungsstudie zeigen, dass ein kombiniertes Eltern-Kind-Training während des Kindergartenalters drei Jahre nach dem Training höhere Effekte auf Verhaltensprobleme in der Schule hatte als die jeweiligen Einzelprogramme (vgl. Lösel, Beelmann, Stemmler & Jaurisch, 2006). In

ähnlicher Weise ist zu vermuten, dass wiederholte Präventionsmaßnahmen im Entwicklungsverlauf kumulative Schutzwirkungen erzeugen und damit längerfristig zu einer gesunden Entwicklung junger Menschen beitragen (Lösel & Bender, 2003; Yoshikawa, 1994). Derartig gestaffelte Präventionsangebote sind allerdings selten und bedürfen selbstverständlich entsprechend längerfristiger und umfangreicher Evaluationen, die bislang nur vereinzelt vorliegen.

3.2 Auswahl der Präventionsstrategie

Bei der Beurteilung von Präventionsmaßnahmen ist es nicht nur wichtig, ob sie tatsächlich wirksam sind, sondern auch, für welche der präventiven Strategien die Ergebnisse sprechen. Nach Offord (2000) liegt ein großer Nachteil *universeller Präventionsstrategien* in der Schwierigkeit, die Öffentlichkeit vom Nutzen der Maßnahmen zu überzeugen, da sich die hohen Kosten (hoch, da die Gesamtpopulation erreicht werden soll) angesichts ihrer vermeintlich relativ geringen (mittleren) Effektivität kaum rechnen. Darüber hinaus werden in der Regel primär jene Gruppen angesprochen, die ohnedies dem geringsten Risiko für eine Fehlentwicklung unterliegen. Insofern würden sich eher gezielte (selektive und indizierte) Maßnahmen anbieten, die allerdings an das Vorliegen zuverlässiger Auswahlprozeduren gebunden sind und nicht selten das Risiko einer Stigmatisierung der ausgewählten Kindern und Familien bergen. Zudem legen die Prävalenz, die Stabilität, der Verlauf und die Folgeerscheinungen dissozialer Verhaltensprobleme eher universelle Strategien nahe, um möglichst alle gefährdeten Kinder zu erreichen. Unter Berücksichtigung dieser und anderer Überlegungen (vgl. Beelmann & Raabe, 2007) spricht vieles für gestufte Präventionsstrategien, bei der die Intensität der Maßnahmen abhängig vom Ausmaß der Risikobelastung gemacht wird. Zunächst werden wenig umfangreiche, universelle Programme – einschließlich der Verwendung zuverlässiger Diagnoseverfahren zur Identifikation von Hoch-Risiko-Gruppen – angeboten, um im Anschluss deutlich intensivere Maßnahmen für jene Risiko-Gruppen folgen zu lassen (Lösel, 2002). Dies erscheint dort, wo multiple Risiken und Stressoren auf unzureichende psychische und soziale Ressourcen treffen, unumgänglich, will man eine effektive Prävention dauerhafter Fehlentwicklungen erreichen (Tremblay & Craig, 1995; Yoshikawa, 1994). Eine Garantie für Erfolge gibt es gleichwohl nicht. Die Wirksamkeitsbilanz umfassender Präventionsmaßnahmen ist, unter Berücksichtigung der zum Teil sehr hohen Programmintensitäten, nicht durchgängig eindrucksvoll, sodass weiterführende Überlegungen und Untersuchungen im Hinblick auf die Inhalte und Durchführung der Maßnahmen notwendig sind (vgl. Beelmann, 2006). Werden zum Beispiel trotz großer Anstrengungen relativ geringe Programmwirkungen festgestellt, ist zu klären, ob dies eher mit Fragen

der optimalen Implementierung und Durchführung oder eher mit der inhaltlichen Gestaltung der Maßnahmen zu tun hat. Eine mögliche Ursache geringer Effekte könnte beispielsweise darin zu suchen sein, dass die Maßnahmen trotz hoher Intensität zu wenig auf die involvierten Schutz- und Risikofaktoren und entwicklungspsychopathologischen Prozesse bezogen sind (vgl. Beelmann & Raabe, 2007). Daneben sind aber auch vielfältige Prozessvariablen zu bedenken, die für den mangelnden Erfolg verantwortlich gemacht werden können, so etwa die Passung zwischen dem Arbeitsstil der Klientel und den Lehrformaten bei Elterntrainingsprogrammen, die Motivation von Kindern in Kindertrainings oder das Ausmaß des Engagements und der Kompetenz des Programteams hinsichtlich der Feinregulation in komplexen gruppenspezifischen Prozessen. In zukünftigen Forschungen sollten diese Variablen verstärkt Gegenstand von Untersuchungen sein, um auch die Anwendbarkeit der Programme und Maßnahmen in der praktischen Versorgung zu verbessern.

3.3 Umsetzung in die psychosoziale Praxis und Qualitätssicherung

Die Forderung nach der Untersuchung von Durchführungsmerkmalen korrespondiert auf der Ebene der Praxisimplementation mit der Frage, warum in Modellprojekten und Pilotstudien unter Beteiligung der Programmautoren jeweils höhere Effekte erzielt werden als in Untersuchungen, bei denen die Programme von Dritten oder in der realen Praxiskontexten eingesetzt werden (Beelmann, 2006). Dies kann mit der geringen Umsetzungsgenauigkeit von nicht an der Programmentwicklung beteiligten Trainern, aber auch mit praktischen Umsetzungsproblemen (z.B. einer unzureichenden Personalausstattung, geringen finanziellen Ressourcen für Arbeitsmaterial usw.) zu tun haben. Der Befund kann allerdings auch Interessen von Autoren und eine selektive Berichterstattung widerspiegeln, um die Programme als besonders wirksam erscheinen zu lassen (Eisner, 2007). Ungeachtet dieser Erklärungsversuche ist davon auszugehen, dass die Umsetzung von positiv evaluierten Maßnahmen in praktische Kontexte nicht zwangsläufig gelingt. Aus diesem Grund liegt nach Greenberg (2004) eine zentrale Herausforderung in der professionellen Implementation wirksamer Präventionsmaßnahmen und deren koordinierte Einbindung in die psychosoziale Regelversorgung. Allerdings sollte den „Anwendern“ nicht die genuin wissenschaftliche Aufgabe zukommen, die Maßnahmen grundsätzlich zu evaluieren und Qualitätskriterien zu erstellen. Dazu sind die Aufgabenfelder und auch die Ausbildung der Akteure in Wissenschaft und Praxis unterschiedlich. So ist beispielsweise der Einsatz elaborierter Untersuchungsdesigns mit Kontrollgruppen in der Praxis oft nur sehr eingeschränkt möglich, während die systematische Analyse von Umsetzungsproblemen sehr wohl

und besser in praktischen Kontexten zu leisten ist. Somit sind die Beurteilung und Auswahl wirksamer Präventionsprogramme, die Sicherstellung einer professionellen Umsetzung und die Rückmeldung über mögliche Implementationsprobleme als Kernaufgaben von Praktikern und ihren jeweiligen Versorgungsinstitutionen zu begreifen.

Zentral wird in diesem Zusammenhang die Etablierung eines systematischen Qualitätsmanagements sein (Lösel, 2004a,b). Nach Preiser und Wagner (2003) sind damit zahlreiche Aspekte verbunden, die mindestens vier Bereiche umfassen: Zunächst ist bei der Auswahl und Entwicklung von Präventionsmaßnahmen darauf zu achten, dass ein hinreichend guter Bezug zu psychologischen Grundlagentheorien und spezifischen Theorien der Aggressions- und Gewaltentstehung gewährleistet ist. Zweitens müssen die Zielgruppe und die spezifischen Ziele von Präventionsmaßnahmen dargelegt und begründet werden. Drittens sollten die Durchführung und die Durchführungsbedingungen (z.B. Akzeptanz des Programms unter den Mitarbeitern, notwendiger Kenntnis- und Ausbildungsstand der Programmadministratoren, Sicherung der notwendigen Personal- und Sachmittelausstattung) begleitend überprüft und ggf. optimiert werden. Und schließlich sind viertens die Ergebnisse der Maßnahmen zu kontrollieren und mit denen aus systematischen Programmevaluationen zu vergleichen. Voraussetzung einer derart professionellen Qualitätssicherung in der Praxis ist allerdings das Vorliegen empirisch gestützter Qualitätskriterien, die von der Forschung zu liefern sind. Der vorliegende Beitrag zum Stand der Präventionsforschung sollte zeigen, dass in der Entwicklung und Evaluation von Präventionsmaßnahmen in den vergangenen Jahren wichtige Fortschritte erzielt wurden. Zugleich sind jedoch noch zahlreiche Probleme und bislang ungelöste Fragen vorhanden, die nur von einer qualitativ hochwertige Präventionsforschung zu lösen und zu beantworten sind. Nur hinreichend gesicherte Erkenntnisse erlauben die Weitergabe von Qualitätsmerkmalen, die dann für die praktische Arbeit genutzt werden können.

Mit der Bereitstellung von Qualitätskriterien ist es allerdings nicht getan. Allzu oft werden Forschungsergebnisse in der Praxis ignoriert und Präventionsmaßnahmen unsystematisch angeboten oder allein mit guten Absichtserklärungen oder intuitiv logischen Argumenten (z.B. „Vorbeugen ist besser als heilen“) begründet, was aus den genannten Gründen keine Grundlage für die Anwendung und Verbreitung präventiver Maßnahmen sein kann. Zudem wird mit der Forderung nach Präventionsmaßnahmen gelegentlich auch nur eine Handlungsbereitschaft signalisiert, bei der eine umständliche und aufwendige Bewertung und Umsetzung von Programmen nur stören würde. Eine wissenschaftlich fundierte Prävention ist jedoch nicht nur auf eine theoretisch stringente Ent-

wicklung, den zweifelsfreien Nachweis ihrer Wirksamkeit und einer professionellen Umsetzung in der Praxis angewiesen, sondern auch auf die ideelle und praktische Unterstützung politischer Entscheidungsträger (und Geldgebern), will sie zur einer dauerhaften Vermeidung von Problemkarrieren sowie den Schutz von Opfern aggressiver und gewalttätiger Verhaltensprobleme beitragen. Nur im Zusammenspiel aller Akteure liegt der Schlüssel zu einer wirkungsvollen Prävention von Verhaltens- und Gesundheitsproblemen bei Kindern und Jugendlichen in unserer Gesellschaft.

4. Zusammenfassung

Es liegen mittlerweile zahlreiche Untersuchungsergebnisse vor, die zeigen, dass die dargestellten Maßnahmen zur Prävention von Aggression und Gewalt zu einer deutlichen Reduktion von Verhaltensproblemen führen und zur Förderung einer gesunden Sozialentwicklung von Kindern und Jugendlichen beitragen können.

Nicht alle Präventionsansätze zeigen ein überzeugendes Wirksamkeitsprofil. Bei der Beurteilung konkreter Ansätze müssen vielfältige Faktoren wie zum Beispiel die Art der Erfolgsmessung in den Wirksamkeitsstudien oder deren methodische Qualität berücksichtigt werden. Probleme der Wirksamkeit ergeben sich bei fast allen Ansätzen im Hinblick auf die längerfristigen Effekte. Hier existieren allein im Bereich der familienorientierten Frühförderprogramme sowie für einige schulische Präventionsprojekte positive Befunde. Diese Ansätze scheinen sich auch besonders für die Prävention bei Hoch-Risiko-Familien zu eignen, bei denen Einzelprogramme wie Elterntrainings große Umsetzungsprobleme haben. Eine wichtige zukünftige Aufgabe wird sein, die oft nur in Pilotstudien und Modellprojekten evaluierten Programme in die Praxis der psychosozialen Versorgung zu implementieren. Dazu sind noch weiterführende Untersuchungen zu wichtigen Durchführungsparametern sowie die Etablierung eines systematischen Qualitätsmanagements in der Praxis notwendig.

5. Literatur

- Aber, J.L., Brown, J.L. & Jones, S.M. (2003). Developmental trajectories toward violence in middle childhood: Course, demographic differences, and response to school-based intervention. *Developmental Psychology*, 39, 324–348.
- Aboud, F. E. & Levy, S. R. (2000). Interventions to reduce prejudice and discrimination in children and adolescents. In S. Oskamp (Ed.), *Reducing prejudice and discrimination* (pp. 269-293). Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates.
- Allport, G. W. (1954). *The nature of prejudice*. New York: Doubleday Anchor Books.
- Assemany, A. E. & McIntosh, D. E. (2002). Negative treatment outcomes of behavioural parent training programs. *Psychology in the Schools*, 39, 209-219.
- Avci-Werning, M. (2004). *Prävention ethnischer Konflikte in der Schule: ein Unterrichtsprogramm zur Verbesserung interkultureller Beziehungen*. Münster: Waxmann.
- Baier, D. & Pfeiffer, C. (2007). *Gewalttätigkeit bei deutschen und nichtdeutschen Jugendlichen – Befunde der Schülerbefragung 2005 und Folgerungen für die Prävention*. Hannover: Kriminologisches Forschungsinstitut Niedersachsen (KFN), Forschungsbericht Nr. 100.
- Baumrind, D. (1989). Rearing competent children. In W. Damon (Ed.), *Child development today and tomorrow* (pp. 349–378). San Francisco: Jossey-Bass.
- Beelmann, A. (2003). Effektivität behavioraler Elternt Trainingsprogramme: Ergebnisse zweier Pilotstudien zur Prävention dissozialen Verhaltens. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 50, 310–323.
- Beelmann, A. (2005). *Förderung von Intergruppen-Beziehungen bei Kindern. Entwicklung und systematische Evaluation eines multimodalen sozial-kognitiven Trainingsprogramms zur Prävention von Vorurteilen und Diskriminierung in der Primarstufe*. Universität Jena, Antrag im Rahmen der Forschergruppe Discrimination and Tolerance in Intergroup Relations an die deutsche Forschungsgemeinschaft.
- Beelmann, A. (2006). Wirksamkeit von Präventionsmaßnahmen bei Kindern und Jugendlichen: Ergebnisse und Implikationen der integrativen Erfolgsforschung. *Zeitschrift für Klinische Psychologie und Psychotherapie*, 35, 151–162.
- Beelmann, A. (2008). Prävention im Schulalter. In Gasteiger-Klicpera, B., Julius, H. & Klicpera, Ch. (Hrsg.), *Sonderpädagogik der sozialen und emotionalen Entwicklung* (Handbuch der Sonderpädagogik, Band 3, S. 442-464). Göttingen: Hogrefe.
- Beelmann, A. (2008). Förderung sozialer Kompetenzen im Kindergarten-

- alter: Programme, Methoden, Evaluation. *Empirische Pädagogik*, 22, 160-177.
- Beelmann, A. (2008). *The effects of parent training programs in the prevention and treatment of antisocial behavior in childhood and adolescence. An international comprehensive meta-analysis*. Paper presented at the 18th Congress of the European Association of Psychology and Law, Maastricht, Netherlands, July 2008
- Beelmann, A. (in Druck). Prävention von Vorurteilen und Diskriminierung und Förderung von Toleranz. In A. Beelmann & K. Jonas (Hrsg.), *Diskriminierung und Toleranz: Psychologische Grundlagen und Anwendungsperspektiven*. Frankfurt: VS-Verlag für Sozialwissenschaften.
- Beelmann, A. (in Vorbereitung). *Die wissenschaftliche Fundierung psychologischer Interventionsmaßnahmen: Ein theoriegeleiteten und evidenzbasierten Rahmenmodell der Planung und Entwicklung*.
- Beelmann, A. & Lösel, F. (2007). Entwicklungsbezogene Prävention dissozialer Verhaltensprobleme: Eine Meta-Analyse zur Effektivität sozialer Kompetenztrainings. In W. von Suchodoletz (Hrsg.), *Prävention von Entwicklungsstörungen* (S. 235-258). Göttingen: Hogrefe.
- Beelmann, A. & Lösel, F. (2007). Prävention von externalisierendem Problemverhalten. In B. Röhrle (Hrsg.), *Prävention und Gesundheitsförderung bei Kindern und Jugendlichen* (S. 551-588). Tübingen: DGVT-Verlag.
- Beelmann, A. & Raabe, T. (2007). *Dissoziales Verhalten bei Kindern und Jugendlichen. Erscheinungsformen, Entwicklung, Prävention und Intervention*. Göttingen: Hogrefe.
- Beelmann, A. & Lösel, F. (2006). Child social skills training in developmental crime prevention: Effects on antisocial behavior and social competence. *Psicothema*, 18, 602-609.
- Beelmann, A., Pfingsten, U. & Lösel, F. (1994). The effects of training social competence in children: A meta-analysis of recent evaluation studies. *Journal of Clinical Child Psychology*, 23, 260-271.
- Beelmann, A., Saur, M. & Ziegler, P. (2008). *The Parts-Project. The evaluation of a multimodal intervention program to prevent prejudice and promote intergroup relations in elementary school children*. Paper presented at the XXIX International Congress of Psychology, Berlin, July 2008.
- Bilukka, O., Hahn, R. A., Crosby, A., Fullilove, M. T., Liberman, A., Moscicki, E., Snyder, S., Tuma, F., Corso, P., Schofield, A., Briss, P. A. & Task Force on Community Preventive Services (2005). The effectiveness of early childhood home visitation in preventing violence. A systematic review. *American Journal of Preventive Medicine*, 28 (S1), 11-39.
- Brezinka, V. (2003). Zur Evaluation von Präventivinterventionen für Kinder mit Verhaltensstörungen. *Kindheit und Entwicklung*, 12, 71-83.

- Briesmeister, J.M. & Schaefer, C.M. (Eds.). (1998). *Handbook of parent training. Parents as co-therapists for children's behavior problems* (2nd ed.). New York: Wiley.
- Bundesministerium für Familien, Senioren, Frauen und Jugend (Hrsg.). (2007). *Gemeinsam für Demokratie. Jugend für Toleranz und Demokratie – gegen Rechtsextremismus, Fremdenfeindlichkeit und Antisemitismus. Dokumentation der Ergebniskonferenz*. Bonn: Bundesministerium für Familien, Senioren, Frauen und Jugend.
- Bundesministerium des Innern & Bundesministerium der Justiz (2006). *Zweiter Periodischer Sicherheitsbericht*. Paderborn: Bonifatius.
- Bullis, M., Walker, H.W. & Sprague, J.R. (2001). A promise unfulfilled: Social skills training with at-risk and antisocial children and youth. *Exceptionality, 9*, 67-90.
- Cameron, L., Rutland, A. & Brown, R. (2007). Promoting children's positive intergroup attitudes towards stigmatized groups: Extended contact and multiple classification skills training. *International Journal of Behavioral Development, 31*, 454-466.
- Cameron, L., Rutland, A., Brown, R. J. & Douch, R. (2006). Changing children's intergroup attitudes toward refugees: Testing different models of extended contact. *Child Development, 77*, 1208-1219.
- Conduct Problems Prevention Research Group (1992). A developmental and clinical model for the prevention of conduct disorder: The FAST Track Program. *Development and Psychopathology, 4*, 509-527.
- Conduct Problems Prevention Research Group (1999). Initial impact of the Fast Track prevention trial for conduct problems: II. Classroom effects. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 67*, 648-657.
- Conduct Problems Prevention Research Group (2002). Evaluation of the first 3 years of the Fast Track Prevention Trial with children at high risk for adolescent conduct problems. *Journal of Abnormal Child Psychology, 19*, 553-567.
- Derzon, J. (2006). How effective are school-based violence prevention programs in preventing and reducing violence and other antisocial behavior. In S. R. Jimerson & M. J. Furlong (Eds.), *Handbook of school violence and school safety. From research to practice* (pp. 429-442). Mahwah: Earlbaum.
- Durlak, J.A. & Wells, A.M. (1997). Primary prevention mental health programs for children and adolescents: A meta-analytic review. *American Journal of Community Psychology, 25*, 115-152.
- Eisner, M. (2007). *Markt, Macht und Wissenschaft. Kritische Überlegungen zur deutschen Präventionsforschung*. Vortrag auf dem 12. Deutschen Präventionstag, Wiesbaden.
www.präventionstag.de/Dokumentation.cms/191.

- Farrington, D.P. (1995). The development of offending and antisocial behaviour from childhood: Key findings from the Cambridge study in delinquent development. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 36, 929-964.
- Farrington, D.P. & Welsh, B.C. (2003). Family based prevention of offending: A meta-analysis. *The Australian and New Zealand Journal of Criminology*, 36, 127-151.
- Flannery, D.J., Vazsonyi, A.T., Liau, A.K., Guo, S., Powell, K.E., Atha, H., Vesterdal, W. & Embry, D. (2003). Initial behavior outcomes for the PeaceBuilders universal school-based violence prevention program. *Developmental Psychology*, 39, 292-308.
- Fröhlich-Gildhoff, K. (2006). *Gewalt begegnen. Konzepte und Projekte zur Prävention und Intervention*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Gollwitzer, M.; Pfetsch, J., Schneider, V., Schulz, A., Steffke, T. & Ulrich, C. (Hrsg.). (2007). *Gewaltprävention bei Kindern und Jugendlichen*. Göttingen: Hogrefe.
- Graves, S. B. (1999). Television and prejudice reduction: When does television as a vicarious experience make a difference. *Journal of Social Issues*, 55, 707-727.
- Greenberg, M.T. (2004). Current and future challenges in school-based prevention: The researcher perspective. *Prevention Science*, 5, 5-13.
- Hahn, R., Fuqua-Whitley, D., Wethington, H., Lowy, J., Crosby, A., Fullilove, M., Johnson, R., Liberman, A., Moscicki, E., Price, L., Snyder, S., Tuma, F., Cory, S., Stone, G., Mukhopadhyaya, K., Chattopadhyay, S., Dahlberg, L. & Task Force on Community Preventive Services (2007). Effectiveness of universal school-based programs to prevent violent and aggressive behaviour. A systematic review. *American Journal of Preventive Medicine*, 33, S114-S129.
- Hanewinkel, R. (1999). Prävention von Gewalt an Schulen. In B. Röhrle & G. Sommer (Hrsg.), *Prävention und Gesundheitsförderung* (Band I; S. 135-160). Tübingen: Verlag der Deutschen Gesellschaft für Verhaltenstherapie.
- Hanewinkel, R. & Knaack, R. (1997). Prävention von Aggression und Gewalt an Schulen. Ergebnisse einer Interventionsstudie. In H.G. Holtappels, W. Heitmeyer, W. Melzer & K. Tillmann (Hrsg.), *Forschung über Gewalt an Schulen. Erscheinungsformen und Ursachen, Konzepte und Prävention* (S. 299-313). Weinheim: Juventa.
- Hawkins, J.D., Catalano, R.F., Morrison, D.M., O'Donnell, J., Abbott, R.D. & Day, L.E. (1992). Seattle Social Developmental Project: Effects of the first four years on protective factors and problem behaviours. In J. McCord & R.E. Tremblay (Eds.), *Preventing antisocial behavior: Intervention from birth through adolescence* (pp. 162-195). New York: Guilford.

- Hawkins, J. D., Catalano, R. F., Kosterman, R., Abbott, R. & Hill, K. G. (1999). Preventing adolescent health risk behavior by strengthening protection during childhood. *Archives of Pediatric and Adolescent Medicine*, 153, 226-234.
- Hawkins, J. D., Herrenkohl, T., Farrington, D. P., Brewer, D., Catalano, R. F. & Harachi, T. W. (1998). A review of predictors of youth violence. In R. Loeber & D. P. Farrington (Eds.), *Serious & violent juvenile offenders. Risk factors and successful interventions* (pp. 106-146). Thousand Oaks: Sage.
- Heinrichs, N., Krüger, S. & Guse, U. (2006). Der Einfluss von Anreizen auf die Rekrutierung von Eltern und auf die Effektivität eines präventiven Elterntrainings. *Zeitschrift für Klinische Psychologie und Psychotherapie*, 35, 97-108.
- Heinrichs, N., Saßmann, H., Hahlweg, K. & Perrez, M. (2002). Prävention kindlicher Verhaltensstörungen. *Psychologische Rundschau*, 53, 170-183.
- Holtappelts, H.G., Heitmeyer, W., Melzer, W. & Tillmann, K.-J. (Hrsg.). (1997). *Forschung über Gewalt an Schulen. Erscheinungsformen und Ursachen, Konzepte und Prävention*. Weinheim: Juventa.
- Jimerson, S. R. & Furlong, M. J. (Eds.). (2006). *Handbook of school violence and school safety. From research to practice*. Mahwah: Earlbaum.
- Johnson, D. W. & Johnson, R. T. (1989). *Cooperation and competition: Theory and research*. Edina: Interaction.
- Johnson, D. W. & Johnson, R. T. (2000). The three Cs of reducing prejudice and discrimination. In S. Oskamp (Ed.), *Reducing prejudice and discrimination* (pp.239-268). Mahwah: Lawrence Earlbaum Associates.
- Klingelhöfer, S., Schmidt, M., Schuster, S. & Brüggemann, U. (2007). *abschlussbericht der wissenschaftlichen Begleitung des Programms „Entimon – gemeinsam gegen Gewalt und Rechtsextremismus“, Jahre 2002-2006*. München: Deutsches Jugend Institut.
- Layzer, J. I., Goodson, B. D., Bernstein, L. & Price, C. (2001). *National evaluation of family support programs. Volume A: The meta-analysis*. Cambridge: Abt Associates Inc.
- Limber, S. P. (2006). The Olweus Bullying Prevention Program: An overview of its implementation and research basis. In S. R. Jimerson & M. J. Furlong (Eds.), *Handbook of school violence and school safety. From research to practice* (pp. 293-307). Mahwah: Earlbaum.
- Loeber, R., Farrington, D. P., Stouthamer-Loeber, M., Moffitt, T. E., Caspi, A., White, H. R., Wei, E. H. & Beyers, J. M. (2003). The development of male offending. Key findings from fourteen years of the Pittsburgh Youth Study. In T. P. Thornberry & M. D. Krohn (Eds.), *Taking stock of delinquency: An overview of findings from contemporary longitudinal studies* (pp. 93-136). New York: Kluwer Academic/Plenum.

- Lösel, F. (2002). Risk/need assessment and prevention of antisocial development in young people: Basic issues from a perspective of cautionary optimism. In R. Corrado, R. Roesch, S.D. Hart & J. Gierowski (Eds.), *Multiproblem violent youth: A foundation for comparative research needs, interventions, and outcomes* (pp. 35–57). Amsterdam: IOS Press/Nato Book Series.
- Lösel, F. (2004a). Multimodale Gewaltprävention bei Kindern und Jugendlichen: Familie, Kindergarten, Schule. In W. Melzer & H.-D. Schwind (Hrsg.), *Gewaltprävention in der Schule: Grundlagen – Praxismodelle – Perspektiven* (S. 326–348). Baden-Baden: Nomos.
- Lösel, F. (2004b). Entwicklungsbezogene und technische Kriminalprävention. Konzeptuelle Grundlagen und Ergebnisse. In H. Schöch & J.-M. Jehle (Hrsg.), *Angewandte Kriminologie zwischen Freiheit und Sicherheit* (S. 175–203). Mönchengladbach: Forum.
- Lösel, F. & Beelmann, A. (2003). Effects of child skills training in preventing antisocial behavior: A systematic review of randomized evaluations. *Annals of the American Academy of Political and Social Science*, 587, 84–109.
- Lösel, F. & Beelmann, A. (2005). Social problem-solving programs for preventing antisocial behaviour in children and youth. In M. McMurrin & J. McGuire (Eds.), *Social problem solving and offending: Evidence, evaluation and evolution* (pp. 127–143). New York: Wiley.
- Lösel, F. & Beelmann, A. (2006). Child skills training. In B.C. Welsh & D.P. Farrington (Eds.), *Preventing crime: What works for children, offenders, victims, and places*. (pp. 33–54). Dordrecht: Wadsworth Publishing.
- Lösel, F. Beelmann, A., Stemmler, M. & Jaurisch, S. (2006). Prävention von Problemen des Sozialverhaltens im Vorschulalter. Evaluation des Eltern- und Kindertrainings EFFEKT. *Zeitschrift für Klinische Psychologie und Psychotherapie*, 35, 127–139.
- Lösel, F. & Bender, D. (2003). Protective factors and resilience. In D.P. Farrington & J.W. Coid (Eds.), *Early prevention of adult antisocial behaviour* (pp. 130–204). Cambridge: Cambridge University Press.
- Lösel, F. & Bender, D. (2005). Jugenddelinquenz. In P. F. Schlottke, J. Schneider, R. K. Silbereisen & G. W. Lauth (Hrsg.), *Störungen im Kindes- und Jugendalter – Verhaltensauffälligkeiten* (Enzyklopädie der Psychologie, Themenbereich D, Serie II, Bd. 6, S. 605–653). Göttingen: Hogrefe.
- Lösel, F. & Bliesener, T. (2003). *Aggression und Delinquenz unter Jugendlichen*. Neuwied: Luchterhand.
- Lundahl, B., Risser, H.J., Lovejoy, C. (2006). A meta-analysis of parent training: Moderators and follow-up effects. *Clinical Psychology Review*, 26, 86–104.

- Lynen von Berg, H., Palloks, K. & Steil, A. (2007). *Interventionsfeld Gemeinwesen. Evaluation zivilgesellschaftlicher Strategien gegen Rechtsextremismus*. Weinheim: Juventa.
- McGregor, J. (1993). Effectiveness of role playing and antiracist teaching in reducing student prejudice. *Journal of Educational Research*, 86, 215-226.
- Meisels, S. J. & Shonkoff, J. P. (2000). Early childhood intervention. A continuing evolution. In J. P. Shonkoff & S. J. Meisels (Eds.), *Handbook of early childhood intervention* (pp. 3-31). Cambridge: Cambridge University Press.
- Metropolitan Area Child Study Research Group (2002). A cognitive-ecological approach to preventing aggression in urban settings: Initial outcomes for high-risk children. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 70, 179-194.
- Moffitt, T.E. (1993). Adolescence-limited and life-course-persistent antisocial behavior: A developmental taxonomy. *Psychological Review*, 100, 674-701.
- Moffitt, T.E., Caspi, A., Harrington, H. & Milne, B. J. (2002). Males on the life-course-persistent and adolescence-limited antisocial pathways: Follow-up at age 26 years. *Development and Psychopathology*, 14, 179-207.
- Offord, D. R. (2000). Selection of levels of prevention. *Addictive Behaviors*, 25, 833-842.
- Olds, D. L., Eckenrode, J., Henderson, C. R., Kitzman, H., Powers, J., Cole, R., Sidora, K., Morris, P., Pettitt, L. M. & Luckey, D. (1997). Long-term effects of home visitation on maternal life course and child abuse and neglect. Fifteen-year follow-up of a randomized trial. *Journal of the American Medical Association*, 278, 637-643.
- Olds, D. L. (2006). The nurse-family partnership: An evidence-based preventive intervention. *Infant Mental Health Journal*, 27, 5-25.
- Olweus, D. (1991). Bully-victim problems among schoolchildren: Basic facts and effects of a school-based intervention program. In D.J. Pepler & K.H. Rubin (Eds.), *The development and treatment of childhood aggression* (pp. 411-448). Hillsdale: Erlbaum.
- Olweus, D. (2006). *Gewalt in der Schule. Was Lehrer und Eltern wissen sollten – und tun können* (2. Aufl.). Göttingen: Hogrefe.
- Olweus, D. (1997). Täter-Opfer-Probleme in der Schule: Erkenntnisstand und Interventionsprogramm. In H.G. Holtappels, W. Heitmeyer, W. Melzer & K. Tillmann (Hrsg.), *Forschung über Gewalt an Schulen. Erscheinungsformen und Ursachen, Konzepte und Prävention* (S. 281-297). Weinheim: Juventa.
- Oskamp, S. Ed.). (2000). *Reducing prejudice and discrimination*. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates.

- Patterson, G.R., Forgatch, M.S., Yoerger, K.L. & Stoolmiller, M. (1998). Variables that initiate and maintain an early-onset trajectory for juvenile offending. *Development and Psychopathology*, *10*, 531–547.
- Patterson, G.R., Reid, J.B. & Dishion, T.J. (1992). *Antisocial boys*. Eugene: Castalia.
- Persson, A. & Musher-Eizenman, D. R. (2003). The impact of a prejudice-prevention television program on young children's ideas about race. *Early Childhood Research Quarterly*, *18*, 530-546.
- Pettigrew, T. F. & Tropp, L. R. (2006). A meta-analytic test of intergroup contact theory. *Journal of Personality and Social Psychology*, *90*, 751-783.
- Preiser, S. & Wagner, U. (2003). Gewaltprävention und Gewaltverminderung. Qualitätskriterien für Präventions- und Interventionsprogramme. *Report Psychologie*, *28* (11/12), 660-666.
- Prinz, R.J. & Miller, G.E. (1994). Family-based treatment for childhood antisocial behavior: Experimental influences on dropout and engagement. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, *62*, 645–650.
- Reyno, S.M. & McGrath, P.J. (2006). Predictors of parent training efficacy for child externalizing behavior problems – a meta-analytic review. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, *47*, 99–111.
- Röhrle, B. (Hrsg.). (2007). *Prävention und Gesundheitsförderung. Bd. III*. Tübingen: dgvt-Verlag.
- Scheithauer, H. (2003). *Aggressives Verhalten von Jungen und Mädchen*. Göttingen: Hogrefe.
- Scheithauer, H., Mehren, F. & Petermann, F. (2003). Entwicklungsorientierte Prävention von aggressiv-dissozialem Verhalten und Substanzenmissbrauch. *Kindheit und Entwicklung*, *12*, 84–99.
- Schofield, J. W. (1995). Review of research on school desegregation's impact on elementary and secondary school students. In J. A. Banks & C. a. McGee (Eds.), *Handbook of research on multicultural education* (pp. 597-616). New York: MacMillan.
- Schofield, J. W. (2006). *Migration background, minority-group membership and academic achievement. Research evidence from social, educational, and developmental psychology. AKI Research Review 5*. Berlin: Arbeitsstelle Interkulturelle Konflikte und gesellschaftliche Integration. Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung.
- Schweinhart, L.J., Barnes, H.V. & Weikart, D.P. (1993). *Significant benefits. The High/Scope Perry Preschool study through age 27*. Ypsilanti: High/Scope Press.
- Schweinhart, L.J., Montie, J., Xiang, Z., Barnett, W.S., Belfield, C.R. & Nores, M. (2005). *Lifetime effects: The High/Scope Perry Preschool Study through age 40*. Ypsilanti: High/Scope Press.
- Sherman, L.W., Farrington, D.P., Welsh, B.C. & MacKenzie, D.L. (Eds.). (2002). *Evidence-based crime prevention*. London: Routledge.

- Slavin, R. E. (1995). *Cooperative learning: Theory, research, and practice*. Englewood Cliffs: Prentice Hall.
- Slavin, R. E. & Cooper, R. (1999). Improving intergroup relations: Lessons learned from cooperative learning programs. *Journal of Social Issues*, 55, 647-663.
- Smith, P.K., Morita, Y., Junger-Tas, J., Olweus, D., Catalano, R.F. & Slee, P. (Eds.). (1999). *The nature of school bullying. A cross-national perspective*. London: Routledge.
- Snell-Johns, J., Mendez, J. L. & Smith, B. H. (2004). Evidence-based solutions for overcoming access barriers, decreasing attrition, and promotion change with underserved families. *Journal of Family Psychology*, 18, 19-35.
- Stephan, C. W., Renfro, L. & Stephan, W. G. (2004). The evaluation of multicultural education programs: Techniques and a meta-analysis. In W. G. Stephan & W. P. Vogt (Eds.), *Multicultural education programs* (pp. 227-242). New York: Teacher College Press.
- Stephan, W. G. & Stephan, C. W. (1984). The role of ignorance in multicultural education. In N. Miller & M. B. Brewer (Eds.), *Groups in contact: The psychology of desegregation* (pp. 229-257). New York: Academic Press.
- Stephan, W. G. & Stephan, C. W. (2001). *Improving intergroup relations*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Stephan, W. G. & Vogt, W. P. (Eds.). (2004). *Education programs for improving intergroup relations*. New York: Teacher College.
- Tremblay, R.E. & Craig, W. M. (1995). Developmental crime prevention. In M. Tonry & D.P. Farrington (Eds.), *Building a safer society: Strategic approaches to crime prevention* (Vol. 19, pp. 151-236). Chicago: The University of Chicago Press.
- Tremblay, R.E. & Japel, C. (2003). Prevention during pregnancy, infancy and the preschool years. In D.P. Farrington & J.W. Coid (Eds.), *Early prevention of adult antisocial behaviour* (pp. 205-242). Cambridge: Cambridge University Press.
- Tremblay, R.E., LeMarquand, D. & Vitaro, F. (1999). The prevention of oppositional defiant disorder and conduct disorder. In H.C. Quay & A.E. Hogan (Eds.), *Handbook of disruptive behavior disorders* (pp. 525-555). New York: Kluwer Academic/Plenum.
- Tschöppe-Scheffler, S. (Hrsg.). (2006). *Konzepte der Elternbildung – eine kritische Übersicht*. Opladen: Budrich.
- Verbeek, D. & Petermann, F. (1999). Gewaltprävention in der Schule: Ein Überblick. *Zeitschrift für Gesundheitspsychologie*, 7, 133-146.
- von Suchodoletz, W. (Hrsg.). (2007). *Prävention von Entwicklungsstörungen*. Göttingen: Hogrefe.

- Vrij, A. & Smith, B. J. (1999). Reducing ethnic prejudice by public campaigns: An evaluation of a present and a new campaign. *Journal of Community and Applied Social Psychology*, 9, 195-215.
- Wagner, U.; Christ, O. & van Dick, R. (2006). Gutachten „Maßnahmen zur Kriminalitätsprävention im Bereich Hasskriminalität unter besonderer Berücksichtigung primär präventiver Maßnahmen“. In Bundesministerium der Justiz und Deutsches Forum für Kriminalprävention (Hrsg.), *Hasskriminalität – Vorurteilskriminalität. Projekt Primäre Prävention von Gewalt gegen Gruppenangehörige – insbesondere junge Menschen* (Band 2, S.61-130). Berlin: Bundesministerium der Justiz.
- Webster-Stratton, C. & Taylor, T. (2001). Nipping early risk factors in the bud: Preventing substance abuse, delinquency, and violence in adolescence through interventions targeted at young children (0-8 years). *Prevention Science*, 2, 165-192.
- Wilson, D. B., Gottfredson, D. C. & Najaka, S. S. (2001). School-based prevention of problem behaviors: A meta-analysis. *Journal of Quantitative Criminology*, 17, 247-272.
- Wilson, S. J. & Lipsey, M. W. (2007). School-based interventions for aggressive and disruptive behaviour. Update of a meta-analysis. *American Journal of Preventive Medicine*, 33 (2), S130-S143.
- Wilson, S. J., Lipsey, M. W. & Derzon, J. H. (2003). The effects of school-based intervention programs on aggressive behavior: A meta-analysis. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 71, 136-149.
- Winkel, F. W. (1997). Hate crime and anti-racism campaigning: Testing the approach of portraying stereotypical information-processing. *Issues in Criminological & Legal Psychology*, 29, 14-19.
- Yoshikawa, H. (1994). Prevention as cumulative protection: Effects of early family support and education on chronic delinquency and its risks. *Psychological Bulletin*, 115, 28-54.

Gewaltprävention bei Spätaussiedlern

Prof. Dr. Thomas Bliesener

Einleitung

Der Begriff der „Spätaussiedler“ wurde mit dem 1992 neu gefassten Gesetz über die Angelegenheiten der Vertriebenen und Flüchtlinge (BVFG; auch bezeichnet als Bundesvertriebenengesetz) eingeführt. Gemäß § 4 Abs. 1 BVFG ist Spätaussiedler, wer die ehemalige UdSSR, Estland, Lettland oder Litauen nach dem 31.12.1992 verlassen und innerhalb von 6 Monaten in Deutschland seinen ständigen Aufenthalt genommen hat, wenn er zuvor seinen Wohnsitz in den genannten Aussiedlungsgebieten hatte. Mit der Anerkennung als Spätaussiedler ist auch der Erwerb der deutschen Staatsangehörigkeit nach Artikel 116 Abs. 1 des Grundgesetzes verbunden. Dies gilt auch für nichtdeutsche Ehepartner oder die Kinder von Spätaussiedlern, die in das Aufnahmeverfahren einbezogen wurden¹.

Nach den Daten des Bundesverwaltungsamtes sind seit 1950 nahezu 4 ½ Millionen Menschen in der Bundesrepublik Deutschland als Aussiedler aufgenommen worden, allein seit 1992 1,6 Mio. Spätaussiedler. Weit über die Hälfte der seit 1992 aufgenommenen Spätaussiedler stammt aus dem Gebiet der ehemaligen UdSSR.

Kriminalitätsbelastung und Gewaltneigung der Spätaussiedler

Viele Kriminalitätsentwicklungen und Trends der Gewaltentwicklung in der Bevölkerung lassen sich in der Polizeilichen Kriminalstatistik (PKS) abbilden. Diese Erledigungsstatistik der Polizei zeichnet ein differenziertes Bild der Kriminalitäts- und Gewaltvorfälle in verschiedenen Bevölkerungsgruppen. Zur Darstellung der Gewaltbelastung von Spätaussiedlern eignet sich die PKS allerdings nicht, da Spätaussiedler als Statusdeutsche nicht von Deutschen ohne diesen Migrationshintergrund unterschieden werden und die dieser Gruppe zugeordneten Delikte nicht getrennt erfasst werden. Eine bundesweite Statistik der Kriminalitätsbelastung von (Spät-)Aussiedlern² liegt damit nicht vor. Gleichwohl führt die

¹ näheres bei Ostendorf, H., Gesetzliche Grundlagen für die Eindeutschung von Spätaussiedlern und für Integrationsmaßnahmen In: Ostendorf, H. (Hrsg.), Kriminalität von Spätaussiedlern - Bedrohung oder Mythos, Baden-Baden, 2006.

² Da sich die Unterscheidung zwischen Aussiedlern und Spätaussiedlern im wesentlichen auf den Zeitpunkt der Übersiedlung stützt, sie in den empirischen Analysen in der Regel jedoch nicht vorgenommen wird, werden die beiden Begriffe hier wie im Folgenden synonym verwendet.

Polizei einiger Bundesländer in ihrer PKS das Merkmal (Spät-)Aussiedler, auch wurden in verschiedenen Orten bzw. Regionen in Bayern³, Hamburg⁴, Niedersachsen⁵, Schleswig-Holstein⁶ Sonderauswertungen der regionalen PKS durchgeführt, die Rückschlüsse auf die Kriminalitätsbelastung der Spätaussiedler im Vergleich zur einheimischen deutschen bzw. ausländischen Bevölkerung zulassen. Darüber hinaus liegen auch einige auf Befragungen von Schülerinnen und Schülern basierende Dunkelfelduntersuchungen vor⁷. Unter Berücksichtigung der verschiedenen methodischen Probleme (z.B. bezüglich der Erfassung des Aussiedlerstatus, möglicher regionaler Unterschiede) lassen sich aus den vorliegenden Studien folgende Schlussfolgerungen ziehen⁸:

- Die relative Kriminalitätsbelastung der Gesamtgruppe der Aussiedler (alle Altersgruppen) ist insgesamt eher niedriger als bei einheimischen Deutschen, insbesondere aber deutlich niedriger als bei Nichtdeutschen.
- Ähnlich wie in anderen Bevölkerungsgruppen stellen bei den Aussiedlern besonders die jungen Männer die Hauptrisikogruppe für Gewaltdelikte im Hell- wie im Dunkelfeld sowie für gewaltförderliche Einstellungen.
- Das abweichende Verhalten der jugendlichen männlichen Aussiedler ist besonders durch Diebstahl, Drogenkriminalität und schwere Deliktformen (Raub und schwere Körperverletzung) gekennzeichnet.
- Ein Anstieg der Aussiedlerkriminalität in den letzten Jahren ist nicht erkennbar⁹.

³ Luff, J., Kriminalität von Aussiedlern. Polizeiliche Registrierungen als Hinweis auf misslungene Integration? In: Luff, J. (Hrsg.), Kriminalität von Aussiedlern. Polizeiliche Registrierungen als Hinweis auf misslungene Integration? München, 2000. Luff, J., "Aussiedlerkriminalität" - Fakten und Mythen. Kriminalistik, 55, 29-33, 2001. Luff, J., Meinung - Lage - Wissenschaft. Zur Lage tatverdächtiger Aussiedler zwischen öffentlicher Meinung und Wissenschaft. Polizei & Wissenschaft, 4, 28-39, 2005.

⁴ Müller, R., Boldt, J., Ebeling, K., Groeneveld, T. & Jarchow, E., Polizeiliches Lagebild der Kriminalität von Deutschen mit dem Migrationshintergrund "Aussiedler", Hamburg, 2006.

⁵ Gluba, A., Körperverletzungsdelikte von Aussiedlern und in Deutschland geborenen Deutschen, Die Polizei, 96, 53-57, 2005. Gluba, A. & Schaser, P., Registrierte Kriminalität von Aussiedlern in zwei niedersächsischen Großstädten. Kriminalistik, 5, 291-304, 2003.

⁶ Kronbügel, G. & Ostendorf, H., Ergebnisse der polizeistatistischen Erhebung. In: Ostendorf, H. (Hrsg.), Kriminalität von Spätaussiedlern - Bedrohung oder Mythos, Baden-Baden, 2006.

⁷ Babka von Gostomski, C. Einflussfaktoren inter- und intraethnischen Gewalthandelns bei männlichen deutschen, türkischen und Aussiedler-Jugendlichen. ZSE, 23, 399-415, 2003. Baier, D. & Pfeiffer, C., Gewalttätigkeit bei deutschen und nichtdeutschen Jugendlichen - Befunde der Schülerbefragung 2005 und Folgerungen für die Prävention. Hannover, 2007. Boers, K., Walburg, C. & Reinecke, J., Jugendkriminalität - Keine Zunahme im Dunkelfeld, kaum Unterschiede zwischen Einheimischen und Migranten. Monatsschrift für Kriminologie und Strafrechtsreform, 89, 63-87, 2006.

⁸ vgl. auch: Haug, S., Baraulina, T., Babka von Gostomski, C. & Wolf, M., Kriminalität von Aussiedlern. Eine Bestandsaufnahme. Working Paper 12 der Forschungsgruppe des Bundesamtes für Migration und Flüchtlinge.

⁹ ebd.

Mit der im Vergleich zu anderen Bevölkerungsgruppen deutlicheren Konzentration der Kriminalitätsbelastung auf die jungen Männer korrespondiert das Bild, das zuweilen in der öffentlichen Diskussion gezeichnet wird. Die diese Diskussion oft prägende Annahme einer besonderen Kriminalitätsgefährdung und Gewaltneigung mit einem Besorgnis erregenden Trend wird auch gespeist durch spektakuläre Einzelfallberichte von gewalttätigen Spätaussiedlern in der Presse. Zu diesem Bild trägt sicher nicht unwesentlich auch das Auftreten junger Spätaussiedlergruppen bei, die es im Vergleich zu Gruppen einheimischer Deutscher sehr viel stärker gewohnt sind, für ihre Treffen öffentliche Räume zu nutzen. Schließlich lässt sich auch der Befund, dass Aussiedler gemessen an ihrem Bevölkerungsanteil in Jugendstrafanstalten überrepräsentiert sind¹⁰, mit der stärkeren Kriminalitätsbelastung insbesondere im Bereich der Rohheitsdelikte der männlichen jungen Aussiedler in Zusammenhang bringen. Zumindest die stärkere Kriminalitätsbelastung junger Aussiedler im Hellfeld und die Überrepräsentation im Vollzug lassen sich allerdings alternativ auch mit einer höheren Anzeigebereitschaft einheimischer Opfer bei einem nicht-einheimisch wirkenden Täter¹¹ oder einer härteren Sanktionspraxis der Strafverfolgungsorgane erklären¹².

Nicht zuletzt die skizzierten Wahrnehmungen und Befürchtungen in der (Fach-) Öffentlichkeit haben dazu geführt, dass junge Spätaussiedler seit einiger Zeit auch Zielgruppe kriminalpräventiver Maßnahmen darstellen. In Ermangelung fundierter Kenntnisse über die spezifischen Konstellationen von Risiko- und Schutzfaktoren für die Entwicklung von Problemverhalten in dieser Personengruppe, sind vielfach allgemein bewährte kriminalpräventive Konzepte oder Konzepte für andere Migrantengruppen auf die Zielgruppe der Aussiedlerjugendlichen übertragen worden. Vorliegende Untersuchungen zu den spezifischen Problemlagen junger Aussiedler zeigen jedoch eine ganze Reihe von Besonderheiten

¹⁰ Walter, J. & Grübl, G., Junge Aussiedler im Jugendstrafvollzug. In: Bade, K. & Oltmer, J. (Hrsg.), *Aussiedler: Deutsche Einwanderer aus Osteuropa*. Osnabrück, 1999.

¹¹ Wilmers, N., Enzmann, D., Schäfer, D., Herbers, K., Greve, W. & Wetzels, P., *Jugendliche in Deutschland zur Jahrtausendwende: Gefährlich oder gefährdet? Ergebnisse wiederholter, repräsentativer Dunkelfelduntersuchungen zu Gewalt und Kriminalität im Leben junger Menschen 1998-2000*. Baden-Baden, 2002.

¹² Umgekehrt wurde eine geringere Anzeigebereitschaft bei Aussiedlern bei Gewaltvorfällen innerhalb der eigenen Gruppe festgestellt (Babka von Gostomski, 2003, siehe Fn 7). Naplava vermutet eine geringere Auskunftsbereitschaft von jungen Immigranten im Rahmen von Dunkelfelderhebungen. Naplava, T., *Delinquenz bei einheimischen und immigrierten Jugendlichen im Vergleich. Sekundäranalyse von Schülerbefragungen der Jahre 1995-2000*, Freiburg, 2002. ähnlich: Baier & Pfeiffer, 2007, siehe Fn 7. Mansel, J. & Albrecht, G., *Migration und das kriminalpolitische Handeln staatlicher Strafverfolgungsorgane. Ausländer als polizeilich Tatverdächtige und gerichtlich Abgeurteilte*. *Köln Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 55, 679-715, 2003. Pfeiffer, C., Kleinmann, M., Petersen, S. & Schott, T., *Migration und Kriminalität. Ein Gutachten für den Zuwanderungsrat der Bundesregierung*. Baden-Baden, 2005

und Problemkonstellationen, denen vorhandene kriminalpräventive Konzepte nicht unbedingt gerecht werden.

Integrationshemmnisse und kriminalitätsfördernde Faktoren junger Spätaussiedler als Ansatzpunkte der Gewaltprävention

Gewalt- und kriminalpräventive Maßnahmen setzen sinnvollerweise da an, wo nachweislich gewalt- und kriminalitätsbegünstigende Faktoren gemindert bzw. ausgeschaltet oder problemreduzierende Faktoren gestärkt oder eingeführt werden können. Das setzt allerdings die gesicherte Kenntnis solcher begünstigenden oder hemmenden Faktoren, so genannter Risiko- und Schutzfaktoren der Delinquenz und Gewalt, voraus. Sind die Risiko- und Schutzfaktoren und deren Wechselspiel bei der Entwicklung allgemeiner antisozialer delinquenter Karrieren bisher recht gut untersucht¹³, stützt sich der Kenntnisstand bei spezifischen Gruppen, wie etwa den jungen Spätaussiedlern, bisher auf nur einige wenige Studien. Gleichwohl sind aus Forschung und Praxis eine Reihe von Integrationshemmnissen junger Spätaussiedler bekannt, die Ansatzpunkte für eine Gewalt- und Kriminalprävention liefern.

Sprachprobleme

Als eines der zentralen Probleme werden regelmäßig Defizite der deutschen Sprachkompetenz benannt. Zwar wird seit 1996 im Aufnahmeverfahren die deutsche Sprachkompetenz des Antragstellers geprüft, die Sprachkenntnisse der mitreisenden Familienangehörigen und insbesondere der jugendlichen Spätaussiedler sind oft jedoch sehr gering. Wie einige Untersuchungen zeigen, haben sprachliche Defizite vielfältige negative Folgen¹⁴. Sie schaffen eine Sprachbarriere, die den Kontakt zur einheimischen Bevölkerung erschwert, und bereiten für die jungen Spätaussiedler insbesondere erhebliche Probleme, schulische und berufliche Qualifikationen zu erwerben. Problematisch erweist sich zudem, dass in den Familien der jungen Aussiedler auch im Aufnahmeland selten deutsch gesprochen wird und die jungen Aussiedler ebenso in ihren Peergruppen eher russisch sprechen¹⁵.

¹³ Bliesener, T. Jugenddelinquenz. Risikofaktoren, Prävention, Intervention und Prognose. Praxis der Rechtspsychologie, Sonderheft Jugenddelinquenz, 13, 174-191, 2003. Lösel, F. & Bliesener, T. Aggression und Delinquenz unter Jugendlichen – Untersuchungen von kognitiven und sozialen Bedingungen. Neuwied, 2003.

¹⁴ Bliesener, T., Die Risikobelastung junger inhaftierter Spätaussiedler In: In: Ostendorf, H. (Hrsg.), Kriminalität von Spätaussiedlern - Bedrohung oder Mythos, Baden-Baden, 2006.

¹⁵ ebd.

Probleme der schulisch-beruflichen Ausbildung

Den oftmals geringen sprachlichen Kompetenzen der (mit) einreisenden Spätaussiedler wird bei den der Schulpflicht unterliegenden Jugendlichen häufig eine Rückstufung im hiesigen Schulsystem um ein bis zwei Jahrgangsstufen (trotz ausreichender Grundbegabung und Kenntnisse in anderen Fächern) begegnet¹⁶. Die dadurch ausgelöste Frustration in Verbindung mit den erlebten Unterschieden in den schulischen Anforderungen, unterschiedlichen Lernformen und Lehrstilen tragen häufig zu einer Distanzierung von der Schule und schulischen Werten bei und mindern die Bereitschaft, sich in der neuen schulischen Umgebung einzuleben¹⁷. Zudem führen die in den Schulen der Aufnahmegesellschaft übliche geringere Reglementierung des Zusammenlebens und des schulischen Alltags und das gelegentliche Fehlen klarer Anordnungen, fester Grenzen und Strukturen bei Aussiedlerjugendlichen nicht selten zu Verunsicherungen.

Die meisten Kinder aus Spätaussiedlerfamilien befinden sich auf der Hauptschule, zum großen Teil auch deshalb, weil die Sprachförderung den Beteiligten dort als am besten gewährleistet zu sein scheint. Zudem zeigen insbesondere die nicht mehr schulpflichtigen Spätaussiedler oft nur geringe Bildungsaspirationen¹⁸. Dies hat häufig den Grund darin, dass bei ihnen bereits im Heimatland unzutreffende und unrealistische Erwartungen bezüglich der Erwerbsmöglichkeiten im Aufnahmeland geschürt wurden¹⁹.

Probleme in Familie und Erziehung

Mit der Übersiedlung nach Deutschland sind für Aussiedlerfamilien häufig eine Reihe weiterer innerfamiliärer Veränderungen verbunden. Aus den Groß- und Mehrgenerationenfamilien des Herkunftslandes werden Kernfamilien im Aufnahmeland, wenn ältere Familienmitglieder oder in der Familie lebende Verwandte und Schwägernte nicht mit ausreisen und im Herkunftsland bleiben. Damit konzentriert sich die Erziehungsfunktion auf die leiblichen Eltern. Die auch von Jugendlichen beobachteten Probleme der Eltern im Aufnahmeland (Arbeitsplatzsuche, Anstellung unterhalb des Qualifikationsniveaus etc.) können die erzieherische

¹⁶ Ein weiteres Problem stellt sich bei der Anerkennung von akademischen oder beruflichen Abschlüssen. Da sich für viele Ausbildungsgänge des Herkunftslandes keine Äquivalenz finden lässt, resultiert auch hieraus häufig eine Abstufung der Qualifikation und Einordnung bzw. Beschäftigung auf niedrigerem Niveau. Weitekamp, E.G.M., Reich, K. & Bott, K., Deutschland als neue Heimat? Jugendliche Aussiedler in Deutschland zwischen Veränderung und Verweigerung. *Neue Praxis: Zeitschrift für Sozialarbeit, Sozialpädagogik und Sozialpolitik*, 35-52, 2002.

¹⁷ ebd.

¹⁸ Krentz, S., Intergenerative Transmission von Erziehungseinstellungen bei Migranten aus der ehemaligen Sowjetunion in Deutschland und Israel. *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation*, 22, 79-99, 2002.

¹⁹ Kestermann, M., Schulische Situation jugendlicher Aussiedler. ([http://www.fes.de/fulltext asfo/00223006.htm](http://www.fes.de/fulltext/asfo/00223006.htm))

Autorität der Eltern und ihre Erziehungsbemühungen untergraben²⁰. Gleichzeitig sehen sich die jungen Aussiedler mit neuen sozialen und kulturellen Anforderungen konfrontiert, für deren Bewältigung sie bei den Eltern kaum Hilfe erwarten. Diese Kulturkonflikte, die häufig in die Zeit der entwicklungsbedingten Ablösung der Jugendlichen vom Elternhaus fallen, überfordern nicht selten die Familien, so dass es zu Fehl- und Überreaktionen kommt.

In einer Expertenbefragung wurde als wesentliches Kennzeichen der Kultur der jungen Spätaussiedler ein anderer Umgang mit Gewalt genannt²¹. Junge Spätaussiedler berichten zu einem erheblichen Teil über harte und gewalthaltige Erziehungspraktiken der eigenen Eltern. So fand sich bei Spätaussiedlern eine deutlich höhere Quote an Betroffenen, die auch durch das Schlagen mit Gegenständen diszipliniert worden sind²². Die Zusammenhänge zwischen der erlebten Gewalt in der Herkunftsfamilie und der späteren eigenen Aggressionsneigung sind jedoch seit langem bekannt und gut belegt²³. Sie sind besonders deutlich für die physische Misshandlung²⁴.

Kulturkonflikt und Segregation

Die Ausreise im Jugendalter ist mit dem Verlust wichtiger Freundschaftsbeziehungen verbunden. Im Aufnahmeland ist der Kontakt zu einheimischen Jugendlichen häufig durch sprachliches Unverständnis und (jugend-)kulturelle Unterschiede erschwert. Die Unterbringung zuziehender Aussiedler in oft relativ geschlossenen Übergangwohnheimen (z.B. ehemaligen Kasernen) oder in Stadtgebieten mit bereits hohem Migrantenanteil und die später häufig auch selbst gewählte Ansiedlung in Regionen und Stadtteilen mit hohem Aussiedleranteil fördern die Bildung von jugendlichen "Russenbanden". Die Bildung ethnisch homogener Gruppen wird einerseits auch dadurch unterstützt, dass Vorbilder und Modelle für eine erfolgreiche Integration in das Aufnahmeland in diesen Gruppen eher selten sind²⁵. Andererseits ist in den letzten Jahren

²⁰ Weitekamp, Reich & Bott, 2002, siehe Fn 16.

²¹ Ott, S. & Bliesener, T. Abschlussbericht der Projektgruppe Kiel "Integration jugendlicher Spätaussiedler". Kiel, 2006. (http://www.lpr.nrw.de/pdf/Bericht_Kiel.pdf)

²² Bliesener, 2006, siehe Fn 14.

²³ Bender, H.L., et al., Use of harsh physical discipline and developmental outcomes in adolescence. *Development and Psychopathology*, 19, 227-242, 2007. Farrington, D.P., Self-reported and official offending from adolescence to adulthood. In M.W. Klein (Eds.), *Cross-national research in self-reported crime and delinquency* (pp. 399-423). Dordrecht, 1989.

²⁴ Briere, J. & Runtz, M., Differential adult symptomatology associated with three types of child abuse histories. *Child Abuse and Neglect*, 14, 357-364.

²⁵ Nach Brüß (2004) zeigen Aussiedler-Jugendliche im Vergleich zu deutschen Jugendlichen ein deutlich geringeres Vertrauen in das Rechtssystem. Brüß, J., Zwischen Gewaltbereitschaft und Systemvertrauen. Eine Analyse zu aggressivem antisozialem Verhalten zwischen deutschen, türkischen und Aussiedler-Jugendlichen. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 51, 201-212, 2004. Kerner, H. J.,

auch eine veränderte Einreisemotivation feststellbar geworden. So kamen mit den Spätaussiedlern der letzten Jahre kaum noch Familien mit zwei deutschstämmigen Elternteilen. Dies hat zur Folge, dass die Kommunikation zuhause überwiegend nicht-deutsch stattfindet. Die Schwierigkeiten mit der deutschen Sprache und die Isolation stellen damit die häufigsten Alltagsprobleme nach der Einreise und auch noch Jahre später²⁶.

Peergruppenbildung und Freizeitverhalten

Befragt man junge Aussiedler nach ihrem Freizeitverhalten in der Heimat, fällt eine deutlich stärkere Strukturierung der Freizeit im Herkunftsland aufgrund einer stärkeren Einbindung in organisierte Aktivitäten wie z.B. Vereine, Jugendorganisationen etc. auf²⁷. Doch reduziert sich mit der Übersiedlung nicht nur der Organisationsgrad, auch die Inhalte des Freizeitverhaltens ändern sich. Während im Herkunftsland das Freizeitverhalten besonders durch Sport und Aktivitäten in der Natur geprägt war, behält im Aufnahmeland nur der Sport seinen Stellenwert. Beschäftigungen in der Natur (freies Angeln, Jagen, Zelten) können in Deutschland hingegen in der Regel nicht mehr ausgeübt werden. Dies hat zur Folge, dass jugendliche Aussiedler ihre Freizeit vorzugsweise zwar im Freien, allerdings in unstrukturierter Weise verbringen und sich dabei in jugendtypischer Weise durch Alkohol, Drogen und Musik Anregung verschaffen²⁸. In diesen Cliques werden wichtige jugendkulturelle Werte vermittelt, aber auch Normen und Standards ausgetauscht und transportiert, die von der Mehrheit der Aufnahmegesellschaft nicht immer geteilt werden (z.B. Faustrecht, Männlichkeitskulte, Gewaltlegitimationen). Weiterhin sind diese Jugendcliques wichtige Quellen für den Erwerb rationalisierender und legitimierender Begründungsmuster für eigenes normabweichendes Verhalten²⁹. Vor diesem Hintergrund erklärt sich der häufig gefundene Zusammenhang zwischen den unstrukturierten Freizeitaktivitäten und dem Peergruppenverhalten einerseits und dem delinquentem Verhalten bzw. Gewalthandeln bei jungen Spätaussiedlern andererseits³⁰.

Weitekamp, E., Huber, C. & Reich, K., Wenn aus Spaß ernst wird: Untersuchungen zum Freizeitverhalten und den sozialen Beziehungen jugendlicher Spätaussiedler. DVJJ-Journal, 174, 370-379, 2001.

²⁶ Titzmann, P.F., Schmitt-Rodermund, E. & Silbereisen, R.K., Zwischen den Kulturen: Zur Akkulturation jugendlicher Immigranten. In U. Fuhrer & H. Uslucan (Hrsg.), Familie, Akkulturation und Erziehung. Migration zwischen Eigen- und Fremdkultur, S. 86-110, Stuttgart, 2005.

²⁷ Bliesener, 2006, siehe Fn 14.

²⁸ Kerner, H. J., Weitekamp, E., Huber, C. & Reich, K. Wenn aus Spaß ernst wird: Untersuchungen zum Freizeitverhalten und den sozialen Beziehungen jugendlicher Spätaussiedler. DVJJ-Journal, 174, 370-379, 2001. Weitekamp, Reich & Bott, 2003 siehe oben Fn 16

²⁹ Im Sinne der Neutralisierungstechniken nach Sykes, G.M. & Matza, D., Techniques of neutralization. A theory of delinquency. American Sociological Review, 22, 664-670, 1957.

³⁰ Babka von Gostomski, C., Gewalt als Reaktion auf Anerkennungsfizite? Eine Analyse bei männlichen deutschen, türkischen und Aussiedler-Jugendlichen mit dem IKG-Jugendpanel 2001. Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, 55, 253-277, 2003; Raabe, T., Titzmann, P.F., Silbereisen, R.K., Freizeitaktivitäten und Delinquenz bei jugendlichen Aussiedlern und Einheimischen. Psychologie in Erziehung und Unterricht, 55, 39-50, 2008. van Lier, P.A.C., Wanner, B., Vitaro, F.,

Alkohol- und Drogenkonsum

Wenngleich der im öffentlichen Raum Wodka trinkende junge Spätaussiedler russischer Herkunft das klassische Nationalstereotyp bedient und damit die öffentliche Eindrucksbildung prägt, liegt nur wenig belastbares und wenig konsistentes Datenmaterial zum Alkohol- und Substanzkonsum jugendlicher Spätaussiedler vor. Boos-Nünning und Siefen fanden in ihrer Untersuchung - entgegen dem Stereotyp - bei jungen Aussiedlern einen geringeren Alkoholkonsum, sowohl bezüglich der Trinkmenge als auch bezüglich der Trinkhäufigkeit, als bei einheimischen Deutschen der gleichen Altersgruppe³¹. Eine systematische Befundintegration zu den psychosozialen Belastungsfaktoren und den psychischen Erkrankungen von Spätaussiedlern erbrachte dagegen eine hohe Prävalenz des Alkoholmissbrauchs und der Drogenabhängigkeit in dieser Bevölkerungsgruppe³². Diesem Befund entsprechend stellt auch das BKA eine große Zahl von "Turbokarrieren" beim Drogenkonsum der Spätaussiedler fest, bei denen in kurzer Zeit eine hochgradige Abhängigkeit entwickelt wird³³. Diese Entwicklungen werden begünstigt durch ein sehr geringes Problembewusstsein der Eltern bezüglich der Konsumfolgen und der Dependenzgefahr³⁴.

Wie die aufgezeigten Zusammenhänge zwischen der geringen Sprachkompetenz, den Segregationstendenzen, den schulischen Problemen, dem problematischen Freizeitverhalten, den geringen Ausbildungschancen und den oft fehlenden Erfahrungen der Teilhabe an der Aufnahmegesellschaft zeigen, sind die verschiedenen Risikofaktoren und Integrationshemmnisse teilweise eng miteinander verzahnt und verstärken sich oft gegenseitig in fataler Weise. Welche Bedeutung diese und andere Risikofaktoren für die Kriminalitätsentstehung bei jugendlichen Spätaussiedlern im Einzelnen haben, ist bislang noch nicht abschließend geklärt. Studien zur Entwicklungspsychopathologie dissozialen Verhaltens und zur allgemeinen Delinquenzentwicklung machen aber die potentielle Wirkung derartiger Kumulationen von Risikofaktoren deutlich³⁵ und lassen bei der Zielgruppe auf eine erhebliche Gefährdung schließen.

Onset of antisocial behavior, affiliation with deviant friends, and childhood maladjustment: A test of the childhood- and adolescent-onset models. *Development and Psychopathology*, 19, 167-185.

³¹ Boos-Nünning, U. & Siefen, R.G., Jugendliche mit Migrationshintergrund und Sucht. In: Assion, H.-J. (Hrsg.), *Migration und seelische Gesundheit*, S. 195-213, Berlin, 2005

³² Kornischka, J., Assion, H.-J., Ziegenbein, M. & Agelink, M.W., Psychosoziale Belastungsfaktoren und psychische Erkrankungen bei Spätaussiedlern. *Psychiatrische Praxis*, 35, 60-66, 2008

³³ Scholzen, R., Rauschgiftkriminalität - Im Westen nichts Neues. *Die Polizei*, 93, 306-308, 2002.

³⁴ Ott & Bliesener, 2006, siehe Fn 21.

³⁵ Lösel, F. & Bliesener, T. *Aggression und Delinquenz unter Jugendlichen – Untersuchungen von kognitiven und sozialen Bedingungen*. Neuwied, 2003.

Vorhandene kriminalpräventive und integrationsfördernde Maßnahmen für junge Spätaussiedler

Um den genannten Risikofaktoren zu begegnen und Integrationshemmnisse abzubauen, sind bisher eine Reihe von präventiven Maßnahmen und Integrationshilfen konzipiert worden³⁶. Im Wesentlichen lassen sich vier Typen von Maßnahmen mit teilweise unterschiedlicher Zielsetzung differenzieren³⁷: Offene Jugendarbeit, Sportangebote, Angebote der Jugendmigrationsdienste und spezifische Hilfeangebote und Integrationsmaßnahmen.

1. Offene Jugendarbeit

Im Rahmen der offenen Jugendarbeit werden Jugendlichen Räumlichkeiten zur Verfügung gestellt und Nutzungsmöglichkeiten verschiedenster Art gemacht (z. B. Gesellschaftsspiele, Darts, Kicker, Billard). Im Außenbereich finden sich zudem häufig Sportgeräte (z.B. Tischtennisplatten, Basketballkörbe). Die Einrichtungen arbeiten in der Regel angebotsorientiert, d.h. die Betreuer stehen den Jugendlichen bei Bedarf zur Verfügung. Eine Strukturierung des Angebots findet kaum statt, sieht man von speziellen Angeboten für bestimmte Altersgruppen oder getrennten Angeboten für Jungen und Mädchen ab. Die Nutzer des Angebots (Kinder und Jugendliche) bestimmen selbst, wann sie kommen und wie lange sie bleiben. Das Angebot steht allen Kindern und Jugendlichen offen und ist nicht speziell für Aussiedler konzipiert.

Mit diesen Angeboten der offenen Jugendarbeit soll in erster Linie ein Kontakt zwischen den Besuchern und den Betreuern und eine Bindung an die Einrichtung und die Betreuer aufgebaut werden, so dass eine kontinuierliche Zusammenarbeit und Einflussnahme ermöglicht wird. Weiterhin steckt hinter der Konzeption dieser Einrichtungen die Annahme, dass Jugendliche unterschiedlicher Herkunft zusammengeführt werden, sich kennen lernen und Vorurteile gegenüber fremden Gruppen abgebaut werden können. Besonderer Wert wird auch auf die Vermittlung von sozialen Kompetenzen gelegt, indem der Umgang mit Regeln (z.B. der Hausordnung) vermittelt wird, sie aber auch Handlungsalternativen zur Gewalt im Umgang miteinander kennen lernen und erproben können.

³⁶ Bannenberg, B. & Bals, N., Integration von jugendlichen Spätaussiedlern. Zusammenfassende Darstellung der Ergebnisse und Empfehlungen, Bielefeld, 2006. Bannenberg, B., Kriminalität bei jungen Migranten (insbesondere Spätaussiedlern) und Präventionsansätze. Vortrag auf dem Symposium "Das Jugendkriminalrecht vor neuen Herausforderungen?", 9.-11.9.2008 in Jena. Ott & Bliesener, 2006, siehe Fn 21. Schweer, T. & Zdun, S., Kriminalpräventive Maßnahmen bei jungen Aussiedlern, Aus Politik und Zeitgeschichte, 46, 23-30, 2005.

³⁷ Ott & Bliesener, 2006, siehe Fn 21.

Die theoretische Grundlage für dieses Vorgehen liefert die soziologische Kontakttheorie, die in der amerikanischen Migrationsforschung der fünfziger Jahre entwickelt wurde³⁸. Demnach lösen sich interkulturelle Konflikte und Vorurteile allein durch den Kontakt und den Austausch zwischen unterschiedlichen Gruppen. Eine systematische Prüfung³⁹ bestätigt die Bedeutung der von Allport formulierten Bedingungen einer positiven Wirkung des Kontakts: Der Kontakt muss regelmäßig stattfinden, es muss eine Orientierung des Kontakts auf gemeinsame Ziele vorliegen und es sollte Statusgleichheit zwischen den Angehörigen der verschiedenen Gruppen bestehen. Wettbewerbssituationen können dagegen bestehende Vorurteile sogar noch verstärken.

2. Sportangebote

Da viele Spätaussiedler bereits im Herkunftsland in organisierte sportliche Aktivitäten eingebunden waren, versucht man über angeleitete Sportangebote junge Spätaussiedler zu gewinnen. Hier finden sich neben Angeboten, die besonders die Körperlichkeit des Sportlers ansprechen (Kraftsport, verschiedene Kampfsportarten etc.) auch Teamsportarten wie Rugby oder Fußball. Diese Angebote unterscheiden sich in der Intensität (1-3 mal wöchentlich), sind entweder nur für jugendliche Spätaussiedler oder offen für Jugendliche jeder Herkunft und sind teilweise auch auf bestimmte Altersgruppen (z.B. 14-16 Jahre) oder ein Geschlecht beschränkt. Die Maßnahme wird in der Regel durch einen festen Trainer angeleitet.

Diese angeleiteten Sportaktivitäten haben in erster Linie die Vermittlung eines Regelbewusstseins und die Auseinandersetzungen mit Regeln zum Ziel. Ein integrationsförderlicher Effekt wird zudem darin gesehen, dass die Jugendlichen an etablierte Vereinsangebote herangeführt werden. Auch in der Entwicklung von Teamfähigkeit, der Förderung des Umgangs mit Frustrationen und Niederlagen und der Festigung einer organisierten Freizeitbeschäftigung, die auch strukturgebend für Alltag und Lebensführung ist, werden wichtige Ziele dieser Maßnahmen gesehen⁴⁰.

Auch bei diesen Angeboten steht als theoretische Grundlage die Kontakttheorie im Hintergrund. Durch den regelmäßigen Kontakt zu anderen (ethnischen) Gruppen sollen Vorurteile abgebaut und die Integration in

³⁸ Allport, G.W., *The nature of prejudice*. Reading, MA. 1954. Halm, D., *Gewalt gegen Gruppenangehörige im Sport und Präventionspotentiale des Sportwesens* In: Arbeitsgruppe: *Primäre Prävention von Gewalt gegen Gruppenangehörige – insbesondere: Junge Menschen*, Bonn, 2003.

³⁹ Eine Meta-Analyse zur Befundlage der Kontakttheorie wurde kürzlich von Pettigrew und Tropp vorgelegt: Pettigrew, T.F. & Tropp, L.R., *A meta-analytic test of intergroup contact theory*. *Journal of Personality and Social Psychology*, 90, 751-783, 2006.

⁴⁰ Ott & Bliesener, 2006, siehe Fn 21.

die Aufnahmegesellschaft gefördert werden. Einige vorliegende Studien zur Integrationswirkung des Sports zeigen jedoch ernüchternde Befunde. So scheinen sich interethnische Konflikte des Alltags beim Teamsport sogar noch zu kumulieren und münden häufig in aggressive Auseinandersetzungen⁴¹. Diese Tendenz geht bei vielen Sportlern mit Migrationshintergrund einher mit der Präferenz von Aktivitäten, die sie mit Angehörigen der eigenen ethnischen Gruppe ausüben können. Dies zeigt sich auch in der zunehmenden Bildung ethnisch homogener Mannschaften in einigen Ballsportarten⁴², wenngleich diese Tendenz bei Spätaussiedler bisher (noch) kaum zu beobachten ist. Vor diesem Hintergrund ist die häufig betonte und wie selbstverständlich angenommene integrative Wirkung des Sports durchaus ernsthaft und skeptisch zu hinterfragen.

3. Spezifische Angebote

Zielgruppe der spezifischen Maßnahmen sind in der Regel nicht allein Aussiedler, sie richten sich vielmehr an alle interessierten bzw. betroffenen Personen. Zu diesen Angeboten zählen Aggressionstrainings, Kurse zur Förderung der sozialen Kompetenz, Streitschlichtungsprogramme und ähnliche Maßnahmen. In diesen Kursen werden den Jugendlichen Handlungsalternativen zu gewohnten problematischen Verhaltensweisen vermittelt, aber auch Möglichkeiten der konstruktiven Freizeitgestaltung aufgezeigt. Wie bei den Sportangeboten finden sich auch hier eventuelle Einschränkungen auf bestimmte Altersgruppen, ein Geschlecht oder ethnische Zugehörigkeiten. Einige dieser Angebote sind organisatorisch an die Schule angebunden, einige sind für spezifische Personen (straffällig gewordene Jugendliche) konzipiert, zudem unterscheiden auch sie sich in der Dauer und Intensität.

In der Regel steht die Entwicklung allgemeiner sozialer Kompetenzen bei diesen Angeboten im Vordergrund. Dazu werden konstruktive Konfliktlösungstechniken vermittelt und erprobt, Regel-, Werte- und Normensysteme bekannt gemacht, es wird die Teamfähigkeit geschult und Umgangsformen vermittelt. Ein weiteres wichtiges Ziel vieler dieser Angebote ist zudem die Orientierung der jungen Menschen und die Aufklärung über soziale und rechtliche Grundlagen in Deutschland, um das Zurechtfinden im Alltag zu erleichtern und die Teilhabe an der Gesellschaft zu fördern.

⁴¹ Krouwel, A., Boonstra, N., Duyvendak, J.W. & Veldboer, L. A good sport? Research into the capacity of recreational sport to integrate Dutch minorities. *International Review for the Sociology of Sport*, 41, 165-180, 2006.

⁴² Goldberg, B., Freizeit und Kriminalität bei Achtklässlern mit und ohne Migrationshintergrund. In: Feltes, T., Pfeiffer, C. & Steinhilper, G.: *Kriminalpolitik und ihre wissenschaftlichen Grundlagen*, S. 861-892, Heidelberg, 2006; Halm, 2003, siehe Fn 38.

4. Jugendmigrationsdienst

Die Jugendmigrationsdienste der Kommunen bieten Kindern, Jugendlichen und jungen Erwachsenen mit Migrationshintergrund verschiedene Hilfen an, um das Einleben in die neue Umgebung zu erleichtern. Dazu gehören beispielsweise ausbildungsbegleitende Maßnahmen, Hilfen bei der Anerkennung von Zeugnissen, Sprachkurse, Computerkurse, bildungspolitische Maßnahmen, Bewerbungstrainings und anderes mehr. Je nach Kommune fällt das Angebot sehr unterschiedlich aus⁴³. Den jungen Aussiedlern steht es zunächst einmal frei, die Beratungsangebote in Anspruch zu nehmen. Die Teilnahme an einem Kurs (z. B. Sprachkurs) ist dagegen teilweise verbindlich geregelt. In einigen Fällen wird vom Jugendmigrationsdienst auch eine Betreuung in Form eines Einzelfallmanagements durchgeführt, indem zunächst ein Förderbedarf bestimmt wird und anschließend der Besuch der notwendigen Maßnahmen organisiert und angeleitet wird.

Die Jugendmigrationsdienste wollen mit ihren Angeboten den jungen Menschen Orientierungen geben, ihnen bei der Bewältigung von allgemeinen Entwicklungsaufgaben helfen, aber auch spezifische Kenntnisse (z.B. über kulturspezifische Umgangsformen) vermitteln, um sich in der Aufnahmegesellschaft zurechtzufinden.

Bewertung der bisherigen Maßnahmen und Angebote

Gleicht man die vorhandenen Maßnahmen mit ihren Ansätzen und Zielen mit den zuvor festgestellten Risikofaktoren und Integrationshemmnissen ab, lassen sich weitgehende Deckungen feststellen. Wesentliche Risikofaktoren und Integrationshemmnisse werden als Ansatzpunkte für die Prävention genutzt. Dies gilt besonders für die Vermittlung sozialer Kompetenzen, aber auch für die Bearbeitung interkultureller Konflikte oder den Umgang mit unterschiedlichen Traditionen.

In einer Delphi-Befragung wurden über 50 Experten, d.h. Personen, die Integrationsmaßnahmen für Spätaussiedler anbieten oder professionell mit Spätaussiedlern Kontakt haben, von Ott und Bliesener zu den verschiedenen Integrationsmaßnahmen, ihren Konzeptionen und Zielen befragt⁴⁴. Eine differenzierte Analyse der Ziele dieser Angebote zeigte, dass sich beispielsweise die offene Jugendarbeit in ihrer Strukturgebung für die Jugendlichen deutlich von den übrigen Maßnahmen unterscheidet. Die erklärte Strategie, durch ein angebotsorientiertes Vorgehen diejeni-

⁴³ Ott & Bliesener, 2006, siehe Fn 21.

⁴⁴ Ott & Bliesener, 2006, siehe Fn 21.

gen Jugendlichen zu erreichen, die von Reglementierungen, Verpflichtungen und Verbindlichkeiten eher abgeschreckt werden, scheint nach Studien aus Skandinavien jedoch fraglich. Nach den Untersuchungen der Arbeitsgruppe um Mahoney⁴⁵ können derartige offene Angebote sogar kriminalitätsförderliche Effekte haben, wenn sie vermehrt von problembelasteten Jugendlichen wahrgenommen werden. Diese können sich unter der Bedingung einer geringen oder fehlenden Beaufsichtigung durch normkonforme erwachsene Betreuer und in Ermangelung der Anwesenheit positiver gleichaltriger Modelle in ihrem Problemverhalten sogar gegenseitig bekräftigen und verstärken⁴⁶.

Angesichts dieser negativen Effekte stellt sich die Frage, inwieweit die Einführung gewisser Strukturierungen, Reglements und Verbindlichkeiten sinnvoll ist. Wie aus der Erziehungsforschung bekannt ist, kann ein emotional warmes und gleichzeitig an Normen orientiertes Erziehungs- und Betreuungsverhalten einen protektiven Effekt haben. Eine derartige Kombination von Erziehungsstilen, die gegebenenfalls die Botschaft vermittelt „Ich schätze Dich und freue mich, dass Du zu uns kommst; wir haben hier aber auch Regeln und mir ist wichtig, dass die eingehalten werden“, hat sich sowohl in der familiären, schulischen als auch in der Heimerziehung als günstig für die Neutralisation von Risiken erwiesen⁴⁷.

Eine stärkere Strukturierung und Normorientierung bei der Arbeit mit jungen Aussiedlern scheint auch vor dem Hintergrund bedeutsam, als junge Aussiedler und viele andere Jugendliche mit Migrationshintergrund zumeist in ihrem Heimatland ein autoritäreres und strengeres Verhalten der Vertreter verschiedener Institutionen (Schule, Sportverein, Jugendeinrichtungen) erfahren haben und auch in ihren Familien mit einem autoritäreren Erziehungsstil konfrontiert werden. Vor dem Hintergrund dieser Erfahrung reagieren sie auf andere Formen der Ansprachen (z.B. durch Lehrkräfte und Betreuer, aber auch durch Polizeibeamte), die eher das Gespräch „in Augenhöhe“ oder „auf kumpelhafte Weise“ suchen, häufig mit Respektlosigkeit. Auch angesichts der verschiedenen Verunsicherungen junger Spätaussiedler durch den Kulturkonflikt und die verschiedenen Integrationsprobleme sind eventuell klare Verhaltens-

⁴⁵ Mahoney, J. L. & Stattin, H. Leisure activities and adolescent antisocial behavior: The role of structure and social context. *Journal of Adolescence*, 23, 113-127, 2000. Mahoney, J. L., Stattin, H. & Magnusson, D. Youth recreation centre participation and criminal offending: A 20-year longitudinal study of Swedish boys. *International Journal of Behavioral Development*, 25, 509-520, 2001.

⁴⁶ Dishion, T.J., McCord, J. & Poulin, F. When interventions harm - peer groups and problem behavior. *American Psychologist*, 54, 755-764, 1999. Titzmann u.a 2005, siehe Fn 25.

⁴⁷ Baumrind, D. The influence of parenting style on adolescent competence and substance use. *Journal of Early Adolescence*, 11, 56-95, 1991. Lösel, F. & Bliesener, T., Some high-risk adolescents do not develop conduct problems: A study of protective factors. *International Journal of Behavioral Development*, 17, 753-777, 1994.

regeln und Vorgaben bei dieser Gruppe Jugendlicher bedeutsamer als bei in Deutschland sozialisierten Jugendlichen.

Als weiterer Risikofaktor wurde oben die - teilweise auch selbstgewählte - Ab- und Ausgrenzung der zugewanderten Jugendlichen ausgemacht. Hier setzen neben der offenen Jugendarbeit vor allem die verschiedenen Sportangebote an, um der Segregation zu begegnen. Dies geschieht allerdings häufig allein über das Zusammenführen unterschiedlicher Mannschaften unter Wettbewerbsbedingungen, wodurch eine der wesentlichen Wirkbedingungen der Kontakttheorie verletzt wird⁴⁸.

Ein explizit gewaltpräventives Ziel verfolgen lediglich zahlreiche Sportangebote und einige spezifische Angebote (z.B. Anti-Gewalt-Trainings). Bei den Maßnahmen des Jugendmigrationsdienstes spielt die Gewaltprävention kaum eine Rolle und auch in der offenen Jugendarbeit wird diese Aufgabe nur am Rande verfolgt. Vor dem Hintergrund der vorliegenden Wirkungsforschung zur Gewalt- und Kriminalprävention ist dieses multimodale Vorgehen, bei dem mehrere Agenten an gemeinsamen Zielen arbeiten in unterschiedlichen Lebensbereichen ansetzen und auf die gemeinsame Klientel einwirken, jedoch wünschenswert und auch besonders erfolgversprechend⁴⁹.

Empfehlungen für die Kriminal- und Gewaltprävention junger Aussiedler

Wie aufgezeigt werden konnte, werden durch die vorhandenen Integrationsmaßnahmen und Präventionsprogramme zahlreiche der festgestellten Risikofaktoren und Integrationshemmnisse angegangen und bearbeitet. Gleichwohl ergeben sich bei einem systematischen Abgleich doch noch einzelne Lücken und gelegentlich suboptimale präventive Ansätze.

Sprachkompetenz

Ein bedeutsames Integrationshindernis für junge Spätaussiedler stellt eine geringe deutsche Sprachkompetenz dar. Eine möglichst früh nach der Übersiedlung einsetzende Sprachförderung ist deshalb zentrale Voraussetzung für das Gelingen der Integration in die Aufnahmegesellschaft. Zu überdenken ist jedoch die verbreitete Praxis, Sprachkurse speziell für Spätaussiedlergruppen anzubieten. Hier besteht die Gefahr, dass außerhalb des Unterrichts schnell in die vertraute Muttersprache gewechselt

⁴⁸ siehe oben, S. 12

⁴⁹ Beelmann, A. & Raabe, T., Dissoziales Verhalten von Kindern und Jugendlichen. Erscheinungsformen, Entwicklung, Prävention und Intervention. Göttingen, 2007. Bliesener, T. & Köhnken, G. Kriminalpsychologie. In: D. Frey & C. Graf Hoyos (Hrsg.), Psychologie in Gesellschaft, Kultur und Umwelt, S. 11-17, Weinheim, 2005.

wird. Sprachlich gemischte Lerngruppen hätten dagegen allein die deutsche Sprache als gemeinsames Kommunikationsmittel, so dass eine Übertragung der neu erworbenen sprachlichen Fertigkeiten in den Freizeitbereich gefördert würde.

Bei der schulischen Sprachförderung ist zu prüfen, ob die Konzepte der Abstufung um 1-2 Jahrgangsstufen oder der speziellen Auffangklassen beibehalten werden sollen. Günstiger erscheint es, jungen Migranten wie ihren Eltern unmittelbar nach der Einreise bedarfsabhängig einen Sprachkurs anzubieten. Dies könnte zum Beispiel in altersheterogenen Klassen zur Vermittlung der Sprachkompetenz stattfinden, die sich stattdessen an der vorhandenen Sprachkompetenz orientieren. In diesen Klassen sollte die Vermittlung von Deutsch als Zweit- oder Fremdsprache den Schwerpunkt bilden. Erst danach sollte eine Aufnahme der Schülerinnen und Schüler in die Regelklassen vorgenommen werden. Da relativ viele jugendliche Spätaussiedler nur geringe Bildungsaspirationen aufweisen und angeben, den Unterricht aus Interesselosigkeit häufig zu schwänzen⁵⁰, sollte auch versucht werden, die Bindung an die Schule beispielsweise durch attraktive extracurriculare Angebote zu erhöhen.

Für den außerschulisch organisierten Sprachunterricht bietet es sich an, ihn in Zusammenhang mit Orientierungskursen zum Zurechtfinden in der deutschen Gesellschaft (z. B. Umgang mit Behörden, das deutsche Ausbildungssystem) zu bringen. Auch ältere Spätaussiedler könnten so Hemmschwellen für einen Sprachunterricht überwinden. Dieses Vorgehen könnte auch das von den Betroffenen beklagte Problem beheben, dass in den bisherigen Sprachförderungsangeboten häufig zu viel „Grammatik gepaukt“ werde und die Konversation zu kurz komme⁵¹.

Bei der bisherigen Konzeption der Sprachförderung für junge Migranten fällt auf, dass diese Aufgabe nahezu ausschließlich (sieht man von einzelnen Kursangeboten der Jugendmigrationsdienste ab) der Institution Schule überantwortet wird. Zwar ist eine der vordringlichen Aufgaben der Schule die Vermittlung von Sprachkompetenz, deren Arbeit könnte allerdings durch begleitende Maßnahmen anderer Institutionen unterstützt werden. Die oft geübte Praxis, die Bildung von homogenen Gruppen junger Aussiedler oder anderer Migranten innerhalb der Sportangebote oder der offenen Jugendarbeit zuzulassen oder entsprechende Gruppen bzw. Mannschaften innerhalb der Sportangebote zu bilden, läuft diesen Förderbemühungen jedoch zuwider. Gruppen gleicher Ethnie bzw. Herkunft neigen dazu, nur oder überwiegend in der Mutter-

⁵⁰ Köhnken, G. u.a., Integrations- und Präventionsmaßnahmen In: Ostendorf, H. (Hrsg.), Kriminalität von Spätaussiedlern - Bedrohung oder Mythos, Baden-Baden, 2006.

⁵¹ ebd.

sprache zu kommunizieren. Der Erwerb der Sprache des Aufnahmelandes wird dadurch naturgemäß vernachlässigt. Gerade angesichts des Prinzips der Vernetzung der Hilfsangebote im Sinne einer Multimodalität wäre die Einigung über das Vorgehen und das gemeinsame Agieren der verschiedenen Institutionen und Angebote hier besonders dringlich. Dies könnte beispielsweise bedeuten, dass sich die jeweiligen Einrichtungen auf die Verwendung der deutschen Sprache als grundlegende Verständigungsbasis (Arbeitssprache) einigen und ihren Gebrauch fördern und unterstützen.

Die Förderung der deutschen Sprachkompetenz darf andererseits aber nicht auf Kosten der Herkunftssprache erfolgen. Sie ist vielmehr als eine besondere Qualifikation anzusehen und ist so auch an die Spätaussiedler zu vermitteln. Dies kann einerseits das Selbstwertgefühl fördern und andererseits eine besondere berufliche Qualifikation begründen.

Schule und Ausbildung

Ähnlich wie bei der Sprachförderung verhält es sich bei den Defiziten im Schul- und Ausbildungsbereich. Obwohl auch diese Problemlagen als erheblich erschwerend für die Integration betrachtet werden, wird die Verantwortung für den Bereich der Ausbildung fast ausschließlich in den Händen der Schulen gesehen. Es stellt sich aber auch hier die Frage, in wie weit beispielsweise die Einrichtungen der Jugendarbeit eine regelmäßige Hausaufgabenbetreuung oder sogar Nachhilfe (eventuell wiederum unter Nutzung ehrenamtlicher Helfer aus der Gruppe der Spätaussiedler) einrichten können, um Leistungsproblemen und drohendem Schulversagen zu begegnen. Angesichts der oft grundsätzlich anderen Strukturen der Ausbildung und Arbeitstätigkeit im Herkunftsland, ist auch zu überdenken, wie jungen Spätaussiedlern das Spektrum der schulischen Ausbildungsmöglichkeiten, die verschiedenen Berufsfelder und beruflichen Ausbildungsgänge und auch die diversen Angebote der Fort- und Weiterbildung im Aufnahmeland erläutert und nahegebracht werden können.

Familie und Erziehung

Wie bisherige Studien zeigen, weisen Spätaussiedler-Familien eine hohe innere Bindung auf⁵². Die Eltern nehmen in der Regel ihre Erziehungsaufgabe ernst und sind an der Entwicklung der Kinder und Jugendlichen interessiert. Kriminalpräventiv gilt es, diese Bindungen zu nutzen und soweit möglich die familiären Systeme in die Präventionsarbeit einzubeziehen. Dies muss damit beginnen, dass auch die Eltern ausreichend über

⁵² Ott & Bliesener, 2006, siehe Fn 21.

die Integrationsmaßnahmen und -angebote informiert werden. Anschließend sollten die Eltern, evtl. angeregt durch Vermittler aus der Zielgruppe, in die Präventionsmaßnahmen aufgenommen werden. Inhaltlich ist an die schulische Ausbildung zu denken, die die Eltern z.B. durch die Hausaufgabenbetreuung unterstützen können, ebenso scheint eine Aufklärung über die Suchtproblematik beim Umgang mit Alkohol und Drogen angezeigt, da diese Themen im Herkunftsland häufig wenig beleuchtet wurden.

Ein besonders Problem stellt das häufig deutlich repressivere Erziehungsverhalten sowie die verbreitete Verwendung aggressiver und überharter Erziehungspraktiken von Eltern in Familien mit Migrationshintergrund dar⁵³. Die Gefährdung der Entwicklung des Sozialverhaltens durch unangemessenes Erziehungsverhalten wird in den vorhandenen Integrationsangeboten und Präventionsmaßnahmen kaum angesprochen. Um so wichtiger ist deshalb, dass die Betreuer in den Einrichtungen als positive Erziehermodelle für die Jugendlichen fungieren, damit diese auch alternative Erziehungsstile und -praktiken kennenlernen und in ihr eigenes Verhaltensrepertoire übernehmen können.

Ein anderer Ansatzpunkt wird zu diesem Zweck im Programm ProPK (Polizeiliche Kriminalprävention der Länder und des Bundes) verfolgt. Hier handelt es sich um eine Initiative, bei der durch die Veröffentlichung von beispielgebenden Biographien prominenter Migranten und Migrantinnen, die in ihrer Familie gewaltfrei aufgewachsen sind, eine gewaltfreie Erziehung gefördert werden soll⁵⁴.

Segregation und Wohnsituation

Die örtliche Konzentration von Spätaussiedlern zunächst in Übergangsheimen und später häufig in einzelnen Wohngebieten ist differenziert zu bewerten. In der ersten Zeit nach der Übersiedlung kann die Unterbringung zusammen mit anderen Aussiedlern für das Zurechtfinden in der Aufnahmegesellschaft durchaus hilfreich sein. Die gemeinsame Unterbringung schafft einen Schonraum bei der Konfrontation mit einer anderen Kultur. Sie bietet auch Möglichkeiten der ethnischen Identifikation in der Aufnahmegesellschaft. Die lokale Konzentration von Spätaussiedlern erleichtert auch die Versorgung mit speziellen Hilfs- und Integrationsangeboten. Auch die Bildung von Selbsthilfegruppe und die Etablierung

⁵³ Bliesener, 2006, siehe Fn 14. Uslucan, H.-H., Riskante Bedingungen des Aufwachsens: Erhöhte Gewaltbereitschaft junger Migranten. Vortrag auf dem Symposium "Das Jugendkriminalrecht vor neuen Herausforderungen?", 9.-11.9.2008, Jena.

⁵⁴ siehe Steffen, W. & Hepp, R. Strategien polizeilicher Gewaltprävention im Kindes- und Jugendalter. In: Deutsches Jugendinstitut (Hrsg.) Strategien der Gewaltprävention im Kindes- und Jugendalter. Eine Zwischenbilanz in sechs Handlungsfeldern, S. 169-195, München, 2007

von so genannten „Migrationspaten“, d.h. Spätaussiedlern, die bereits länger im Aufnahmeland leben und ihre Erfahrungen an später eingetroffene Mitglieder der eigenen Volksgruppe weitergeben können, wird erleichtert. Dies ist von Vorteil, da einheimischen Sozialarbeitern als Vertretern des Staates bzw. einer Behörde von den zugereisten Aussiedlern häufig mit besonderem Misstrauen begegnet wird. Angehörige der eigenen Volksgruppe in dieser Funktion können dagegen auch wirksame Modelle für eine erfolgreiche Integration sein.

Die teilweise auch selbst gewählte Segregation hat aber auch unbestreitbare Nachteile. Zum einen führt sie zu einer mehr oder minder starken Isolation von der einheimischen Wohnbevölkerung. Zum anderen droht durch die Konzentration (integrations-)problembelasteter Personen in einem Stadtgebiet eine Ghettoisierung, die wiederum einheimische Anwohner motiviert, das Wohngebiet zu verlassen. Dieser Isolation und Ghettoisierung kann durch die Teilhabe der zugewanderten Aussiedler an kommunaler Planung und Organisation entgegen gewirkt werden. Beispielsweise sollten sich die Kommunen bemühen, Aussiedler am kommunalen Leben z. B. mit Kultur- und Sportfesten zu beteiligen und ihnen die Möglichkeit geben, sich in ihrer kulturellen Eigenart darzustellen. Ein Kristallisationspunkt für solche Ansätze der gesellschaftlichen Teilhabe könnten die örtlichen Schulen sein, wenn sie ihr Programm im Sinne sozial-kultureller Zentren erweitern und sich in ihrem Umfeld Beratungsstellen und Integrationsprojekte ansiedeln. Über ein Schulcafé könnten nicht nur die Schülerinnen und Schüler, sondern eventuell auch deren Eltern erreicht und damit die oft beklagte schwere Erreichbarkeit mancher Spätaussiedler (wie auch anderer Migranten) zumindest teilweise überwunden werden⁵⁵.

Freizeitverhalten, Alkohol und Drogen

Zur Veränderung des oft als recht locker und unkritisch erlebten Umgangs mit Alkohol und anderen Drogen bei jungen Spätaussiedlern ist es fraglich, ob allein konsequente Alkoholverbote in den Einrichtungen ausreichen. Es erscheint sinnvoller, bewährte Alkohol- und Drogenpräventionsprogramme in die Integrationsmaßnahmen aufzunehmen, um so den Konsum zu problematisieren und die jungen Spätaussiedler über die Konsequenzen eines Missbrauchs aufzuklären⁵⁶.

⁵⁵ Köhnken u.a. 2006, siehe Fn 50.

⁵⁶ Bühler, A. & Kröger, C., Expertise zur Prävention des Substanzmissbrauchs. Köln, 2006. Hurrelmann, K., Legale und illegale Drogen - Wie kann ihr Missbrauch verhindert werden? In: Petermann, H. & Roth, M. (Hrsg.), Sucht und Suchtprävention, S. 9-21, Berlin, 2002.

Früherkennung, Vernetzung und Individualisierung

Fehlentwicklungen im Jugendalter treten in vielen Fällen nahezu zeitgleich in ganz unterschiedlichen Bereichen auf (z.B. Ausbildung, Familie, Nachbarschaft bzw. öffentlicher Raum). Die Aufteilung der Zuständigkeiten für diese Bereiche auf unterschiedliche Institutionen (Schule, Jugendhilfe, Polizei) kann einerseits dazu führen, dass der Umfang und die Dynamik einer Fehlentwicklung nicht oder erst spät erkannt wird. Zum andern beschränken sich Interventionen oft auf den eigenen Bereich und verkennen dabei mögliche übergeordnete Ursachen der Problematik. Daraus ergibt sich die Notwendigkeit der Verbesserung der Kommunikation aller beteiligten Einrichtungen, um der Gefahr einer Unterschätzung der Problementwicklung zu begegnen. Zur Wahrung des Datenschutzes ist hierbei allerdings grundsätzlich die Einwilligung der Betroffenen einzuholen. Eine Informationsweitergabe ohne Zustimmung der Beteiligten ist jedoch dann zulässig, wenn eine Gefährdungssituationen für Dritte besteht. Erschwerend kommt hier aber sicher hinzu, dass Spätaussiedler vor dem Hintergrund ihrer Erfahrungen ein erhebliches Misstrauen gegenüber institutionellen Einrichtungen haben⁵⁷ und deshalb häufig nur wenig Kooperationsbereitschaft zeigen.

Die häufig enge Verzahnung der Risikofaktoren und problematischen Entwicklungsprozesse verlangt einen Ansatz, der auf verschiedenen Ebenen (der Person, dem familiären Umfeld, in Schule, Ausbildung und Freizeit) ansetzt und koordiniert die unterschiedlichen Risikofaktoren angeht bzw. die dort jeweils vorhandenen Ressourcen stärkt und nutzt⁵⁸. Das bedeutet auch, dass Unterstützungsangebote und Integrationshilfen möglichst gestuft angelegt und auf die jeweilige Risikobelastung des einzelnen Empfängers abgestimmt werden sollen⁵⁹. Ähnlich wie einheitliche Sprachkursangebote für Adressaten mit unterschiedlichen Vorkenntnissen nicht sinnvoll erscheinen, zeigt sich, dass, trotz weitgehend ähnlicher Probleme bei der Übersiedlung, im Aufnahmeland teilweise sehr unterschiedliche Risikobelastungen entwickelt werden, denen flexibel begegnet werden sollte. Die Vernetzung der Institutionen und der Informationsaustausch muss deshalb in einer Abstimmung und Koordination der ggf. zu ergreifenden Maßnahmen münden. Dabei scheint das Prinzip des Fallmanagements sinnvoll, bei dem eine individuelle Betreuung, eine gemeinsame Zielfindung, Maßnahmeplanung und Überprüfung der Wirkung der Maßnahme erfolgt. Im Rahmen dieses Ansatzes sind auch

⁵⁷ Schweer & Zdun 2005, siehe Fn 36.

⁵⁸ Bliesener, T., Jugenddelinquenz. Risikofaktoren, Prävention, Intervention und Prognose. Praxis der Rechtspsychologie, Sonderheft Jugenddelinquenz, 13, 174-191, 2003.

⁵⁹ Beelmann, A. Jugenddelinquenz – Aktuelle Präventions- und Interventionskonzepte. Forensische Psychiatrie, Psychologie, Kriminologie, 3, 190-198, 2008.

differentielle spezialpräventive Ansätze umsetzbar, deren Notwendigkeit sich aus den heterogenen Risikokonstellationen und Förderbedürfnissen ergibt⁶⁰.

Weiterhin ergeben sich für eine erfolgversprechende Reduktion aussiedlertypischer Risikofaktoren und Integrationshemmnisse folgende Notwendigkeiten⁶¹. Damit tragfähige Bindungen zwischen jungen Spätaussiedlern und professionellen Betreuern aufgebaut werden können, die auch einen vertrauensvollen Umgang und eine Einflussnahme vonseiten der Betreuer ermöglichen, ist eine ausreichende personelle Kontinuität notwendig⁶². Schließlich erscheinen für Betreuer und Mitarbeiter in den einzelnen Institutionen Fortbildungsmaßnahmen sinnvoll, die über die jeweiligen kulturellen Hintergründe aufklären und manch "unerwartete" Reaktion der zugewanderten Personen verstehen helfen.

Qualitätssicherung gewalt- und kriminalpräventiver Maßnahmen

Gewalt- und kriminalpräventive Maßnahmen sind nicht per se effektiv und nützlich. Wie die internationale Forschung zeigt, können auch gut gemeinte und theoretisch fundierte Programme und Maßnahmen negative Effekte haben und zu einer Verschärfung des Problemverhaltens führen⁶³.

Eine Befragung von Verantwortlichen für Integrationsmaßnahmen für Aussiedler in Ostwestfalen hat gezeigt, dass trotz einiger Unterschiede in den jeweiligen Einschätzungen ein weitgehender Konsens in der Bewertung der Ansatzpunkte für Integrationsmaßnahmen vorliegt⁶⁴. Gleichwohl scheint der Grundgedanke der Qualitätssicherung in der Präventionsarbeit mit jungen Spätaussiedlern noch wenig entwickelt. Dies zeigt sich darin, dass die Ziele der vorhandenen Maßnahmen (im Sinne eines "Was will ich damit konkret erreichen?") eher vage formuliert werden und nur wenig Übereinstimmung erreicht wird. Dies gilt auch die Benennung von Kriterien, nach denen sich der Erfolg einer gewalt- und

⁶⁰ Schweer & Zdun 2005, siehe Fn 36. Zdun, S. Gewaltprozesse im Kontext der Clique – Dynamiken, Legitimation und Prävention am Beispiel russlanddeutscher Jugendlicher. *Kriminalprävention*, 10, 28-37, 2006.

⁶¹ vgl. auch Gesemann, H. Junge Zuwanderer und Kriminalität in Berlin. Bestandsaufnahme – Ursachenanalyse – Präventionsmaßnahmen. Der Beauftragte des Senats von Berlin für Integration und Migration (Hrsg.). Berlin, 2004.

⁶² Schäfer, H. Jugendgewalt, Jugendkriminalität und Prävention: Was können wir tun? *DVJJ-Journal*, 13, 399-404, 2002.

⁶³ Dishion, T.J., McCord, J. & Poulin, F., When interventions harm - Peer groups and problem behavior. *American Psychologist*, 54, 755-764, 1999.

⁶⁴ Ott & Bliesener, 2006, siehe Fn 21.

kriminalpräventiven Maßnahme für junge Aussiedler bestimmen lässt. Obwohl zuweilen behauptet wird, der Erfolg bzw. Misserfolg der Integrationsarbeit lasse sich nicht eindeutig an objektivierbaren Daten oder Grenzwerten festmachen, wurden die Experten befragt, welche Indikatoren für den Erfolg aber auch den Misserfolg einer Maßnahme sprechen können. Auch hier ist ein weitgehender Konsens feststellbar. So äußert sich die Bindung an die Einrichtung und die Betreuer u.a. darin, dass sich die Teilnehmer aktiv beteiligen, weitere Freunde mitbringen und den Kontakt zu den Betreuern suchen⁶⁵. Auch Kriterien eines eventuellen Misserfolgs lassen sich bestimmen, die sich etwa darin ausdrücken, dass sich im Zuge der Maßnahme ein allgemeines Problemverhalten entwickelt oder verschärft, eine Bandenbildung bzw. Delinquenzentwicklung unter den Teilnehmern feststellbar ist oder schlicht, dass die Teilnahme an der Maßnahme sinkt oder sie gar abgebrochen wird.

Die Evaluation bzw. Qualitätssicherung soll Hinweise auf den Grad des Gelingens einer Maßnahme oder ihrer Teile liefern und auf Optimierungsmöglichkeiten hinweisen. Dabei ist allerdings stets das Verhältnis von Aufwand zu Ertrag zu berücksichtigen. Ebenso sollte bei der Evaluation einer Maßnahme der Eindruck einer Leistungsmessung oder Überwachung vermieden werden, da sonst Abwehrreaktionen bei den Beteiligten zu erwarten sind⁶⁶. Gleichwohl sollten Entscheidungsträger bei der Auswahl eines Programms, einer Maßnahme oder eines Konzepts Evaluationsbefunde einfordern. Denn wie die Forschung auch zeigt, kann die Plausibilität eines Vorgehens die empirische Prüfung seiner Bewährung nicht ersetzen.

⁶⁵ Eine Liste weiterer Vorschläge zu Indikatoren und ihren Erfassungsmöglichkeiten findet sich in Bliessener, T., *Integration jugendlicher Spätaussiedler. Praxisempfehlungen und Hilfen zur Evaluation von Präventionsprogrammen*. Düsseldorf, 2006.

⁶⁶ Deutsche Gesellschaft für Evaluation e.V., *Standards für Evaluation*. Köln, 2002. Hupfeld, J. & Strobl, R., *Leitfaden Kommunale Kriminalprävention. Kriminalität gezielt vorbeugen*. Hannover, 2004. Petermann, F. & Schmidt, M. H. *Qualitätssicherung in der Jugendhilfe – Erhebungsverfahren*. Weinheim, 2004. Rossi, P.H., Freeman, H. E. & Lipsey, M. W., *Evaluation: A systematic approach*. Thousand Oaks, CA, 1999.

Was führt zu Aggression, was zu Toleranz? Eine Analyse mit dem Schwerpunkt Fremdenfeindlichkeit

Klaus Wahl

Was ist das Problem?

Angesichts spektakulärer Fälle von Aggression an Schulen, jugendlicher Straßengewalt, Hooligan-Prügeleien oder fremdenfeindlichen Anschlägen wird immer wieder diskutiert: Wie konnte es geschehen? Was war schuld? Was hilft dagegen?

Für Aggressions- und Gewaltforscher der verschiedenen Wissenschaften sind das keine so dramatischen Fragen. Für sie ist Aggression zunächst eine „Erfolgsgeschichte“ der Evolution, die als Durchsetzungsstrategie die Stammesgeschichte von Tier und Mensch begleitete. Einige Autoren drehen die Frage daher um:¹ Weshalb werden manche Menschen nicht aggressiv, selbst wenn um sie herum Krieg tobt? Warum gibt es so wenig Gewalt in unserer Gesellschaft? Wie werden aus raufenden Kindern friedliche Erwachsene? Was macht Menschen tolerant? In diesem Beitrag geht es um beides, die Entwicklung von Aggression bzw. Gewalt wie auch um ihren Gegenpol, wir nennen ihn Toleranz und Friedlichkeit. Die Maxime ist, dass Gewalt auf ein von der Mehrheit der Gesellschaft für bestimmte Bereiche toleriertes Minimum begrenzt werden soll. Die Schlussfrage ist dann, an welchen strategischen Punkten und mit welchen Mitteln Staat und Gesellschaft dazu präventiv beitragen können. Doch zu Beginn eine Begriffsunterscheidung:

- *Aggression* nennen wir einige aus der Evolution stammende überlebensförderliche Mechanismen der Durchsetzung gegen andere mit schädigenden Mitteln. Diese Mechanismen werden durch die individuelle Persönlichkeit und soziale Umstände aktiviert oder gehemmt. Mit *Aggressivität* bezeichnen wir das individuelle Potential für Aggression.
- *Gewalt* nennen wir die durch Gesellschaft und Staat sozial- und kulturhistorisch normierte Aggression. Sie wird je nach Situation geboten, gewünscht, geduldet, geächtet oder bestraft (z. B. Boxer vs. Mörder). Oft ist Gewalt in eine hierarchische Machtstruktur eingebettet (vgl. Konstruktionen wie „väterliche“ oder „staatliche Gewalt“).

¹ Reemtsma, Philipp: Gewalt und Vertrauen. Grundzüge einer Theorie der Gewalt in der Moderne. Vortrag auf dem Abschiedssymposium für Gerhard Roth „Gehirn, Geist und Psyche“ am 4. Juli 2008 im Hanse-Wissenschaftskolleg. Delmenhorst 2008

Wo die Grenzen gesellschaftlich tolerierter Gewalt im Einzelfall liegen, darüber streiten sich u.a. Pädagogen, Psychiater, Juristen und Politiker: Ab wann gilt ein Kind als so aggressiv, dass es therapiert werden sollte? Welche Formen jugendlicher Aggression kann man noch als Ausdruck einer normalen Entwicklung tolerieren? Welche aggressiven Aktionen zwischen Ehepartnern akzeptiert ein Staat? Welche Schläge darf ein Boxer anbringen? Wie aggressiv sollte ein Manager sein? Ähnliches ließe sich für internationale und großkollektive Gewalt fragen

Werden Kinder und Jugendliche immer aggressiver?

In letzter Zeit fand angesichts spektakulärer Fälle von Jugendgewalt (Attacken in U-Bahnhöfen, Kämpfe zwischen Jugendcliquen, fremdenfeindliche und rechtsextreme Gewalt) eine neue Runde der Diskussion über die Zunahme von Aggression, ihre Ursachen und die Möglichkeiten für Prävention und Repression statt. Hat also diese Art von Aggression zugenommen? Die jüngste *Polizeiliche Kriminalstatistik (PKS)* für 2007 hat etwa 1% der deutschen Jugendlichen (14 bis unter 18 Jahre) und Heranwachsenden (18 bis unter 21 Jahre) als Tatverdächtige für Gewaltdelikte erfasst (für Nichtdeutsche wird dies aus methodischen Gründen nicht berechnet). Im Zeitraum von 1997 bis 2007 registrierte die Polizei eine Zunahme der Gewalttaten von Jugendlichen, vor allem bei Körperverletzungen. Insgesamt blieb der Anteil an der gesamten Gewaltkriminalität, der von der Polizei der Altersgruppe der Jugendlichen zugerechnet wird, aber etwa gleich. Betrachtet man speziell die Entwicklung der Zahlen der *gefährlichen und schweren Körperverletzungen* für den längeren Zeitschnitt von 1987 bis 2007, zeigt sich ein differenziertes Bild für die unterschiedlichen Altersgruppen:

- Bei den noch strafunmündigen *Kindern* bis unter 14 Jahre nahmen diese Delikte stark zu, blieben insgesamt allerdings auf einem niedrigen Niveau.
- Bei den Jugendlichen zwischen 14 und unter 18 Jahren sowie
- bei den Heranwachsenden zwischen 18 und unter 21 Jahren gab es deutliche Steigerungen.
- Bei Erwachsenen ab 21 Jahren nahmen diese Delikte leicht zu.²

Die Polizeistatistik ist aber verzerrt: Sie hängt vom veränderlichen Anzeigeverhalten ab, umfasst nur das *Hellfeld*, also weniger als die tatsächliche

² Bundeskriminalamt (Hrsg.): *Polizeiliche Kriminalstatistik- Bundesrepublik Deutschland. Berichtsjahr 2007*. Wiesbaden 2008; Bundeskriminalamt (Hrsg.): *PKS-Zeitreihen 1987-2006*. Wiesbaden 2007 www.bka.de

Deliktzahl. Andererseits zählt sie nur Tatverdächtige, also mehr als die später Verurteilten. Daher muss man auch andere Statistiken betrachten. Wie viele langfristig überdurchschnittlich aggressive Kinder und Jugendliche gibt es? Das *Dunkelfeld* kann man durch Repräsentativbefragungen aufhellen, die nicht nur polizeibekannte Täter und Opfer erfassen. Das Deutsche Jugendinstitut führt eine der weltweit größten repräsentativen Längsschnittstudien zu Kindern und ihren Eltern durch, das *DJI-Kinderpanel*. Es befragt mehrfach im Abstand von jeweils ca. 1,5 Jahren mehrere Tausend Kinder und ihre Mütter und Väter, u.a. auch zu aggressivem Verhalten. Hier einige Zahlen aus der 3. Befragungswelle 2005: In der Altersgruppe der 11- bis 13-jährigen Kinder (n = 583) schätzen sich selbst 5,5% als *sehr aggressiv* ein (eine vergleichbare Größenordnung wie bei anderen deutschen und internationalen Studien). Das ist umgerechnet etwa jedes 18. Kind in diesem Alter oder im Durchschnitt mehr als ein Kind je Schulklasse.

Jungen (6,0%) neigen signifikant häufiger zu sehr aggressivem Verhalten als Mädchen (4,3%). Wenn man nicht nur die überdurchschnittlich aggressiven Kinder berücksichtigt, sondern auch die *tendenziell aggressiven* einschließt, kommt man auf etwa jedes achte Kind, nämlich 15,3% der Jungen und 11,0% der Mädchen: Insgesamt sind die 11- bis 13-jährigen Jungen weniger aggressiv als die jüngeren zwischen 8 und 11 Jahren. Die Mädchen waren auch früher schon friedlicher.³

Das DJI-Kinderpanel hat auch nach Opfern und Tätern von *Bullying*, dem aggressiven Schikanieren schwächerer Mitschüler gefragt (Befragungswelle 2005 bei 1.231 Kindern zwischen 8 und 13 Jahren). Im vergangenen Schuljahr war jedem zehnten gewaltsam etwas weggenommen worden, über 8% wurden in der Schule oder auf dem Schulweg geschlagen oder bedroht. Und die Täter? 4% hatten anderen Kindern etwas mit Gewalt weggenommen und 3,5% gaben zu, andere geschlagen oder bedroht zu haben⁴. Andere Untersuchungen kamen (allerdings mit unterschiedlichen Stichproben) teils zu etwas höheren Täteranteilen⁵. Mit Beginn des Jugendalters nehmen *Bullying* und Gewalttätigkeiten meist noch zu⁶.

³ Jung, Violetta/Wahl, Klaus (2008): Kindliche Aggressivität im Zeitverlauf. Ausmaß und Ursachen. In: Alt, Ch. (Hrsg.): *Kinderleben - Individuelle Entwicklungen in sozialen Kontexten*. DJI-Kinderpanel, Bd. 5. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 99-124

⁴ Wahl, Klaus, eigene Berechnungen aus Daten des DJI-Kinderpanel.

⁵ Scheithauer, Herbert/Hayer, Tobias/Bull, Heike Dele: Gewalt an Schulen am Beispiel von *Bullying*. In: *Zeitschrift für Sozialpsychologie* 38, 2007, 3, S. 141-152

⁶ Klewin, Gabriele/Tillmann, Klaus-Jürgen/Weingart, Gail: Gewalt in der Schule. In: Heitmeyer, Wilhelm/Hagan, John (Hrsg.): *Internationales Handbuch der Gewaltforschung*. Wiesbaden: Westdeutscher Verlag 2002, S. 1078-1105; Richter, Matthias et al.: *Bullying, psychosoziale Gesundheit und Risikoverhalten im Jugendalter*. In: *Gesundheitswesen* 69, 2007, S. 475-482

Aggressive Störungen liegen nach dem DJI-Kinderpanel und anderen internationalen Studien je nach Alter und Geschlecht bei 2 bis 7% der Kinder vor. *Psychische Auffälligkeiten* insgesamt, die auch den Beginn aggressiver Entwicklungen markieren können, so Ängstlichkeit, Hyperkinetik und Depression, finden sich bei etwa 20% der Kinder⁷. Aktuelle Ergebnisse liefert auch der deutsche Kinder- und Jugendgesundheitsurvey (KiGGS). Eine repräsentative Unterstichprobe davon mit 2.863 Familien mit Kindern im Alter von 7 bis 17 Jahren zeigte bei 21,9% aller Kinder und Jugendlichen psychische Auffälligkeiten. Im Detail waren dies (je nach Alter) bei 6 bis 7% Aggressivität, bei 10,0% Ängste und bei 5,4% Depressionen⁸.

Wie Aggression anfängt

Wenn man Gewaltausübung schon an ihren Wurzeln hemmen will, muss man etwas darüber wissen, wie Täter zu Tätern geworden sind. Verschiedene empirische Untersuchungen haben festgestellt, dass Gewalttäter fast durchgängig eine auffällige Lebensgeschichte haben. Schon *früh in ihrer Kindheit waren sie überdurchschnittlich aggressiv* oder sie zeigten *emotionale und Verhaltensauffälligkeiten*, die als Vorläufer für überhöhte Aggressivität gelten. Aufgrund der noch nicht ausreichenden Reifung des kindlichen Gehirns haben wir keine expliziten Erinnerungen an unsere ersten Lebensjahre (frühkindliche Amnesie). Ob wir damals sehr aggressiv waren, können wir also nicht sagen. An die Kindergartenzeit erinnern wir uns schon eher, so auch spätere Gewalttäter in einer unserer Untersuchungen⁹ (Namen geändert):

Hans: *„Mit den anderen Kindern im Kindergarten bin ich überhaupt nicht zu recht gekommen, es hat immer Schlägereien gegeben. Meistens ging es um Spielzeug. Ich und andere Kinder haben uns immer mit den Sandschuppen geschlagen. Einmal habe ich einem Kind mit einem Bleistift zwei Löcher in die Hand reingestochen. Ich wollte wirklich seine Hand treffen (...) In diesem Kindergarten waren viele ausländische Kinder, mit denen ich mich immer geprügelt habe. Und in der Schule ging das dann erst so richtig weiter.“*

⁷ Kuschel, Annett et al.: Prävention von oppositionellen und aggressiven Verhaltensstörungen bei Kindern: Triple P - ein Programm zu einer positiven Erziehung. In: *Kindheit und Entwicklung* 9, 2000, 1, S. 20-29, S. 21; Miller, Yvonne/Hahlweg, Kurt: Prävention von emotionalen Störungen und Verhaltensauffälligkeiten bei Kindern. In: Newsletter 1. Fachgruppe Entwicklungspsychologie der Deutschen Gesellschaft für Psychologie. 2000, S. 8-15

⁸ Ravens-Sieberer, Ulrike et al.: Psychische Gesundheit von Kindern und Jugendlichen in Deutschland. In: *Bundesgesundheitsblatt - Gesundheitsforschung - Gesundheitsschutz* 50, 2007, 5-6, S. 871-878 = <http://www.springerlink.com/content/q752ut2u5u67pv7k/fulltext.pdf>

⁹ Wahl, Klaus (Hrsg.): *Fremdenfeindlichkeit, Antisemitismus, Rechtsextremismus. Drei Studien zu Tatverdächtigen und Tätern*. Berlin: Bundesministerium des Innern 2001; Wahl, Klaus (Hg.): *Skinheads, Neonazis, Mitläufer. Täterstudien und Prävention*. Opladen: Leske + Budrich 2003

Franz: „Ich habe es geschafft, mit fünf Jahren aus dem Kindergarten raus zu fliegen. Denn ich habe einem anderen Kind eine Metallschaufel vom Sandkasten fünf Mal auf den Kopf geschlagen. Der andere hatte dann ein paar Löcher im Kopf. Deswegen bin ich, auch allgemein wegen meines aggressiven Verhaltens, aus dem Kindergarten geworfen worden. Alle haben nach meiner Pfeife getanzt. Das war im Kindergarten schon so, und das ist auch heute noch so.“

Dieter: „Die Kinder im Kindergarten haben mich gestresst. Die haben mich belkaut und verprügelt. Weil ich anscheinend zu aggressiv bin. Denn ich habe einem mal das Auge ausgetreten. Die haben mich die ganze Zeit generot, und da habe ich den halt auf den Boden geworfen und ins Gesicht getreten.“¹⁰

Offenbar hält sich bei diesen Personen von der frühen Kindheit bis ins Jugend- und Erwachsenenalter eine überdurchschnittliche Aggressivität. Das bestätigen auch internationalen Langzeitstudien, die in der Kindheit begannen, so ein Literaturüberblick des kanadischen Aggressionsforschers Richard E. Tremblay. Danach wird ein Gipfel aggressiven Verhaltens in der Kindergartenzeit, genauer: zwischen dem Ende des zweiten und dem Ende des vierten Lebensjahres erreicht, um danach bei der Mehrheit der Kinder zurückzugehen. Als Ursache dafür wird angenommen, dass Kinder ab diesem Alter schon eher auf eine Belohnung warten können, statt auf einer sofortigen Bedürfnisbefriedigung zu bestehen. Außerdem können sie nun die Sprache als Mittel zur Überzeugung anderer besser einsetzen, statt zuzuschlagen. Aber bei einer kleinen Gruppe von Jungen ist das nicht der Fall, sie bleiben langfristig bis in die Jugend oder länger hoch aggressiv. Nur eine verschwindende Minderheit von Jungen beginnt dagegen erst im Jugendalter mit körperlicher Aggression¹¹. Nach einer Mannheimer Längsschnittstudie handelt es sich bei solchen „Spätstartern“ aber auch oft um Personen, die schon länger aggressiv und delinquent waren, nur von der Polizei zuvor nicht registriert worden waren¹².

Eine der bekanntesten interdisziplinären Längsschnittstudien begann 1972/73 in der neuseeländischen Stadt Dunedin mit über 1.000 Kindern eines Jahrgangs und interessierte sich u.a. für aggressives und anderes antisoziales Verhalten. Da sich zwischen Kindheit und Erwachsenenzeit die Fähigkeiten und Möglichkeiten für solche Verhaltensweisen ändern,

¹⁰ Wahl, Klaus: Vertragen oder schlagen? Biografien jugendlicher Gewalttäter als Schlüssel für eine Erziehung zur Toleranz in Familie, Kindergarten und Schule. Berlin: Cornelsen Scriptor 2007, S. 13

¹¹ Tremblay, Richard E.: The Development of Youth Violence: An Old Story with New Data. In: European Journal on Criminal Policy and Research 13, 2007, 3-4, S. 161-170

¹² Lay, Barbara et al.: Juvenile-episodic, Continued or Adult-onset Delinquency? Risk Conditions Analysed in a Cohort of Children Followed up to the Age of 25 Years. In: European Journal of Criminology 2, 2005, 1, S. 39-66

wurde ein altersgemäßes Spektrum einbezogen, also etwa bei Vierjährigen Beißen und Schlagen, bei Zehnjährigen Ladendiebstahl und Schulschwänzen, bei 16-Jährigen Drogenhandel und Autodiebstahl, bei 22-Jährigen Raub und Vergewaltigung, bei 30-Jährigen Betrug und Kindesmisshandlung. Aus der jahrzehntelangen Datensammlung dieser und weiterer Studien ermittelte die u. a. in Großbritannien und den USA arbeitende Entwicklungsforscherin Terrie E. Moffitt für männliche Kinder und Jugendliche mit antisozialem Verhalten und Aggression *zwei verschiedene Entwicklungspfade*:

- Eine kleine Gruppe begann schon in der Vorschulphase, solche Verhaltensformen zu zeigen und behielt diese *dauerhaft* durch die Jugend hindurch bei (ca. 5%).
- Eine viel größere Gruppe war nur *episodisch* ein oder ein paar Mal in der Jugendphase antisozial und aggressiv (ca. zwei Drittel).

Die Temperamente beider Personengruppen unterschieden sich bereits im Alter von drei Jahren. In der Jugendphase wichen sie dann hinsichtlich der Verurteilungen aufgrund von Gewalttaten voneinander ab, aber auch bei Schulabgängen und der Bindung an die Familie. Allerdings wurde die Hälfte der schon in der Kindheit Auffälligen später nicht ernsthaft delinquent. Hinter beiden Gruppen sieht Moffitt *unterschiedliche Bündel von Ursachen*:

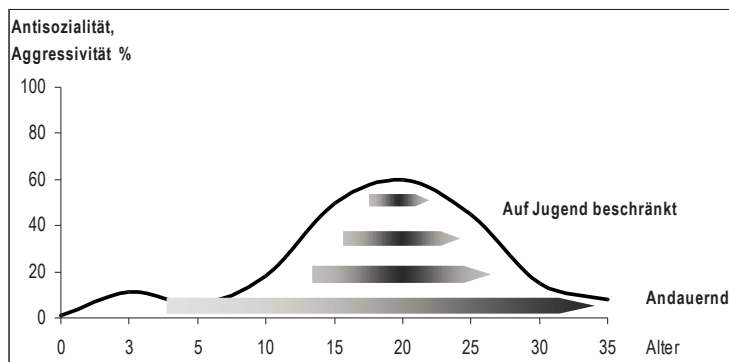
- Bei den *dauerhaft* Antisozialen sind neuropsychische Probleme in Wechselwirkung mit kriminalitätserzeugenden Faktoren ihrer Umgebung am Werk.
- Die nur in der Jugend *episodisch* Antisozialen reagieren auf das Auseinanderklaffen zwischen ihrer immer früher einsetzenden körperlichen Reife und den immer später gewährten Möglichkeiten zu Arbeit, Einkommen und eigener Wohnung. Sie ahmen die antisozialen Verhaltensweisen der dauerhaft Antisozialen nach, die mit ihrer Unabhängigkeit von der Familie, sexueller Erfahrung und gestohlenen Autos angeben.¹³

Fasst man die Erkenntnisse aus den unterschiedlichen Längsschnittstudien zur Entwicklung von Aggression und antisozialem Verhalten vor allem von Jungen zusammen, wird man in der Kindheit einen Anstieg bis zu einem ersten Gipfel um das dritte und vierte Lebensjahr sehen und dann für die Mehrheit einen zweiten Gipfel im mittleren bis späten Ju-

¹³ Moffitt, Terrie E.: Adolescence-limited and life-course-persistent antisocial behavior: a developmental taxonomy. In: Psychological Review 100, 1993, 4, S. 674-701; Moffitt, Terrie E. et al.: Childhood-onset versus adolescent-onset antisocial conduct problems in males: Natural history from ages 3 to 18 years. In: Development and Psychopathology 8, 1996, 2, S. 399-424

gendalter. Ein kleiner Teil fällt erst mit zunehmendem Jugendalter durch entsprechendes Delinquenzverhalten auf, was aber quantitativ durch die allgemeine Tendenz zum Rückgang von Aggression in dieser Phase ausgeglichen wird. Den Sockel des gesamten Verlaufs bildet eine kleine Gruppe, die von Kindheit an bis ins Erwachsenenleben erhöhte Maße von antisozialem Verhalten und insbesondere Aggressivität zeigt – unabhängig davon, ob sie von der Polizei als kriminell registriert wird (Abbildung 1).

Abbildung 1: Dauerhafte und episodische Antisozialität/Aggression



© K. Wahl 2008, nach Tremblay 2007 und Moffitt 1993

Die Hauptrisikogruppe dafür, zu aggressiven Mehrfach- und Intensivtätern zu werden, bilden nach verschiedenen Studien diejenigen Kinder, bei denen schon früh in der Kindheit externalisierendes Verhalten auftritt: Neben Aggression z. B. auch Impulsivität, Trotzverhalten und Hyperaktivität. Unsere eigene Untersuchung fand noch weitere emotionale Auffälligkeiten in der Kindheit als mögliche Vorläufer späterer Gewalttätigkeit: Fast alle späteren Intensiv- und Mehrfachtäter mit Gewaltdelikten waren bereits in der Kindheit *emotional auffällig* (starke Furcht, Wut, Trauer), jedenfalls signifikant häufiger als in einer Kontrollgruppe von Nichtkriminellen¹⁴.

Der Kindergarten ist, wie auch die o. a. Zitate späterer Gewalttäter dokumentieren, meist der Ort, an dem Aggression zum ersten Mal öffentlich sichtbar wird. Das macht ihn zu einem strategischen Ort für die Entdeckung und zur Vorbeugung für problematische Persönlichkeitsentwicklungen, die später zu massiven Gewalttätigkeiten führen können. Aber die frühe Kindheit ist bei diesen Gewalttätern nur der Beginn einer dramatischen weiteren Entwicklung. So erinnert sich ein Täter – und spricht dabei teils schon im Fachjargon der Psychologen, mit denen er im Gefängnis zu tun hatte:

¹⁴ Wahl 2001, S. 318

„Na ja, das ging alles eigentlich schon im Kindergarten los, immer Hyperaktivität und alles. Schlägereien, wenn mir was nicht gepasst hat. Dann bin ich in Therapie gekommen wegen der Hyperaktivität. Das hat sich dann ein bisschen gebessert. In der ersten Klasse gab es dann aber Ärger mit den Mitschülern. Da wollten sie mich schon ins Heim stecken. Durch die Therapeutin ist dann erreicht worden, dass ich umgeschult werde. Dann lief das auch, und da habe ich das mit den Aggressionsschüben in Griff gekriegt. Aber es gab dann das Problem, dass es sich eine Weile angestaut hat und dann mit einmal rausgekommen ist, also umso härter, wie beim Ventil. Na ja, dann mit 13 Jahren die erste Anzeige wegen Körperverletzung und Rassismus. Mit 13 bin ich auch in die rechte Szene eingestiegen. Dann gab es vereinzelt Anzeigen wegen Sachbeschädigung und meistens Jugendstreiche. Na ja, mit 16 dann ein größeres Ding. Da bin ich mit meinen Kumpel losgezogen. Wir sind an so einem Laden vorbeigekommen und reingegangen. Der Ladenbesitzer war Vietnameser, und mein Kumpel hat Streit angefangen. Dann ist das so weit eskaliert, dass der mit der Eisenstange auf uns los ist. Da habe ich das Messer gezogen und zugestochen. Er hat es überlebt, und ich habe zweieinhalb Jahre Knast gekriegt dafür. Dann wurde ich rausgelassen, vier Monate, wieder Mist gebaut. Schlägereien und Verbreitung von verfassungsfeindlichen Dingen usw. Und na ja, dann bin ich wieder in Untersuchungshaft gekommen.“¹⁵

Solche Schilderungen von Tätern wie auch Polizeiermittlungen und Zeugenaussagen deuten an, dass es ganz *unterschiedliche Arten von Aggression* gibt. Einmal geht es um Schlägereien, die aus einer Situation heraus entstehen, in der Emotionen hochkochen; oft ist dabei Alkohol im Spiel. Zum anderen werden Gewaltakte auch mit kühlem Kopf geplant, wenn z. B. ein Anschlag technisch und organisatorisch vorbereitet wird. Auch die Wissenschaften unterscheiden zwischen einer emotionalen, heißblütigen und einer rationalen, kaltblütigen Variante, die aber auch von derselben Person begangen werden können:

- *Impulsiv-aggressives* Verhalten beruht auf Affekten wie Ärger, Wut oder Furcht, es geschieht eher reaktiv und als Verteidigung in Form ungeplanter, affektiver und offen zur Schau gestellter Aggression.
- *Instrumentell-aggressives* Verhalten beruht auf Affekten wie hohem Selbstvertrauen und Machtgefühl, es geht um selbst begonnene, geplante, kalkulierte, oft verdeckte Attacken¹⁶.

¹⁵ Wahl, Klaus: Fremdenfeindliche Jugendgewalt. In: Hanse-Wissenschaftskolleg (Hrsg.): Jahresbericht 2006. Delmenhorst: HWK 2008, S. 28-38, S. 30

¹⁶ Schmeck, Klaus/Poustka, Fritz: Biologische Grundlagen von impulsiv-aggressivem Verhalten. In: Kindheit und Entwicklung 9, 2000, 1, S. 3-13

Parallele Entwicklungspfade

Überdurchschnittliche Aggressivität kann in der Jugendphase gemeinsam mit *weiteren sozialen Auffälligkeiten* auftreten. Das zeigen unsere Studien zu Lebensläufen fremdenfeindlicher und rechtsextremistischer Jugendlicher und Gewalttäter¹⁷. Dabei fallen *mehrere parallele Entwicklungspfade* ins Auge:

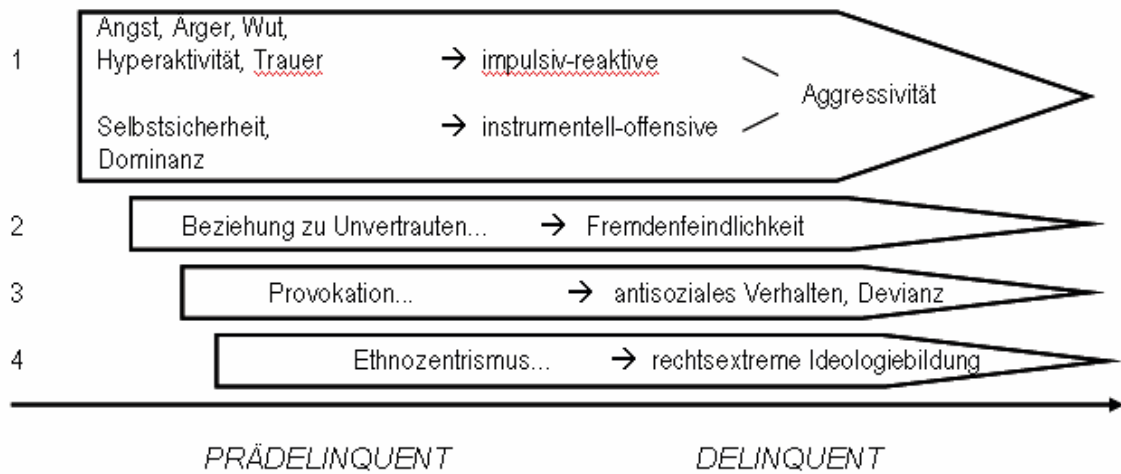
1) Unter den Gewalttätern, die fast alle schon in der frühen Kindheit so aggressiv waren, dass einige aus Kindergärten und die Mehrheit aus Schulen verwiesen wurde, zeigten sich spezifische *Temperamente, auffällige Emotionen* und *Verhaltensweisen*. Bemerkenswerterweise konnten das ganz *unterschiedliche Ausgangsemotionen* sein:

- Eine Gruppe umfasste Kinder, die *ängstlich, schüchtern*, auch *skeptisch* gegenüber unbekanntem Menschen waren. Sie fielen später durch *defensive* und *impulsive Aggression* auf wie beim ersten Typ der Aggression. Sie wurden später eher *Mitläufer* fremdenfeindlich-gewalttätiger Cliques.
- Eine zweite Gruppe bildeten *hyperaktive* und zu *Wutanfällen* neigende Kinder, auf die Eltern mit harter Erziehung reagierten, was die Kinder aggressiv machte.
- Gelegentlich waren es auch sehr *traurige* Kinder, wenn z.B. die Mutter früh starb, der überforderte Vater zu Alkohol griff und das Kind nicht tröstete. Dann schlug die kindliche Trauer in Aggression um – als Hilfeappell: Ich bin traurig, keiner beachtet mich. Aber wenn ich schlage, werde ich beachtet.
- Eine weitere Gruppe waren sehr *selbstsichere, dominante* Kinder, die später bewusst-geplant aggressiv waren wie beim obigen zweiten Typ von Aggression. Im Jugendalter wurden das oft die *Führer* von fremdenfeindlichen und rechtsextremen Gruppen, vor allem Skinheads (Abbildung 2, 1. Pfeil).

Am Anfang der Entwicklungspfade zu Gewalt standen also ganz *unterschiedliche*, aber stets *extreme Emotionen* – ein wichtiger Hinweis für die Prävention, die stärker auf die *jeweiligen Emotionen des einzelnen Kindes* achten und *früh* einsetzen sollte.

¹⁷ Wahl, Klaus/Tramitz, Christiane/Blumtritt, Jörg: Fremdenfeindlichkeit. Auf den Spuren extremer Emotionen. Eine interdisziplinäre Untersuchung. Opladen: Leske + Budrich 2001; Wahl 2001; Wahl, Klaus: Development of Xenophobia and Aggression. In: International Journal of Comparative and Applied Criminal Justice 26, 2002, 2, S. 247-256; Wahl 2003

Abbildung 2: Parallele Entwicklungspfade



2) Neben dem Entwicklungspfad der Aggression fanden wir bei den fremdenfeindlichen Tätern einen zweiten Pfad: Die Art und Weise des Umgangs mit unvertrauten Menschen in Kindheit und Jugend. Aufschlüsse dazu gibt ein Experiment. In einem Wartezimmer beobachteten wir mit versteckter Kamera erste Begegnungen zwischen deutschen Jugendlichen und anderen Jugendlichen vom gleichen Alter und Geschlecht, aber von erkennbar ausländischer Herkunft. Dabei zeigten die deutschen Versuchspersonen unterschiedliche Emotionen und Verhaltensmuster: Eine Gruppe war gegenüber den Ausländern offen und neugierig, schaute sie an, begann ein Gespräch. Eine zweite Gruppe war unsicher und ängstlich in der Körperhaltung und fing kein Gespräch an. Eine dritte Gruppe gab sich dominant bis aggressiv, schaute den Ausländer von oben herab an. Und wie verhielten sich dieselben deutschen Versuchspersonen zu anderen Deutschen im Wartezimmer? Interessanterweise nach den gleichen Mustern: Die zu Ausländern Offenen waren auch zu den Deutschen offen, die Ängstlichen ängstlich, die Aggressiven aggressiv.

Das Experiment zeigt, dass Fremdenfeindlichkeit auf einer emotionalen Basis zu beruhen scheint, die sich nicht primär gegen kulturell oder ethnisch Fremde richtet, sondern gegenüber unvertraute Menschen überhaupt. Hinter der so genannten Ausländerfeindlichkeit steckt so etwas wie allgemeine Furcht vor anderen oder generelle Menschenfeindlichkeit. Entsprechende sozial-emotionale Auffälligkeiten sind schon bei Kindern bemerkbar. Aber im Durchschnitt erst ab der Pubertät beginnen sich Misstrauen und Missgunst stärker gegen ethnisch Fremde und andere Minderheiten zu richten. Eine bedeutende Rolle spielen dabei die Jugendgruppen

(*Peergroups*), denen man angehört und die in dieser Entwicklungsphase für die Einstellungen maßgeblich sind (Abbildung 2, 2. Pfeil).

3) Später fremdenfeindliche Gewalttäter zeigten im Jugendalter oft auch einen dritten Entwicklungspfad: *provokatorisches, antisoziales Verhalten* bzw. *allgemeine Devianz*. Das beginnt bei jungen Schülern, die zur expressiven Selbstdarstellung und zur Provokation von Erwachsenen Nazi-Parolen brüllen, die sie in diesem Alter noch kaum richtig verstehen. Aber sie wissen, dass sie Erwachsene durch Tabuverletzungen, etwa durch Nazijargon oder sexistische Sprüche, leicht provozieren können. Ihre „Delinquenz-Karrieren“ setzen sie über Schulschwänzen und Kleinkriminalität fort und enden bei jugendtypischen Delikten wie Autodiebstahl und Körperverletzung an Deutschen und Ausländern (Abbildung 2, 3. Pfeil).

4) Meist erst am Anfang des Jugendalters, wenn man beginnt, in politischen Kategorien zu denken, startet bei diesen Tätern ein vierter Entwicklungspfad, nämlich das Aufkommen *rechtsextremer Ideologien*: Anfänglich bei ihnen bereits vorhandene Neigungen zu jugendlicher Selbstbehauptung werden nun mit einem ethnozentrischen Mantel umgeben. Es reicht ihnen nicht mehr zu sagen, wie toll sie selbst sind, sondern sie sagen, dass „wir Deutschen toll sind“ und Ausländer ihnen nicht das Wasser reichen können. Dazu kommt gelegentlich, dass Erzählungen der Großeltern aus dem Dritten Reich als faszinierend erlebt werden. Das Ergebnis ist, dass rechtsextreme und fremdenfeindliche Parolen anfangs ziemlich unbegriffen nachgeplappert werden und historisch-politisch noch ohne Fundament bleiben. Aber verstärkend für solche Ansichten ist, dass sich diese Jugendlichen in Übereinstimmung mit erheblichen Teilen der Erwachsenen befinden, die rassistische und rechtsextreme Einstellungen haben. Später verfestigen sich solche anfänglich fragilen Meinungen zu Ideologien – besonders durch die Mitgliedschaft in Neonazi- oder Skinheadgruppen. Als wir mit solchen Jugendlichen über ihre Lebensgeschichte, ihre Persönlichkeit und ihre politischen Ansichten sprachen, erschienen uns ihre Einstellungen zu einem großen Teil als *Rationalisierungen* ihrer bereits bestehenden Aggressivitätsneigung, ihrer Ängstlichkeit oder ihrer Selbstwertprobleme (Abbildung 2, 4. Pfeil).

Ursachensuche: Gene, Gehirn, Geschlecht und Gesellschaft

Biotische Risikofaktoren und ihre Umwelt

Wissenschaftler aus unterschiedlichen Disziplinen fragen, was zu der berichteten schon *früh in der Kindheit* beobachtbaren und *lang anhaltenden* überdurchschnittlichen Aggression führen kann. Evolutionsbiologen und Genetiker, Hirn- und Hormonforscher, Psychologen und Psychiater, So-

ziologen und Kriminologen interessierten sich für *verschiedene Wurzeln*. Aber leider theoretisierten und forschten sie lange Zeiten ohne einen Blick über den Tellerrand hinaus in die anderen Disziplinen. Um dem *Zusammenspiel* der Ursachen menschlichen Verhaltens einschließlich Aggression und Fremdenfeindlichkeit auf die Spur zu kommen, muss man die interdisziplinären Erkenntnisse zu einem *bio-psycho-soziologischen Blick* vereinigen¹⁸.

Dreht man an dieser interdisziplinären Linse, geraten nacheinander die *unterschiedlichen Verursachungsebenen* in den Brennpunkt: Zunächst ein Blick ins menschliche *Gehirn*, das jegliches (auch aggressives) Verhalten steuert. Es hat bekanntlich *zwei Geschichten*. Eine davon ist Millionen Jahre alt, die *Evolution*, in der sich bestimmte Dispositionen bzw. psychosoziale Mechanismen als überlebensförderlich erwiesen haben. Darunter sind heute negativ betrachtete wie Aggression und Vorsicht gegenüber unvertrauten Personen, aber auch aus heutiger Sicht positiver beurteilte Prozesse wie Hilfsbereitschaft und Kooperation. Dieses Erbe der Evolution spannt einen *Möglichkeitsraum* für Verhaltensvarianten von Menschen auf – angelehnt an eine Formel von Immanuel Kant: die *grundsätzlichen Bedingungen der Möglichkeit bestimmter Verhaltensformen*.

Welchen Teil dieses Möglichkeitsraumes ein Individuum durch sein spezifisches Verhalten ausnutzt, ob aggressiv oder friedlich, hängt von der *zweiten Geschichte* des Gehirns ab. Die ist viel kürzer, beginnt mit der Zeugung und umfasst die Entwicklung der jeweiligen Person. Ab dem Zeitpunkt der Vereinigung der mütterlichen und väterlichen Erbanlagen wird die Besonderheit eines Kindes geprägt: durch den Einfluss der elterlichen Gene und der Schwangerschaft, später durch die Sozialisation von der Familie bis zu den Medien.

Lange Zeit haben sich die Natur- und Sozialwissenschaften um die *relativen Anteile von biotischen und Umweltfaktoren* bei der Entstehung von Aggression gestritten. Durch Zwillings- und Adoptionsstudien, in denen sich die Wirkungen der beiden Faktorenbündel einigermaßen trennen lassen, haben Forscher recht hohe genetische Anteile für Aggression gefunden, die je nach Stichprobe und Art der Untersuchung etwa 40 bis 70% der Varianz erklärten¹⁹.

¹⁸ Wahl, Klaus. Kritik der soziologischen Vernunft. Sondierungen zu einer Tiefensoziologie. Weilerswist: Velbrück Wissenschaft 2000

¹⁹ Baker, Laura A. et al.: Genetic and Environmental Bases of Childhood Antisocial Behavior: A Multi-Informant Twin Study. In: Journal of Abnormal Psychology 116, 2007, 2, S. 219-235; Hudziak, James J. et al.: Individual Differences in Aggression: Genetic Analyses by Age, Gender, and Informant in 3-, 7-, and 10-Year-Old Dutch Twins. In: Behavior Genetics 33, 2003, 5, S. 575-589; Van den Oord, Edwin J.C.G./Boomsma, Dorret I./Verhulst, Frank C.: A Study of Genetic and Environmental Effects on the Co-Occurrence of Problem Behaviors in Three-Year-Old Twins. In: Journal of Abnormal Psychology 109, 2000, 3, S. 360-372; Gottesman, Irving I./Goldsmith, H. Hill/Carey, Gregory: A Developmental and a Genetic Perspective on Aggression. In: Segal, Nancy L./Weisfeld, Glenn E./Weisfeld, Carol C. (eds.): Uniting Psychology and Biology. Integrative Perspectives and Human Development.

Mittlerweile interessiert man sich aber stärker für das *Wechselspiel* von genetischer Anlage und sozialer Umgebung. So wurde z.B. ermittelt, dass Kinder, die einen bestimmten Genotyp hatten, der den Serotoninspiegel im Gehirn beeinflusste, gewalttätig wurden, wenn sie *außerdem* als Kinder misshandelt wurden. Es wird dabei angenommen, dass Kinder mit dieser Genvariante einerseits sehr impulsiv sind und ihre Eltern zu Misshandlungen veranlassen können, andererseits aber auch sehr empfindlich auf rigide Erziehung reagieren²⁰. Ein biotisch-soziales Zusammenspiel gibt es auch bei der für Gewalttäter typischen verzerrten Wahrnehmung ihrer sozialen Umwelt: Sie unterstellen fälschlicherweise anderen provokative oder aggressive Absichten, um dann selbst zuzuschlagen. Dahinter stecken Dysfunktionen im corticolimbischen Netzwerk des Gehirns und möglicherweise traumatisierende kindliche Sozialerfahrungen²¹. Die Folgen des Misstrauens können gefährlich sein, wie bei einer Clique junger Rapper in Berlin-Neukölln: „Fast alle haben Messer griffbereit unterm Gürtel versteckt. ‚Normal‘, sagt einer (...), ‚Das ist nicht, um Leute abzustechen, aber wenn etwas passiert, muss man es in der Tasche haben‘.“²²

Die *Epigenetik*, die Vererbung von Eigenschaften jenseits der DNA-Sequenz, durch Genregulation und Genexpression, ist für Aggression noch wenig erforscht. Aus Tierversuchen weiß man aber schon, dass Sozialerfahrungen von Säuglingen das Gehirn und späteres aggressives Verhalten epigenetisch prägen²³. Es wird angenommen, dass frühe Sozialerfahrungen die Empfindlichkeit für neuroaktive Stoffe verändern, die sich dann auf das Aggressivitätsniveau auswirken²⁴. Die Gene beeinflussen auch, welche Reize ein Individuum wahrnimmt, welche Situationen es bevorzugt und wie es auf seine Umwelt reagiert – und wie diese zurückwirken kann. So werden z.B. Kinder und Jugendliche mit einem risikofreudigen, aggressiven Temperament eher die Umgebung von Gleichaltrigen aufsuchen, die selbst riskant-aggressives Verhalten zeigen. In solchen Cliquen kann sich dann die Aggressivität der Individuen und der

Washington DC: American Psychological Association 1997, S. 107-130; Van den Oord, Edwin J.C.G./Boomsma, Dorret I./Verhulst, Frank C.: A study of problem behaviors in 10-to 15-year-old biologically related and unrelated international adoptees. In: Behavior Genetics 24, 1994, S. 193-205

²⁰ Caspi, Avshalom et al.: Role of Genotype in the Cycle of Violence in Maltreated Children. In: Science 297, 2002, 5582, S. 851-854; Buckholtz, Joshua W./Meyer-Lindenberg, Andreas: MAOA and the neurogenetic architecture of human aggression. In: Trends in Neurosciences 31, 2008, 3, S. 120-129

²¹ Coccaro, Emil F. et al.: Amygdala and Orbitofrontal Reactivity to Social Threat in Individuals with Impulsive Aggression. In: Biological Psychiatry 62, 2007, 2, S.168-178; Wahl 2003

²² Pohl, Markus: Der Hinterhof der Hauptstadt. In: Spiegel online 6.8.2008 (6.8.08)
<http://www.spiegel.de/panorama/0,1518,570220,00.html>

²³ Branchi, Igor (2008): The mouse communal nest: Investigating the epigenetic influences of the early social environment on brain and behavior development. In: Neuroscience & Biobehavioral Reviews. Elektronische Vorabfassung 4.4.2008

²⁴ Cushing, Bruce S./Kramer, Kristin M. (2005): Mechanisms underlying epigenetic effects of early social experience: The role of neuropeptides and steroids. In: Neuroscience & Biobehavioral Reviews 29, 7, S. 1089-1105

Gruppe hochschaukeln.

- *Die schlechte Nachricht* ist, und sie klingt für Laien paradox: Bei Aggressivität wird mit zunehmendem Alter die Macht der Gene stärker, weil aggressive Kinder ebensolche Gruppen aufsuchen und dort ihre Neigungen verstärkt werden.
- *Die gute Nachricht*: Diese alterspezifische Umwelt ist durch Erziehung teilweise gestaltbar²⁵. Angesichts des Gewichts der biotischen Grundausstattung für das individuelle Aggressionsniveau, das mit den Jahren zunehmen kann, sollte Prävention jedoch frühzeitig und andauernd ansetzen, um effektiv und nachhaltig zu wirken. Der Kindergarten spielt hier eine wichtige Rolle, aber auch die Erziehungspartnerschaft mit Eltern und Schule.

Männliche Gewalt, weibliche Toleranz?

Von der körperlichen Aggression bei Kindern bis zur Gewalttätigkeit von Jugendlichen und Erwachsenen ist der männliche Anteil viel größer als der weibliche. Die in den Medien gelegentlich behauptete starke Zunahme der körperlichen Gewalt von Mädchen und Frauen findet in der Polizeilichen Kriminalstatistik nur bedingt Unterstützung. Nach ihr waren 2007 etwa 83% aller wegen Körperverletzung Tatverdächtigen männlich, nur etwa 17% weiblich. Im Jahre 1993 waren es noch etwa 11% weibliche Tatverdächtige, insofern liegt eine moderate Steigerung auf insgesamt niedrigem Niveau vor²⁶.

Um die Spannbreite weiblicher aggressiver Verhaltensweisen angemessener zu erfassen, hat die Forschung Kategorien über den körperlich-gewalttätigen Bereich hinaus angewandt. Dann zeigte sich, dass Mädchen häufiger als Jungen ihre Aggression durch Hänseleien, falsches Anschuldigen, Provozieren, soziale Ausgrenzungen u. ä. manifestieren, um die Beziehungen anderer Personen zu manipulieren und zu schädigen²⁷. Bei

²⁵ Hamer, Dean/Copeland, Peter: Das unausweichliche Erbe. Wie unser Verhalten von unseren Genen bestimmt ist. Bern: Scherz 1998, S. 121 f.

²⁶ Bundeskriminalamt 2008, S. 10; Bundesministerium des Innern, Bundesministerium der Justiz: Zweiter Periodischer Sicherheitsbericht. Berlin: BMI 2006, S. 59, 73, 385

²⁷ Bruhns, Kirsten/Wittmann, Svendy: „Ich meine, mit Gewalt kannst du dir Respekt verschaffen.“ Mädchen und junge Frauen in gewaltbereiten Jugendgruppen. Opladen: Leske + Budrich 2002, S. 16 f.; Foster /Hagan 2002, S. 685 ff.; Silkenbeumer, Mirja: Biografische Selbstentwürfe und Weiblichkeitskonzepte aggressiver Mädchen und junger Frauen. Berlin: Lit 2007, S. 32 ff.

dieser Beziehungsaggression²⁸ und bei Partnergewalt dominiert nach verschiedenen Studien oft der weibliche Teil²⁹.

Was führt zu diesen Geschlechtsunterschieden bei Aggression? Hierzu gibt es psychologische, biologische und soziologische Antworten für die verschiedenen Ursachenebenen. Für die *psychische* Ebene haben Jugendforscherinnen den Eindruck, dass Mädchen Emotionen wie Frustration und Ärger seltener in direkter Gewalt ausdrücken, sondern sie eher internalisierend verarbeiten, also als Trauer oder durch psychosomatische Beschwerden.

Die Diskussion zu der Frage, ob Aggressionsunterschiede zwischen Männern und Frauen eher auf *biotische* oder auf *gesellschaftliche* Ursachen zurückgeführt werden können, ist ebenso umfangreich wie polemisch. Auf ganz alte Wurzeln geschlechtsspezifisch unterschiedlicher Aggressivität verweisen Theorien zur *Evolution* solcher Verhaltensneigungen. Sie sagen – sehr verkürzt dargestellt –, dass Frauen zu ihrer Fortpflanzung mehr in die Aufzucht ihrer Kinder investieren müssen als Männer: Frauen entwickeln im Laufe ihres Lebens relativ wenige und daher wertvolle Eizellen, die Männer dagegen eine enorme Zahl von Spermien. Frauen sind durch Schwangerschaften (samt ihren Risiken) und die Kinderaufzucht mehr beansprucht als Männer. Daher sind Frauen bei der Partnerwahl „wählerischer“ und Männer müssen um sie konkurrieren. In den Jahrmillionen der Evolution haben sich dabei aggressive Mittel bewährt, denn Männer waren für Frauen attraktiv, wenn sie genügend Stärke versprachen, sich in der Konkurrenz um Nahrung, Territorien usw. durchzusetzen und ihren Nachwuchs zu verteidigen³⁰.

Ist diese Theorie nur eine phantasievolle Erzählung über die Vergangenheit? Immerhin konnte die neurobiologische Forschung *biotische* Geschlechtsunterschiede bei Strukturen und Prozessen im Gehirn aufdecken, die zu Aggression führen. So wurde mittels bildgebender Verfahren (Magnetresonanztomographie) für Jungen, aber nicht für Mädchen, ein Zusammenhang zwischen präfrontalen Gehirnstrukturen und aggressi-

²⁸ Foster, Holly/Hagan, John: Muster und Erklärungen der direkten physischen und indirekten nicht-physischen Aggression im Kindesalter. In: Heitmeyer, Wilhelm/Hagan, John (Hrsg.): Internationales Handbuch der Gewaltforschung. Wiesbaden: Westdeutscher Verlag 2002, S. 676-706, S. 687 f

²⁹ Luedtke, Jens/Lamnek, Siegfried: Schläge in jeder dritten Familie. In: Agora (Kath. Universität Eichstätt) 2000, 1, S. 8-9

³⁰ Trivers, Robert L.: Parental investment and sexual selection. In Campbell, Bernard (ed.): Sexual selection and the descent of man. Chicago: Aldine 1972, S. 136-179; Daly, Martin/Wilson; Margo: Tödliche interpersonelle Gewalt aus der Sicht der Evolutionspsychologie. In: Heitmeyer, Wilhelm/Hagan, John (Hrsg.): Internationales Handbuch der Gewaltforschung. Wiesbaden: Westdeutscher Verlag 2002, S. 709-734

vem Verhalten ermittelt³¹. Auch bei Teilen des Hypothalamus, die mit Aggressivität in Verbindung stehen, gibt es erhebliche geschlechtsspezifische Unterschiede. In die gleiche Richtung wirken Differenzen bei den strukturellen und funktionalen Beziehungen zwischen Amygdala und Orbitofrontalem Cortex, die darauf hindeuten, dass Männer schwächere Fähigkeiten zur Emotionskontrolle haben als Frauen, was sich auch auf die Aggressionssteuerung auswirkt³². Dazu passt auch die Einschätzung der Polizei, wonach weibliche Tatverdächtige planvoll-überlegter vorgehen als männliche Tatverdächtige, die spontan-impulsiv aus der Situation heraus handeln³³. Die erwähnte neuseeländische Längsschnittstudie zeigt, dass Jungen schon früh in der Kindheit genetisch bedingte *biopsychische* Persönlichkeitsmerkmale wie Hyperaktivität, mangelnde Impulskontrolle und weitere kognitive und neuronale Risikofaktoren aufweisen, die sie anfälliger für Aggressivitätsentwicklung machen als Mädchen³⁴. Dahinter stehen die o.a. Unterschiede bei bestimmten Arealen und neuroaktiven Substanzen des männlichen und weiblichen Gehirns.

Andererseits weisen Forschungsergebnisse auf *soziokulturelle Einflüsse* hin: Das Ausmaß männlicher Gewalt ist in verschiedenen Kulturen unterschiedlich groß³⁵. Die Sozialwissenschaften führen als Erklärung dafür an, dass Jungen und Mädchen jeweils unterschiedliche geschlechtsspezifische Verhaltensmuster in Familien und Bildungseinrichtungen vermittelt werden³⁶. Kulturelle Männlichkeitsideale und Normen spielen z.B. nach einer aktuellen Schülerbefragung eine große Rolle – etwa das Verteidigen der Familienehre bei Jungen mit türkischem oder exjugoslawischem Hintergrund. So wird teilweise erklärt, warum bei männlichen Jugendlichen dieser Kulturkreise Gewalttätigkeiten stärker verbreitet sind und eher akzeptiert werden als unter ihren deutschen Altersgenossen³⁷.

³¹ Whittle, Sarah et al.: Prefrontal and amygdala volumes are related to adolescents' affective behaviors during parent-adolescent interactions. In: Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America (PNAS) 105, 2008, 9, S. 3652-3657

³² Strüber, Daniel/Lück, Monika/Roth, Gerhard: Sex, aggression and impulse control: An integrative account. In: Neurocase 14, 2008, 1, S. 93-121

³³ Bund-Länder-AG: „Entwicklung der Gewaltkriminalität junger Menschen mit einem Schwerpunkt auf städtischen Ballungsräumen“. o. O. 2007, S. 13

³⁴ Moffitt 1993

³⁵ McCall, Grant S./Shields, Nancy: Examining the evidence from small-scale societies and early prehistory and implications for modern theories of aggression and violence. In: Aggression and Violent Behavior 13, 2008, 1, S. 1-9

³⁶ Rommelspacher, Birgit: Rechtsextreme als Opfer der Risikogesellschaft. Zur Täterentlastung in den Sozialwissenschaften. In: 1999. Zeitschrift für Sozialgeschichte des 20. und 21. Jahrhunderts 6, 1991, S. 75-87

³⁷ Baier, Dirk et al.: Schülerbefragung 2005. Gewalterfahrungen, Schulschwänzen und Medienkonsum von Kindern und Jugendlichen. KFN-Materialien für die Praxis Nr. 3. Hannover: Kriminologisches Forschungsinstitut Niedersachsen e. V. (KFN) 2006

Soziale Risikofaktoren

Auch wenn die genetischen Dispositionen für aggressives Verhalten nicht unterschätzt werden dürfen: Was gehört zu den *gesellschaftlichen Risikofaktoren* im Einzelnen? Nach verschiedenen Untersuchungen³⁸ sind das:

- *Kulturelle, ökonomische und makrosoziale Faktoren* für die Entstehung von Menschenfeindlichkeit und Gewalt. Dazu gehören niedrige Bildung, geringes Familieneinkommen, vielfach – doch keineswegs ausschließlich – die Tatsache, mehr auf der Verlierer- als auf der Gewinnerseite der Wirtschaft zu stehen.
- *Mikrosoziale Risikofaktoren*: In den Familien von aggressiven Kindern und Jugendlichen herrscht oft ein frostiges, gewalttätiges, alkoholbelastetes *Familienklima*. Dazu kommt in einem Großteil der Fälle die *Abwesenheit eines leiblichen Vaters*. Denn einer Trennung von Vater und Mutter gehen oft Partnerkonflikte voraus, die das Kind belasten, und ein neuer Partner gewinnt möglicherweise nicht das Vertrauen des Kindes. So erhöht sich seine Aggressivität.
- Bedeutsame Orte der Sozialisation sind *Kindergarten, Schule* und die *Cliquen der Gleichaltrigen (Peergroups)*. Hier wird nicht nur Weltwissen erworben, hier werden auch wichtige gesellschaftliche Erfahrungen gemacht, die die soziale Anerkennung, den Status, die emotionale Stimmung, das Selbstwertgefühl und die Selbstwirksamkeit der Kinder und Jugendlichen prägen. Für die Entwicklungspsychologin Judith R. Harris sind Peergroups folgenreichere Erzieher als die Eltern³⁹. Nach unseren Studien kompensierten Gewalttäter Probleme mit dem Elternhaus und der Schule in ihren kriminellen Jugendcliquen, wo sie eine „zweite Familie“, Anerkennung und Spaß fanden – und im Kreis der Gleichgesinnten noch aggressiver wurden.
- Insbesondere die Medien machen andere *Medien* für Gewalt verantwortlich. In einer Metaanalyse zu diesem Themenbereich resümieren die Forscher⁴⁰, dass besonders bei Jungen Bilder der Gewalt im Fernsehen, im Film, auf Videos und in Computerspielen nachweisbare kurzzeitige Wirkungen beim Erregungsgrad, bei den Emotionen und Gedanken hätten und damit Aggression wahrscheinlicher machten. Bei älteren Kindern und Teenagern sowie bei Langzeiteffekten sehen die Autoren allerdings widersprüchliche Forschungsergebnisse. Das mag an den vielen Ursachen von Aggression wie an den methodischen Problemen liegen, die Kausalitätsrichtung zu erfassen: Schauen

³⁸ z. B. DJI-Kinderpanel, DJI-Jugend- und Gewalttäterstudien: Wahl /Tramitz/Blumtritt 2001; Wahl 2003; Jung/Wahl 2008

³⁹ Harris, Judith R.: Ist Erziehung sinnlos? Die Ohnmacht der Eltern. Reinbek: Rowohlt 2000

⁴⁰ Browne, K./Hamilton-Giachritsis, C.: The influence of violent media on children and adolescents: a public-health approach. In: The Lancet 365, 2005, 9460, S. 702-710

sich bereits aggressive Jugendliche mehr aggressive Inhalte an oder machen die Inhalte aggressiv?


Indes zeigen einige einschlägige Längsschnittstudien⁴¹ an mehreren Hundert Kindern und Jugendlichen signifikante Auswirkungen früheren Medienkonsums an: Jungen und Mädchen, die häufig Gewalt im Fernsehen angeschaut hatten, verhielten sich 15 Jahre später aggressiver als andere. Insbesondere diejenigen, die sich mit aggressiven Fernsehrollen identifiziert und die Sendungen als sehr realistisch empfunden hatten, waren später gewalttätiger, auch wenn Faktoren wie der sozioökonomische Status, die Intelligenz und verschiedene Elternmerkmale kontrolliert wurden. Aber regte eine schon im Kind wirksame Aggressivität zum Betrachten von Gewaltfilmen an oder stimulierte das Betrachten solcher Filme die Aggression? Der Konsum von Gewaltfilmen im Fernsehen im Kindesalter wirkte signifikant und doppelt so stark auf die Aggression im Erwachsenenalter als umgekehrt die vorher vorhandene Aggressivität auf den Konsum entsprechender Filme. Allerdings darf auch diese zweite Möglichkeit der Verstärkung vorhandener Aggressivität durch Konsum von Gewaltfilmen nicht außer Acht gelassen werden.

Entwicklungspfad zu Aggression und Fremdenfeindlichkeit

Wie sieht dann ein verbreiteter Entwicklungspfad zu Aggression und Fremdenfeindlichkeit nach unseren Untersuchungen (Wahl 2001; Wahl 2003) im Detail aus? (Abbildung 3)

⁴¹ Insbesondere: Huesmann, L. Rowell. et al.: Longitudinal Relations Between Children's Exposure to TV Violence and Their Aggressive and Violent Behavior in Young Adulthood: 1977-1992. In: *Developmental Psychology* 39, 2003, 2, S. 201-221

Abbildung 3: Häufige Entwicklungsschritte von Aggressivität

- **Biotische Dispositionen (sozial-emotionales Temperament)**
 - Kindliche Hyperkinetik, Aggressivität, Ängstlichkeit usw.
 - **Sozialisationsinflüsse**
 - Harte Reaktion durch Eltern, Erzieherinnen, Lehrer
 - Aggression gegen andere Kinder, teils auch gegen Erwachsene
 - Sanktionen durch Kindergarten und Schule
 - Weg „auf die Straße“ (kriminelle Cliquen)
 - Aggressivität gegen andere (Jugendliche, ethnisch Fremde)
 - Anschluss an gewalttätige Jugendclique
 - Reaktionen von Jugendamt, Polizei, Justiz
 - zunehmende Gewalttaten
- 

Die Lebensläufe von Gewalttätern enthüllen, dass es häufig auf der Basis des *genetisch geprägten kindlichen Temperaments* damit beginnt, dass *Eltern oder Pädagogen* bei emotionalen und Verhaltensauffälligkeiten der Kinder überfordert sind. Sie reagieren dann oft mit strafenden, auch gewalttätigen Erziehungsmitteln. Das verstärkt die *Aggressionsneigung der Kinder*. So kommt es im weiteren Lebenslauf immer öfter zu Gewalttätigkeiten gegen andere Kinder, gelegentlich auch gegen Lehrer und Eltern. Die *Schule* wird oft geschwänzt – und sie antwortet mit Schulverweisen. Das Leben der Kinder und Jugendlichen verlagert sich *auf die Straße*. Spätestens ab der Pubertät schließen sie sich dann *kriminellen Cliquen* an, die als soziale Heimat und Sozialisationsmacht für Jugendliche funktionieren und die mitgebrachte Aggressivität unter Gleichgesinnten verstärken. Die Auffälligkeit wird im Lauf der Zeit so groß, dass die *Polizei* und das *Jugendamt* aufmerksam werden. Es folgen Ermahnungen, erzieherische Maßnahmen (bis zur Heimeinweisung und anschließender Flucht aus dem Heim). Es geht weiter mit einer Rückkehr auf die Straße und zu *kriminellen, fremdenfeindlichen und gewalttätigen Cliquen* wie den Skinheads oder Neonazis – ein *Teufelskreis*.

Was fördert Offenheit und Toleranz?

Obwohl für die Forschung oft die negativen Seiten der Welt interessanter erscheinen, hier also Aggression und Gewalt, gibt es auch wissenschaftliche Arbeiten, die nach den Voraussetzungen für *soziale Kompetenzen* wie

*Offenheit, Toleranz und Friedlichkeit fragen*⁴².

- *Sicherheit* ist ein grundlegendes Bedürfnis. Wenn dieses Bedürfnis gestillt ist, fühlen sich Kinder in der Lage, sich unbefangen immer weiter in ihre soziale Umwelt hineinzuwagen und in diesen Kontakten ihre Persönlichkeit zu entfalten. Unsichere Kinder neigen dagegen zu Rückzug und Misstrauen in andere. Später laufen sie Gefahr, an Verschwörungstheorien, fremdenfeindliche und rechtsextreme Ideologien zu glauben, um von diesen eine Pseudosicherheit zu erlangen.
- *Resilienz*, die Fähigkeit, widrigen Umständen zu trotzen und widerstandsfähig gegen Stress unterschiedlicher Art zu sein, beeinflusst die weitere Entwicklung von Kindern, insbesondere ihre sozialen Kompetenzen, günstig. Solche Kinder neigen unter den Belastungen ihres Lebens weniger zu Wut und Aggression, weil sie Frustrationen besser aushalten. Sie gehen auch offener auf andere zu, weil sie weniger ängstlich sind, mit schwierigen Personen und Situationen umzugehen⁴³.
- Die *korrekte soziale Wahrnehmung* dessen, was andere denken und als Gefühle ausdrücken, ist Voraussetzung für einen kompetenten Umgang mit anderen Menschen. Wenn Kinder andere Personen nicht korrekt wahrnehmen, neigen sie zu Fehlbeurteilungen der Interaktionssituation (fühlen sich z.B. bedroht) und zu problematischen Verhaltensreaktionen (z.B. Aggression)⁴⁴.
- *Empathie*, das Einfühlen in die Emotionen anderer und das Mitfühlen sind für den sozialen Umgang entscheidend. Wenn ein Kind nicht weiß, wie weh ein Schmerz einem anderen Kind tut, überschreitet es leicht die Grenze der Eskalation von Gewalttätigkeiten.
- *Ärger- und Impulskontrolle* sind wichtige Kompetenzen für das Leben in einer komplizierten und stressigen Gesellschaft. Jedenfalls werden Kinder, die ihren spontanen Bedürfnissen und Gefühlen impulsiv folgen, von anderen als störend empfunden, sie emotionalisieren soziale Situationen und lassen Aggressionen zwischen sich und anderen eskalieren. Dagegen tun sich Kinder, die trotz ihrer Impulse cool bleiben und nachdenken, bevor sie handeln, in der Gesellschaft leichter. Bis

⁴² Wahl, Klaus et al.: Entwicklungs- und Sozialisationsbedingungen für Toleranz. In: Bertelsmann Stiftung, Bertelsmann Forschungsgruppe Politik (Hg.): Strategien gegen Rechtsextremismus. Bd. 1: Ergebnisse der Recherche. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung 2005, S. 16-79; Wahl 2007

⁴³ Werner, Emmy E./ Smith, Ruth S.: Journeys from Childhood to Midlife. Risk, Resilience, and Recovery. Ithaca: Cornell University Press 2001

⁴⁴ Orobio de Castro, Bram et al.: Personality and Social Development. Hostile Attribution of Intent and Aggressive Behavior: A Meta-Analysis. In: Child Development 73, 2002, 3, S. 916–934

ins Erwachsenenleben hinein haben sie messbare Vorteile etwa in Bildung und Beruf⁴⁵.

- Ein *gut dosiertes Selbstwertgefühl* gehört zu den grundlegenden Voraussetzungen für das Wohlergehen und ein entspanntes Handeln. Kinder, die als Versager gebrandmarkt und nicht anerkannt werden, riskieren, in der Schule und der Arbeitswelt nicht voranzukommen. Auch im Privatleben werden sie nicht glücklich. Anders bei Kindern und Jugendlichen, die ein übersteigertes Selbstwertgefühl („ich bin der Größte“) haben. Sie ecken bei anderen an, die das lächerlich finden, sind dann enttäuscht und tendieren zu aggressiven Reaktionen⁴⁶.
- *Offenheit für Fremde* bringt Kindern in einer kulturell bunten Gesellschaft Vorteile. Sie werden toleranter, finden mehr Freunde und können sich besser vernetzen.
- *Altruismus* bzw. Hilfsbereitschaft sind Voraussetzungen für das Funktionieren einer Gesellschaft. In der Evolution haben sich nicht nur die negativen Potenziale Egoismus und Aggressivität herausgebildet, es entstand auch das positive Potenzial des Altruismus. Dieses Potenzial muss bei Kindern manchmal geweckt werden.
- *Gerechtigkeit* bzw. *Fairness* sind Kompetenzen, die Kindern (sicher mit Ausnahmen) Anerkennung und gesellschaftliches Weiterkommen verschaffen.
- *Kommunikations-, Kooperations- und Konfliktlösungsfähigkeiten* sind wichtige Voraussetzungen für ein produktives Leben in einer pluralistischen und komplizierten Gesellschaft.

Wer diese Faktoren bei Kindern stärkt, kann einem ganzen Spektrum späterer Probleme vorbeugen – sie wirken wie eine Art pädagogisches „Breitband-Antibiotikum“. Alle diese Voraussetzungen und Fähigkeiten sind bei jedem Kind in unterschiedlichem Maße angelegt bzw. gelernt. Sie lassen sich durch geeignete *pädagogische Mittel* in Elternhaus, Kindergarten, Schule, sowie durch Maßnahmen der Kinder- Jugendhilfe fördern⁴⁷:

- Weil es um schon *früh* in der Kindheit beobachtbare Entwicklungen geht, muss Prävention früh ansetzen.

⁴⁵ Lück, Monika/Strüber, Daniel/Roth, Gerhard (Hrsg.): Psychobiologische Grundlagen aggressiven und gewalttätigen Verhaltens. Oldenburg: Bibliotheks- und Informationssystem der Universität Oldenburg 2005, S. 92

⁴⁶ Donnellan, M. Brent et al.: Low Self-Esteem Is Related to Aggression, Antisocial Behavior, and Delinquency. In: Psychological Science 16, 2005, 4, S. 328-335

⁴⁷ Wahl 2007; Wahl, Klaus/Hees, Katja: Opfer oder Täter? Jugendgewalt – Ursachen und Prävention. München: Reinhardt 2009

- Weil unterschiedliche persönliche und soziale Konstellationen zu Aggression führen, müssen die Maßnahmen ausreichend *individuell* auf jedes Kind ausgerichtet sein.
- Weil aggressives Verhalten tief in der Persönlichkeit verankert und schwer zu ändern ist, müssen die Maßnahmen *langfristig* und *nachhaltig* sein.
- Weil Aggression unterschiedliche *Emotionen* zugrunde liegen, muss Prävention emotionales Lernen beinhalten.
- Ein Teil der *Eltern* kommt mit Entwicklungsschwierigkeiten ihrer Kinder nicht zurecht, sucht aber auch nicht von sich aus nach Hilfe. Dem müssen *aufsuchende* Hilfeformen begegnen.
- Die *Ausbildung von ErzieherInnen und LehrerInnen* muss mehr über Aggressionsentstehung und -vermeidung enthalten.
- In Deutschland gibt es eine Unzahl von Programmen und Modellprojekten gegen Aggression, aber fast keines ist durch unabhängige *Evaluationsstudien* auf seine langfristige Wirksamkeit geprüft.⁴⁸
- Die *Forschung* zur Entstehung von Aggression und Toleranz ist bislang nach Disziplinen zersplittert und muss *interdisziplinär vernetzt* werden, um diese Prozesse besser zu verstehen und in effektive Prävention übersetzen zu können. Eine zentrale Rolle spielt dabei die *neurobiologische Forschung*, weil im Gehirn die biotischen, psychischen und sozialen Faktoren zu Aggression verarbeitet werden⁴⁹.

⁴⁸ Kempfer, Jacqueline: Prävention in Kindergarten und Vorschule. In: Kerner, Hans-Jürgen/Marks, Erich (Hg.): Internetdokumentation Deutscher Präventionstag. Hannover 2005

⁴⁹ Wahl 2000; Strüber/Lück/Roth 2008

Gesellschaftsverbrechen und Prävention: Handlungsspielräume sehen lehren

Harald Welzer

Wenn Menschen, die eine gleiche Erziehung genossen haben wie ich, die gleichen Worte sprechen wie ich und gleiche Bücher, gleiche Musik, gleiche Gemälde lieben wie ich – wenn diese Menschen keineswegs gesichert sind vor der Möglichkeit, Unmenschen zu werden und Dinge zu tun, die wir den Menschen unserer Zeit, ausgenommen die pathologischen Einzelfälle, vorher nicht hätten zutrauen können, woher nehme ich die Zuversicht, daß ich davor gesichert sei?

Max Frisch, 1946

Er ist völlig normal. Normaler jedenfalls, als ich es bin, nachdem ich ihn untersucht habe.

Gutachter im Eichmann-Prozess, 1961

Untersuchungen zu Gesellschaftsverbrechen – also Phänomenen extremer kollektiver Gewalt, wie sie Massenmorde im Kontext von Bürgerkriegen, Völkermorde und insbesondere der Holocaust darstellen – konzentrieren sich in erster Linie auf die Ursachen und Entstehungsbedingungen von Gewaltprozessen und auf das Handeln der Täter. Die Motive derjenigen, die sich in Situationen extremer Gewalt oder Gewaltandrohung dafür entscheiden, sich dem Töten zu verweigern und/oder zu Helfern oder Rettern von potentiellen Opfern zu werden, sind bislang von der Forschung überraschend wenig beachtet worden. Das muss besonders deshalb verwundern, weil sowohl der Geschichtsunterricht als auch die politische Bildung ebenso wie das pädagogische Feld der Holocaust-Education auf eine historisch-moralische Bildung abzielen, die zum einen das historische Geschehen verständlich machen, zum anderen aber auch Persönlichkeiten bilden soll, die sich gegenüber massen- oder völkermörderischer Gewalt widerständig verhalten können.

Vor diesem Hintergrund wirft auch das Thema Gesellschaftsverbrechen Fragen nach Präventionsmöglichkeiten auf. Da man es hier aber mit gesellschaftlichen Situationen zu tun hat, in denen – wie im „Dritten Reich“ oder in Ruanda – Gewaltausübung gegen definierte Opfergruppen nicht als antisoziales, sondern als prosoziales Verhalten gilt, steht die Suche nach Präventionsmöglichkeiten vor einem besonders schwierigen Problem: hier müsste Prävention nämlich darauf aus sein, die Bereitschaft zu

abweichendem Verhalten zu stärken. Obwohl im Militärrecht solches Verhalten kodifiziert ist – Soldaten machen sich strafbar, wenn sie verbrecherischen Befehlen folgen – ist es in der Praxis extrem schwierig und verlangt es ein enormes Maß an Zivilcourage, sich nicht nur dem hierarchischen, sondern auch dem gruppenbezogenen Zwang in einer Situation kollektiver militärischer Verbrechensausübung zu entziehen. Dass so etwas dennoch möglich ist, zeigt etwa der Fall des Hubschrauberpiloten Hugh Thompson, der während des Massakers von My Lai eine Reihe von vietnamesischen Dorfbewohnerinnen unter Waffengewalt vor seinen eigenen Kameraden retten konnte.

Wenn allerdings Gesellschaften, die Verbrechen begehen, von einer hohen Zustimmung durch die Mehrheitsbevölkerung getragen werden, wie es etwa im „Dritten Reich“ der Fall war, verschieben sich in der Regel auch die moralischen Grundüberzeugungen der „ganz normalen“ Gesellschaftsmitglieder in verblüffend kurzer Zeit, wobei die meisten Menschen nicht einmal bemerken, dass sich ihre Maßstäbe etwa in Bezug auf mitmenschliches Verhalten radikal verändert haben. Dieses Phänomen der „shifting baselines“¹ geht psychologisch betrachtet darauf zurück, dass Menschen in sich verändernden sozialen Umwelten oft keine Referenzpunkte haben, an denen sie die Verschiebung ihrer eigenen moralischen Orientierungen festmachen könnten.

Der folgende Beitrag skizziert zunächst das Phänomen, dass im Rahmen von Gesellschaftsverbrechen regelmäßig auch Menschen zu Gewalttäterinnen und –tätern werden, die nach persönlichkeitspsychologischen Kriterien dazu keinerlei Disposition haben, weshalb Präventionsstrategien, die an der Persönlichkeitsentwicklung ansetzen, hier fehlgehen müssen. In einem zweiten Abschnitt werden einige sozialpsychologische Konformitätsexperimente dargestellt, um herauszuarbeiten, unter welchen Bedingungen Autoritäts- und Gruppeneinflüsse stärker bzw. schwächer ausfallen. Vor diesem Hintergrund wird schließlich in einem dritten Abschnitt eine Matrix möglicher Ansatzpunkte für Prävention skizziert.

¹ Harald Welzer, Klimakriege. Wofür im 21. Jahrhundert getötet wird. Frankfurt/M., S. 212ff.
138

1. Normale Menschen, anormale Taten

Grundsätzlich ist zunächst zu sagen, dass in den Funktionsabläufen hoch arbeitsteiliger Gesellschaften die Frage persönlicher Dispositionen und Tatbereitschaften eine relativ geringe Rolle spielt – als „Rädchen im Getriebe“ kann man seinen Teil zu Gesellschaftsverbrechen beitragen, ohne sich während der Tat oder danach persönlich verbrecherisches Verhalten zuschreiben zu müssen. Im Nationalsozialismus etwa konnten alle Institutionen, die schon vor 1933 bestanden hatten, eine funktionale Rolle im nationalsozialistischen Projekt spielen – so, als hätte sich für die Reichsbahnbeamten, die Finanzamtsleiter, die Bankangestellten, die Psychiater eigentlich nicht das geringste geändert. Die jeweiligen professionellen Anforderungen in den Institutionen ließen eine besondere, NS-spezifische Auswahl und Ausbildung des Personals gar nicht zu, wie Raul Hilberg schreibt, aber ohnehin konnte jedes Mitglied der Ordnungspolizei „Aufseher eines Ghettos oder eines Eisenbahntransports sein. Jeder Jurist des Reichssicherheitshauptamts kam dafür in Frage, die Leitung einer Einsatzgruppe zu übernehmen; jeder Finanzsachverständige des Wirtschafts-Verwaltungshauptamts wurde als natürliche Wahl für den Dienst in einem Vernichtungslager betrachtet. Mit anderen Worten, alle notwendigen Operationen wurden mit dem jeweils verfügbaren Personal durchgeführt. Wo immer man den Trennungsstrich der aktiven Teilnahme zu ziehen gedenkt, stets stellte die Vernichtungsmaschinerie einen bemerkenswerten Querschnitt der deutschen Bevölkerung dar.“² Henry Friedländer hat genau vor diesem Hintergrund einmal die Bemerkung gemacht, dass er trotz intensiver Suche nie ein Stellenangebot in einer deutschen Zeitung aus den dreißiger oder vierziger Jahren gefunden habe, in dem der Staat erfahrene und qualifizierte Massenmörder suchte. Ein solches Inserat wäre allerdings auch überflüssig gewesen, denn die Vernichtungsmaschinerie unterschied sich „nicht grundlegend vom deutschen Gesellschaftsgefüge insgesamt; der Unterschied war lediglich ein funktioneller.“³

Das gilt auch für die militärischen Formationen im „Dritten Reich“, selbst für die SS. Wenn man hier die Hierarchie Stufe für Stufe herabsteigt – über die höheren SS- und Polizeiführer zu den Einsatzgruppenkommandeuren, von den Rasseexperten im Rassen- und Siedlungshauptamt zu den KZ-Kommandanten, und von dort aus zu den Polizeibataillonsangehörigen an den Erschießungsgruben und zum Wachpersonal in den Lagern –, findet man nur ausnahmsweise sadistische Persönlichkeiten, etwa

² Hilberg, *Die Vernichtung der europäischen Juden*. Frankfurt/M. 1989, S. 1080.

³ Ebd., S. 1062.

vom Schlag Ilse Kochs, der Ehefrau des seinerseits wegen Verfehlungen abgesetzten Kommandanten von Buchenwald, Erich Koch, oder Amon Göths, Kommandant des durch Steven Spielberg berühmt gewordenen Lagers Plaszow, der zum persönlichen Vergnügen Häftlinge von der Veranda seiner Villa aus zu erschießen pflegte. Der Prozentsatz der psychisch auffälligen Personen unter den zahllosen Vordenkern und Exekutoren der Vernichtung wird regelmäßig auf etwa fünf bis zehn Prozent taxiert; verglichen mit normalgesellschaftlichen Verhältnissen in der Gegenwart keine spektakulär hohe Quote.⁴ Aber das heißt im Umkehrschluss, dass die weit überwiegende Mehrheit der Täterinnen und Täter psychologisch exakt jenem Bild entspricht, das wir uns selbst zuschreiben würden: „normal“ zu sein. Der Holocaust-Überlebende Primo Levi konstatierte denn auch: „Es gibt die Ungeheuer, aber sie sind zu wenig, als dass sie wirklich gefährlich werden könnten. Wer gefährlicher ist, das sind die normalen Menschen.“⁵

Das nun ist freilich ein bedrückender Befund – denn die Taten, die von diesen psychisch normalen Menschen begangen wurden, waren ja so abnormal, dass uns bis heute jeder überzeugende Ansatz fehlt, um jene „tragische Leichtigkeit“ (Germaine Tillion) erklären zu können, mit der Menschen zu Mördern und Massenmördern wurden, die selbst nur kurze Zeit zuvor im Traum nicht daran gedacht haben, dass sie jemanden töten könnten.

Neben den präventionsbezogenen gibt es auch politische Gründe, sich möglichst genau mit den Taten und ihren Tätern zu konfrontieren: Zum einen ist es eine intellektuelle und politische Selbstentmündigung, jedes Mal dann, wenn ein massenmörderischer Prozess – wie in Ex-Jugoslawien oder Ruanda – sich vollzogen hat, von der dabei freigesetzten Grausamkeit so entsetzt zu sein, als wäre es das erste Mal, dass so etwas passiert, anstatt sich damit auseinanderzusetzen, dass Gewalthandeln erstens eine Geschichte und sich wiederholende Aspekte hat und sich zweitens in Prozessen vollzieht, die man beschreiben kann. Es handelt sich bei kollektiven Gewalttaten in der Regel nicht um uner-

⁴ Für die USA und andere westliche Gesellschaften wird eine Prävalenz von 0,5-2,5 paranoider Persönlichkeiten angenommen, dazu kommen etwa 1-3 % antisoziale Persönlichkeiten. Überdies wird davon ausgegangen, dass ein Anteil von 7,5% der Bevölkerung schizoide Persönlichkeitsmerkmale aufweist. Wie immer man diese Zahlen im einzelnen einschätzen mag (mir scheint besonders der letztgenannte Wert ziemlich hoch) – sie zeigen jedenfalls, dass die Zahl der psychisch auffälligen Täter etwa ihrem Anteil an der Gesamtbevölkerung auch unter gewöhnlichen Bedingungen entspricht. Siehe Harold I. Kaplan, Benjamin Sadock, J. und J. A. Grebb, *Synopsis of Psychiatry. Behavioral Sciences and Clinical Psychiatry*, Baltimore 1994, S. 731ff.

⁵ Zitiert nach Todorov, der darauf hinweist, dass dieses bemerkenswerte Zitat einem Appendix zu „Ist das ein Mensch?“ entstammt, der in der deutschen Ausgabe (München 1992) fehlt. Tzvetan Todorov, *Ange-sichts des Äußersten*, München 1993, S. 137.

klärliche Eruptionen, sondern um wiederkehrende soziale Vorgänge mit einem Anfang, einem Mittelteil und einem Schluss, und diese Vorgänge werden von denkenden Menschen und nicht von amoklaufenden Berserkern erzeugt. Genozidale Prozesse entwickeln freilich selbst eine innere Dynamik – im Mittelteil wird möglich, was zu Anfang noch ganz undenkbar erschien –, und Gewalt selbst ist nicht prinzipiell destruktiv: sie hat am Schluss eine neue Struktur geschaffen, die *vor der Gewalt* noch nicht da war. Daher geht es bei der Suche nach Ansätzen für Prävention auch darum, Gewalt in ihrer strukturbildenden Funktion zu verstehen und Gewaltakteure als denkende Menschen zu beschreiben, um das Entstehen genozidaler Prozesse dann beobachten und womöglich inhibieren zu können, wenn sie eben erst im Werden und nicht schon zum tödlichen Ende gebracht worden sind.

Wenn man sich etwa die Geschwindigkeit vergegenwärtigt, mit der in Jugoslawien die Ethnisierungsprozesse verlaufen sind, die eine ganze Gesellschaft in einen äußerst brutalen Krieg inklusive ethnischer Säuberungen und Massenerschießungen gezogen haben, oder bemerkt, in welchem unglaublich kurzem Zeitraum die deutsche Gesellschaft sich nach Januar 1933 nationalsozialisiert hat, beginnt man zum einen zu ahnen, wie schwach es um die Stabilität und Trägheit moderner Gesellschaften in ihrem psychosozialen Binnengefüge bestellt ist, an die wir so gern glauben. Zum anderen wird verständlich, dass es eben nicht nur abstrakte, analytische Kategorien wie „Gesellschaft“ und „Herrschaftsformen“ sind, die sich innerhalb weniger Monate verändern, sondern dass die konkreten Menschen, die diese Gesellschaften bilden und ihre Herrschaftsformen realisieren, sich in ihren normativen Orientierungen, in ihren Wertüberzeugungen, in ihren Identifikationen und auch in ihrem zwischenmenschlichen Handeln furchtbar schnell verändern können. Entscheidungen zur Benachteiligung anderer Gesellschaftsmitglieder, dann zu ihrer Entrechtung, zu ihrer Beraubung, schließlich zu ihrer Deportation und Tötung, liegen ja 1933 keineswegs in ihrem vollen Ausmaß vor, sondern werden sukzessive durch aktive Toleranz und Partizipation der Volksgenossinnen und Volksgenossen, formatiert. Dabei wird zunehmend für normal und akzeptabel gehalten, was zu Beginn des Prozesses noch als unmenschlich und unakzeptabel gegolten hätte.

Ein gesellschaftlicher Prozess, in dem die radikale Ausgrenzung von Anderen zunehmend als positiv betrachtet und der schließlich das Tötungsverbot in ein Tötungsgebot verwandelt, bildet gewissermaßen den *ersten Kreis* des Tatzusammenhangs.

1.1 Shifting baselines – die Verschiebung moralischer Orientierungen

Dieser erste Kreis bildet eine dynamische gesellschaftliche Deutungsmatrix, die den individuellen normativen Orientierungen und ihren Veränderungen einen Rahmen gibt. Dieser kann natürlich fallweise über- oder unterschritten oder ignoriert werden; er ist aber für die Analyse von Täterhandeln deswegen von Bedeutung, weil die Entscheidungen für das eigene Handeln nicht rein situativ und individuell getroffen werden, sondern immer auch an diesen größeren Rahmen gebunden sind – in dem Sinne etwa, dass die wahrgenommene Legitimität einer Judenerschießung durch einen gesellschaftlich dominanten Antisemitismus und Rassismus oder, noch allgemeiner, durch eine nationalsozialistische Moral kontextualisiert ist. Dieser Rahmen verändert sich in den zwölf Jahren zwischen 1933 und 1945 rapide, und er ist wichtig für die Wahrnehmung einer gegebenen Situation durch den Einzelnen – sei es eine Situation, in der man vor der Frage steht, ob man es sich erlauben sollte, in einem jüdischen Geschäft einzukaufen, sei es eine, in der die Gewalt der „Reichskristallnacht“ beobachtet wird, sei es eine der angeordneten Erschießung jüdischer Kinder. Denn Situationen werden grundsätzlich interpretiert, bevor eine Schlussfolgerung gezogen und eine Entscheidung für das eigene Handeln (oder Nichthandeln) getroffen wird – und in solche Interpretationsprozesse gehen gesellschaftlich dominante Normen ebenso ein wie situativ gebildete Gruppennormen, sozialisierte Werthaltungen, religiöse Überzeugungen, vorangegangene Erfahrungen, Wissen, Kompetenz, Gefühle usw. usf.

Für diesen ersten Kreis möglicher Involvierungen in Verbrechen ergibt sich präventiv nur das schlichte und alternativlose Festhalten an rechtsstaatlichen Prinzipien und die Verpflichtung, jeder Aufweichung solcher Prinzipien entschlossen entgegenzutreten. Mit Raul Hilberg kann man formulieren, dass das Schicksal der europäischen Juden in dem Augenblick besiegelt war, als ein Beamter 1933 eine Definition dessen, wer „arisch“ war und wer nicht, in einer Verordnung niederlegte.⁶ In diesem Augenblick wird nämlich praktisch – normativ wie juristisch – exekutierbar, was zuvor in einem durch bürgerliches Recht kontrollier- und korrigierbaren Raum des rassistischen Ressentiments, der Ausgrenzungs- und Vernichtungswünsche zwar schon existierte, aber nicht zur freien Entfaltung kommen konnte. Wenn so etwas geschieht, ist der Gegenmenschlichkeit Tür und Tor geöffnet.

⁶ „Die Bezeichnung ‚nicht-arische Abstammung‘ wurde in einer Verordnung vom 11. April 1933 als für alle Personen geltend definiert, die einen jüdischen Eltern- oder Großelternanteil hatten; ein Eltern- oder Großelternanteil galt dann als jüdisch, wenn er (oder sie) der jüdischen Religion angehörte.“ Hilberg, *Die Vernichtung*, S. 70.

1.2 Der Einfluss der Situation

Menschen sind widersprüchlich. Die Persönlichkeit einer Versuchsperson, die – zum Beispiel in Stanley Milgrams berühmtem Gehorsamkeitsexperiment – einer anderen Person scheinbar bedenkenlos einen tödlichen Stromschlag zu verabreichen bereit ist, geht ja keineswegs darin auf, dass sie einen Knopf drückt, obwohl das die Tötung eines Menschen zur Folge haben könnte. Jenseits dieses experimentell erzeugten Verhaltens kann dieselbe Person durchaus jemand sein, der unter Lebensgefahr eine hilflose Person vor dem Ertrinken rettet, das behinderte Nachbarskind spazieren fährt, der Pazifist ist und im Großen und Ganzen an das Gute im Menschen glaubt. Es ist ein kategorialer Fehler, das Handeln eines Menschen in einer gegebenen Situation auf seine ganze Persönlichkeit hin zu generalisieren; es geht im Gegenteil darum, herauszufinden, welche Interpretation der Situation, in der er sich befand, ihn dazu veranlasst hat zu tun, was er getan hat. Die soziale Situation und ihre Deutung durch einen Akteur bildet mithin einen *zweiten*, inneren Kreis des Tatzusammenhangs. Dieser ist in sich differenziert – nach den Erwartungen und Erfahrungen, mit denen jemand in die Situation kommt, nach den Modi der Bewältigung der gegebenen oder sich ergebenden Aufgaben, den dabei auftretenden Problemen und vorgenommenen Korrekturen des eingeschlagenen Wegs, die neue Entscheidungen nach sich ziehen usw.

1.3 Die Persönlichkeit

Erst wenn dieser zweite Kreis für eine gegebene Tat beschrieben werden kann, öffnet sich analytisch der Raum für die Betrachtung eines *dritten*, nun eher individualpsychologischen Kreises des Geschehens: die Einschätzung des eigenen Handlungsspielraums durch den jeweiligen Akteur. Ein solcher Spielraum ist nicht einfach objektiv gegeben; er ist davon bestimmt, ob und wie ein Akteur ihn wahrnimmt, welche möglichen Konsequenzen er bei der Entscheidung für diese oder jene Option (mitschießen oder „sich drücken“ oder sich verweigern etc.) erwartet, bevor er sich schließlich für eine entscheidet.⁷ Erst auf dieser Ebene kommt Psychologie ins Spiel – denn die Interpretation des Spielraums und die auf dieser Basis gezogene Schlussfolgerung ist auch von persönlichen Dispo-

⁷ Dabei geht es nicht immer um bewusst durchlaufene Reflexionschleifen; viele Entscheidungen finden routinisiert oder intuitiv statt. Gleichwohl geht allen Handlungen prinzipiell eine Interpretation der Situation voraus, ob diese nun im eingelebten und nicht-reflexiven Modus dessen, was „man“ tut, abläuft, oder ob sie die knifflige und höchst bewusste Analyse eines ungewöhnlichen Problems ist. Dass die Interpretation prinzipiell immer in Geltung ist, merkt man dann, wenn man etwas falsch interpretiert hat – sich in einer Tür geirrt, jemanden irrtümlich für einen Bekannten gehalten oder etwas falsch verstanden hat. Durch den dann entstehenden „Klärungsbedarf“ wird deutlich, dass der missglückten Handlung eine Interpretation, wenn eben auch eine falsche, zugrundegelegen hat.

sitionen, biographischen Erfahrungen, individuellen Einstellungen und Überzeugungen, der Handlungskompetenz usw. abhängig.

Eine Tat spielt sich also im Rahmen mehrerer Kontexte ab, die von der gesellschaftlichen bis zur individuellen Ebene zu unterscheiden sind. Mit Hilfe einer solchen Unterscheidung lässt sich nicht nur beschreiben, was die Akteure getan haben, sondern auch, wie sie als Personen die jeweilige Situation wahrgenommen haben, welche situativen Bedingungen ihr Handeln bestimmt haben und unter welchen überindividuellen, jenseits der Grenzen der subjektiven Zurechnung liegenden sozialen und normativen Rahmenbedingungen das jeweilige Handeln stattfand. Mit Hilfe einer solchen Differenzierung lassen sich auch die die Möglichkeiten und Grenzen präventiven Handelns bestimmen.

2. Gruppen/soziale Situationen

Menschliches Handeln ist, vielleicht muss das an dieser Stelle noch einmal betont werden, von außen betrachtet oft höchst widersprüchlich, gar paradox, weil es sich an subjektiven Konsistenz- und Plausibilitätskriterien orientiert, die sich wiederum situativ verändern können – was übrigens funktional mit der evolutionär hervorragendsten Eigenschaft der menschlichen Spezies zu tun hat: ihrer Anpassungsfähigkeit. Menschen sind soziale Wesen, deren Perspektiven und Handlungen in außerordentlich hohem Maße von den soziohistorischen, kulturellen und situativen Settings bestimmt sind, in denen sie sich gerade befinden.

Man kann in diesem Zusammenhang die berühmten Konformitätsexperimente von Solomon Asch erwähnen: Hier ging es um eine äußerst simple Aufgabe, in der Versuchspersonen einschätzen mussten, welche von drei Linien in der Länge einer zum Vergleich gegebenen Standardlinie entsprach.

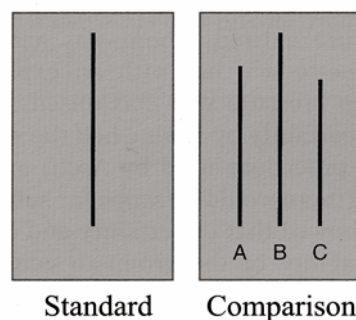


Abb.: Beispiellinien, die in Aschs Konformitätsexperiment benutzt wurden.⁸

⁸ Michael A. Hogg und Graham M. Vaugham, *Social Psychology*, London u.a. 1995, S. 213.
144

Der Witz von Aschs Experiment bestand nun aber darin, dass die Schätzung jeweils in einer Gruppe von sieben bis neun Personen stattfand, von denen lediglich eine einzige über den eigentlichen Zweck der Übung *nicht* informiert war: die Versuchsperson. Und diese hatte ihre Schätzung als letzte abzugeben. Die anderen, instruierten Gruppenteilnehmer gaben bewusst falsche Schätzungen ab, mit dem Ergebnis, dass die Versuchspersonen ziemlich verunsichert waren und nur zu einem Viertel bei der korrekten Schätzung blieben. Die anderen schlossen sich der in der Gruppe vorherrschenden Meinung an. In einer Kontrollgruppe, in der die wahrlich nicht schwierige Aufgabe individuell gelöst werden musste, tendierte die Fehlerquote gegen Null. Der Einfluss der Gruppe auf die Wahrnehmung und das Verhalten der einzelnen macht sich auch daran deutlich, dass die Probanden im umgekehrten Setting – 16 wirkliche Versuchspersonen und eine instruierte Person, die bewusst eine falsche Schätzung abgab – sich über diese Person derart lustig machten, dass selbst der Versuchsleiter Asch in Gelächter über seinen armen Kollaborateur ausbrach.⁹

Muzafer Sherif hatte einige Jahre zuvor experimentell nachweisen können, dass gerade in Situationen, in denen die Teilnehmer unsicher sind, vorhandene Referenzrahmen aufgegeben werden und eine Orientierung an der unterstellten Gruppennorm gesucht wird¹⁰ – je größer die Unsicherheit, je ungewohnter die Situation, desto stärker die Übereinstimmung mit der Gruppe. Überhaupt lässt sich zeigen, dass Unsicherheit und Orientierungslosigkeit starke Faktoren für den Entschluss bilden, Gewalt auszuüben – denn Gewalt stellt Ordnung her, zumindest für denjenigen, der sie erfolgreich ausübt. Nach der Gewalt ist klar definiert, was zuvor noch uneindeutig war – wer Täter und wer Opfer ist, wer dazugehört und wer nicht, wer Freund und wer Feind ist, Gewinner und Verlierer. Die Gruppe hat deshalb auch und gerade in Gewaltprozessen orientierende Funktionen, genauso wie Autoritäten, wobei es in unerwarteten und unbekanntem Situationen, die in hohem Maße desorientierend und verunsichernd sind, nahezu gleichgültig ist, ob es sich dabei um formale oder lediglich um „gefühlte“ Autoritäten handelt, denen man zu folgen bereit ist.

Anfang der sechziger Jahre konzipierte der junge Sozialpsychologe Stanley Milgram, ein Schüler von Solomon Asch, ein Experiment, mit dem er das Phänomen der Gehorsamsbereitschaft gegenüber einer Autorität zu untersuchen hoffte – und zwar mit dem ausdrücklichen Verweis auf die

⁹ S. E. Asch, Effects of group pressure upon the modification and distortion of judgements, in: H. Guetzkow (Hg.), *Groups, Leadership and Men*, Pittsburg 1951, S. 177–190.

¹⁰ Muzafer Sherif, *The Psychology of Social Norms*, New York 1936 .

Frage, wie das Handeln der nationalsozialistischen Mörder sozialpsychologisch zu erklären seien. Der Versuchsaufbau sah vor, dass eine per Annonce gesuchte und mit 4,50 Dollar entlohnte Versuchsperson als „Lehrer“ mit einer anderen (allerdings vom Versuchsleiter instruierten) Versuchsperson, dem „Schüler“, einen Lerntest durchzuführen hatte, bei dem der „Lehrer“ den „Schüler“ jeweils dann mit Stromstößen zu „bestrafen“ hatte, wenn dieser eine falsche Antwort gab. Die Stromstärke wurde mit jeder Bestrafung erhöht. Die Rollen von „Lehrer“ und „Schüler“ wurden scheinbar zufällig verteilt, so dass die eigentliche Versuchsperson sich im Glauben befand, dass er ebenso gut die Rolle des Schülers hätte bekommen können. Auch konnte er sich vom Funktionieren des Gerätes, das die Stromstöße an den Schüler weiterleitete, überzeugen, indem er selbst mit einem leichten Schlag geschockt wurde. Lehrer und Schüler befanden sich in verschiedenen Räumen und konnten sich nicht sehen, wohl aber hören.

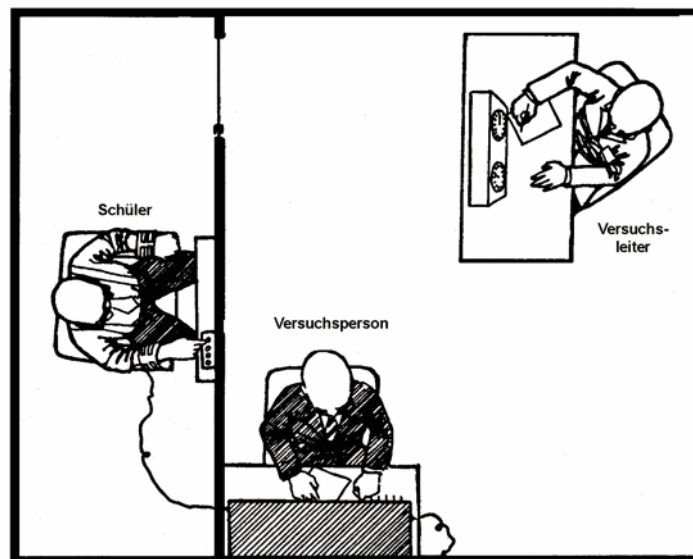


Abb.: Basis-setting¹¹

Die interessante Frage war nun, wie weit die „Lehrer“ gehen würden. Die Skala des Gerätes, mit dem die „Bestrafung“ vorgenommen wurde, sah Stromstöße bis 450 Volt vor; auf entscheidenden Stufen waren die Schalter überdies mit Warnhinweisen („schmerzhaft“, „schwerer Schock!“ etc.) versehen. Die Befunde waren niederschmetternd: 65 % der Versuchspersonen führten den Lerntest bis zum bitteren Ende durch. Das heißt, sie verabreichten dem „Schüler“ (scheinbar) auch die höchste Dosis von 450

¹¹ Stanley Milgram, *Das Milgram-Experiment. Zur Gehorsamsbereitschaft gegenüber Autorität*, Reinbek 1995.

Volt, obwohl dieser zu diesem Zeitpunkt schon keinen Laut mehr von sich gab, nachdem er zwischenzeitlich gejammert, geschrien und um den Abbruch des Experiments gefleht hatte. Besonders beunruhigend war an diesem Ergebnis nicht nur die schiere Zahl der tödlich gehorsamsbereiten Versuchspersonen, sondern insbesondere, dass der Versuchsleiter keinerlei formale Macht über die Personen hatte. Er trat lediglich als Wissenschaftler in einer nach Wissenschaft aussehenden Institution auf, und wenn die Versuchspersonen aufgrund der Schmerzenschreie und der Bitten des „Schülers“ das Experiment abbrechen wollten, teilte er ihnen einfach, wenn auch in autoritärem Tonfall, mit, das Experiment erfordere, dass sie weitermachten und er, der Versuchsleiter, trage die Verantwortung für alles. Das war ausreichend, um zwei Drittel aller Versuchspersonen zum Weitermachen zu veranlassen.

Das Experiment ist in mehr als zehn Ländern repliziert worden, und die Ergebnisse fielen immer ähnlich aus. Dabei standen stets die spektakulären zwei Drittel gehorsamsbereiter Probanden im Mittelpunkt der Aufmerksamkeit; weniger diskutiert wurde, dass die Versuchspersonen, wie die Filmaufnahmen zeigen, die Milgram von den Versuchen machte, oft extreme emotionale Schwierigkeiten mit ihrer „Aufgabe“ hatten, den Versuchsleiter darauf aufmerksam machten, dass der Schüler Schmerzen hatte und mit ihm über einen Abbruch des Experiments verhandelten. Sie befanden sich mithin in einer höchst dissonanten Situation, die sie sehr aufwühlte. Das heißt, die meisten von Milgrams Probanden führten nicht stoisch eine vorgegebene Aufgabe aus, sondern *entschieden sich* irgendwann dafür, gehorsam zu sein, wenn auch zweifelnd und in höchstem Maße unsicher.

Zum anderen wurde bislang zu wenig hervorgehoben, dass die Quote der Gehorsamen regelmäßig sank, wenn der Versuchsaufbau variiert wurde. Dabei wurde deutlich, dass mehrere Faktoren die Gehorsamsbereitschaft stark beeinflussten:

2.1 Soziale Nähe

Wenn der Kontakt zum „Schüler“ variiert wird, er sich also im selben Raum befindet wie der „Lehrer“ oder wenn dieser die Bestrafung so vornehmen muss, dass er die Hand des „Schülers“ bei einer falschen Antwort auf eine stromführende Platte pressen muss, sinkt die Gehorsamsbereitschaft deutlich (auf 40 % bzw. auf 30 %). Die Bedeutung der Variable „soziale Nähe“ wurde auch in dem Setting deutlich, in dem „Lehrer“ und „Schüler“ Freunde, Bekannte oder Verwandte waren, die zusammen für das Experiment gewonnen wurden („Bring-a-friend-condition“). Hier sank die Gehorsamsbereitschaft auf 15 %; die „Unge-

horsamen“ brachen überdies das Experiment viel früher ab als die Verweigerer in den anderen Versuchsanordnungen. Eine typische Aussage einer ungehorsamen Versuchsperson in diesem Setting war etwa: „Mein Herr, ich bin kein Sadist!“ Francois Rochat & Andre Modigliani, die die Ergebnisse dieses Versuchs von 1962 später noch einmal ausgewertet haben, haben zwei wirksame Unterschiede zum Basis-Setting herausgearbeitet, die die Versuchspersonen systematisch weniger gehorsamsbereit sein lassen: Die Referenzgruppe des „Lehrers“ wird in der „bring-a-friend-condition“ durch die Beziehung der beiden Versuchspersonen gebildet; deshalb besteht in diesem Fall eine Loyalitätsbeziehung zwischen „Lehrer“ und „Schüler“, nicht zwischen „Lehrer“ und Versuchsleiter. Die bereits vorgängig bestehende Beziehung macht es dem „Lehrer“ in dieser Variante moralisch schwer, wenn nicht unmöglich, das Experiment *fortzusetzen*, während in der Basisvariante eine moralische Verpflichtung gegenüber dem Versuchsleiter wahrgenommen wird, die es dem „Lehrer“ schwer macht, das Experiment *abzubrechen*. In einer Situation sozialer Nähe ist eine Verantwortungsdelegation offensichtlich nicht ohne weiteres möglich (wofür übrigens auch spricht, dass soziale Nähe eine zentrale Funktion für das Verhalten von Rettern hat¹²). Soziale Nähe, so könnte man sagen, verhindert die fatale Logik des „Wer A sagt, muss auch B sagen“, weil die Logik des Zwischenmenschlichen hier eine größere Verbindlichkeit für den Handelnden hat: Auf die autoritäre Aufforderung, das Experiment fortzusetzen („Sie haben keine Wahl!“) entgegnete eine der Versuchspersonen einfach: „Warum? Was können Sie mir tun?“¹³ Allerdings muss man festhalten, dass offensichtlich ohne eine solche prävalente soziale Bindung Tür und Tor für gehorsames und destruktives Verhalten weit offen stehen.

Eine Rolle spielt übrigens auch, dass die beiden Versuchspersonen sich schon seit mindestens zwei Jahren kannten und auf einen Bezugsrahmen gemeinsamer Erfahrung und Bindung zurückgreifen konnten, was übrigens auch daran sichtbar wurde, dass sie vor und während des Experiments Scherze machten und Kommentare austauschten. Im Basisdesign des Experiments waren die Versuchspersonen in sozialer Hinsicht allein, das Experiment selbst erzeugte in hohem Maße Unsicherheit und Stress, und die einzige Person, die überhaupt Orientierung gab, war der Versuchsleiter. Insofern lag es hier relativ nahe, sich am Referenzrahmen „Experiment“ und dementsprechend an den Vorgaben des Versuchsleiters zu orientieren und sich dafür zu entscheiden, gehorsam zu sein.

¹² Wolfram Wette (Hg), *Retter in Uniform. Handlungsspielräume im Vernichtungskrieg der Wehrmacht*, Frankfurt am Main 2002. Wolfram Wette (Hg), *Zivilcourage*, Frankfurt am Main 2004.

¹³ Francois Rochat und Andre Modigliani, Authority: Obedience, Defiance, and Identification in Experimental and Historical Contexts, in: Martin Gold und Elisabeth Douvan (Hg.), *A New Outline of Social Psychology*, Washington 1997, S. 235-247.

2.2 Verhalten des Versuchsleiters

Die höchste Gehorsamsrate wird in der Basisbedingung erreicht, in der der Versuchsleiter stoisch die Aufforderung wiederholt, fortzufahren, weil die ordnungsgemäße Durchführung für das Experiment unverzichtbar sei. Hier ist das Verhalten des Versuchsleiters konsistent und lässt keine Unsicherheit erkennen. Wenn zwei Versuchsleiter mit nicht so konsistentem Verhaltensmuster anwesend sind, sinkt die Gehorsamsrate auf null.¹⁴ Dissonanzen und Widersprüche auf Seiten der Autorität eröffnen ganz offensichtlich Räume für eigenverantwortliches Denken und Entscheiden. Dasselbe gilt für eine Variante des Experiments, die in Deutschland durchgeführt wurde: Die Versuchspersonen konnten, bevor sie selbst an die Reihe kamen, einen (fingierten) Versuchsdurchlauf beobachten, in dem der „Lehrer“ den Gehorsam verweigerte und das Experiment beendete. Unter dieser Bedingung brachen mehr als die Hälfte der Probanden später dann selbst das Experiment ab. Offenbar wurde auf diese Weise das Bestehen einer alternativen Handlungsmöglichkeit aufgezeigt, was es den Versuchspersonen leichter machte, aus dem vorgegebenen Rahmen auszubrechen.

Sehr niedrig wird die Quote der Gehorsamen, wenn den Versuchspersonen völlig freigestellt wird, ob und wie sie den „Schüler“ bestrafen. In diesem Setting übernahm der Versuchsleiter gegenüber der Versuchsperson lediglich noch die Funktion, ihn „auf technische Fehler aufmerksam zu machen“: nur noch 7 % der Versuchspersonen waren unter dieser Bedingung in vollem Umfang gehorsam.¹⁵ Milgram selbst hatte in seinen Untersuchungen festgestellt, dass die Quote der gehorsamsbereiten Personen dramatisch sank, wenn der Versuchsleiter nicht persönlich anwesend war, sondern seine Instruktionen telefonisch gab. Interessanterweise stieg in diesem Setting nicht nur die Zahl der Verweigerer an; viele Versuchspersonen verlegten sich auch darauf, das Experiment zu unterlaufen, zu „schummeln“, indem sie eine bestimmte Stromstärke zu verabreichen vorgaben, in Wirklichkeit aber im unteren, harmlosen Bereich der Bestrafung blieben. Offensichtlich, konstatiert Milgram, „fanden sie es einfacher, ihren Konflikt auf diese Weise zu bewältigen, als offen mit der Autorität zu brechen.“¹⁶

¹⁴ „Von 20 Versuchspersonen brach eine ab, bevor der Widerspruch auftrat, 18 hörten genau zu dem Zeitpunkt auf, als der Widerspruch zwischen den zwei Autoritäten zum ersten Mal auftrat. Eine weitere Versuchsperson brach das Experiment einen Schritt nach diesem Punkt ab.“ Siehe Milgram, *Das Milgram-Experiment*, S. 128 (Anm. 11).

¹⁵ Beide Bedingungen bei Mantell, *The potential*, S. 254.

¹⁶ Stanley Milgram, *Some Conditions of Obedience and Disobedience to Authority*, S. 66, *Human Relations*, 18/1965, S. 57–76.

Die Versuchspersonen bewältigten also den Konflikt auf eine Weise, die es ihnen erlaubte, die beunruhigende Aufgabe scheinbar zu erfüllen und zugleich zu unterlaufen. Auch hier geht es um die Wahrnehmung und Nutzung von Handlungsspielräumen. Die Rahmenbedingungen werden akzeptiert, vielleicht sogar als unausweichlich betrachtet, durch eine spezifische Auslegung aber unterlaufen, wobei die Absichten der auftraggebenden Person oder Institution oft sogar in ihr Gegenteil verkehrt werden.¹⁷

Eine weitere Variante des Experiments führt allerdings zur Erhöhung der Rate der gehorsamsbereiten Personen: Wenn die Doppelrolle von „Lehrer“ und „Bestrafer“ aufgesplittet wurde, zeigten diejenigen, die lediglich ihre Aufforderung zur Bestrafung an eine weitere Person in einem zweiten Raum weitergaben, eine gegenüber dem Basisexperiment erhöhte Gehorsamsbereitschaft.¹⁸ Dieses Ergebnis verweist auf die Rolle, die die arbeitsteilige Zerlegung von Handlungsketten im Vollzug von administrativ geplanten Gewalttaten oder, wie Hannah Arendt das genannt hat, „Verwaltungsmassenmorden“ spielt. Zygmunt Bauman hat dafür den Begriff der „Adiaphorisierung“ geprägt, die Herstellung von moralischer Indifferenz und Verantwortungslosigkeit dadurch, dass die Akteure mit den Folgen ihres Handelns niemals direkt konfrontiert sind.¹⁹

Insgesamt zeigt der ganze Komplex des Milgram-Experiments in Stanley Milgrams eigener Formulierung, dass „ganz gewöhnliche Menschen, die einfach ihre Aufgabe erfüllen und keinerlei Feindseligkeit [gegenüber ihren Opfern] empfinden, Akteure in einem extrem destruktiven Prozess werden können.“²⁰ Dabei wies er insbesondere auf die Rolle hin, die die jeweiligen Referenzrahmen für die Gehorsamsbereitschaft spielten – zum Beispiel die gefühlte Verpflichtung, die man dem Versuchsleiter gegenüber eingegangen war, der institutionelle Kontext, die Angst, für das Scheitern des Experiments verantwortlich zu sein etc. Solche Referenzrahmen spielen eine enorm große Rolle für die Art und Weise, wie Menschen ein gegebenes Setting interpretieren und wie sie sich aufgrund dieser Interpretation zu einer Handlung entschließen. Gehorsam ist man nicht, sondern man entscheidet sich dafür, gehorsam zu sein. Umgekehrt bedeutet das auch die Möglichkeit, sich gegen den Gehorsam zu entscheiden; Bedingung dafür ist wiederum die Wahrnehmung gegebener Handlungsspielräume.

¹⁷ Erving Goffman, *Rahmenanalyse*, Frankfurt am Main 1973.

¹⁸ Kilham und Mann, *Destructive Obedience*.

¹⁹ Zygmunt Bauman, *Dialektik der Ordnung. Die Moderne und der Holocaust*, Hamburg 1992.

²⁰ Stanley Milgram, *Obedience to Authority: An Experimental View*, New York 1974, S. 123.

3. Hinweise für Präventionsstrategien

Vor dem Hintergrund der bisher dargestellten historischen und experimentellen Befunde lassen sich drei Handlungs- bzw. Interventionsebenen für Prävention identifizieren:

- Jede noch so harmlose oder durch politischen Handlungsdruck gerechtfertigt erscheinende Suspendierung oder Einschränkung rechtsstaatlicher Prinzipien muss kategorisch vermieden werden. Umgekehrt sind Verletzungen solcher Prinzipien (etwa durch Androhung oder Anwendung von Folter) strikt zu sanktionieren. Das ist die zivilgesellschaftliche Handlungsebene.
- Gesellschaftliche Funktionszusammenhänge und Institutionen sind als Speicher von Potentialen zu verstehen, die Handlungsbereitschaften und Handlungen unterschiedlichster Art entbinden können. Weil hoch arbeitsteilige Funktionsvollzüge partikulare Handlungsrationalitäten ausbilden, die die Voraussicht über die Folgen des eigenen Handelns systematisch begrenzen, muss über Konzepte *partikularer Verantwortungsstärkung* nachgedacht werden. Hier liegt eine ganze neue Aufgabe für das weite Feld der politischen und historischen Bildung, die sich ja ausschließlich auf die Entwicklung *universaler Verantwortungs- und Moralvorstellungen* konzentriert, die Individuen in konkreten Handlungssituationen aber – das zeigt das Milgram-Experiment – radikal überfordern können.
- Eine solche Präventionsstrategie sollte in der praktischen Umsetzung auf Trainings setzen, die die Wahrnehmung und Auswertung von Handlungsspielräumen verbessern. Das kann etwa an historischen Beispielen geschehen – zum Beispiel an dokumentiertem Helfer- und Retterverhalten während der NS-Zeit, das Privatpersonen (wie Oskar Schindler) genauso gezeigt haben wie Wehrmachtsangehörige (wie Heinz Drossel). Solche Personen haben gegebene Handlungsspielräume anders genutzt als die übergroße Mehrheit ihrer Zeitgenossen, und darin liegt ein erhebliches Lernpotential. Solches Material kann um kleinere Experimente und Planspiele ergänzt werden, die etwa Schülerinnen und Schüler mit Aufgaben in arbeitsteiligen Prozessen konfrontieren, die mit oder ohne Rücksicht auf potentielle Opfer am Ende der Handlungsketten gelöst werden können. Aber auch die Kenntnis von Experimenten wie dem von Milgram kann das Bewusstsein darüber erhöhen,

wie groß das mögliche Handlungsspektrum unter gegebenen Bedingungen ist. So haben etwa Experimente zum Bystander-Verhalten gezeigt, dass das Maß der "Verantwortungsdiffusion" als zentraler Faktor für erfolgende oder ausbleibende Hilfe gelten kann: je mehr Personen anwesend sind, wenn sich jemand in einer Notsituation befindet, desto weniger neigen einzelne zum Helfen ("bystander-effect"). Gerade an diesem Beispiel kann gezeigt werden, dass das Wissen über hemmende Faktoren in Hilfsituationen das Verhalten moderieren kann, prosoziales Verhalten also durch Lernen beeinflusst werden kann.

Die letzten beiden Handlungsebenen der Prävention sind sicherlich nur begrenzt wirksam für die Verhinderung von Gesellschaftsverbrechen, bieten aber neue Ansatzpunkte für die Erziehung zur Zivilcourage und zum prosozialem Verhalten unter extremen Bedingungen. Dass mit ihrer Hilfe die gegenwärtig eher hilflosen Programme zum Lernen aus der Geschichte erheblich modernisiert werden und damit Verteidigungsmöglichkeiten demokratischer Werte etwas nachhaltiger vermittelt werden können als bislang, dürfte aller Anstrengungen wert sein.

Gewalt und Gewaltprävention bei Jugendlichen mit Migrationshintergrund

PD Dr. Haci-Halil Uslucan

I. Einleitung

In der sozialwissenschaftlichen Diskussion der Lebenslage von Jugendlichen mit Migrationshintergrund nehmen Aspekte devianter Sozialisation wie etwa Gewalt und Kriminalität seit langem eine prominente Rolle ein¹. Gleichwohl sie nicht die einzigen „Baustellen“ einer gelingenden Integrationsarbeit sind – denn auch Fragen der ungleichen Bildungsvoraussetzungen, -chancen sowie Arbeits- und Ausbildungsplatzchancen sind nicht minder gravierend – hat die Frage der Gewalt für Täter wie für Opfer eine unmittelbar existentielle Bedeutung. Mit Gewalt sind stets Verletzung, Leid und Schrecken, aber auch Verzweiflung und Einsamkeit als Grunderfahrungen des Opfers sowie eine exponierte Wahrnehmung der Körperlichkeit verknüpft.

Tendenziell zeigen empirische Studien, dass Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund sowohl bei aktiven wie auch passiven Gewalterfahrungen (bzw. Viktimisierungen) stärker betroffen sind. So berichten Studien, die Mitte der 90-er Jahre in Bayern durchgeführt wurden, eine stärkere Belastung von Migrantenjugendlichen². Bei einer deliktspezifischen Betrachtung wird deutlich, dass bei verbalen Aggressionen und leichten Körperverletzungen Migrantenjugendliche unterrepräsentiert, bei schweren Körperverletzungen dagegen überrepräsentiert sind. Schwind und Mitarbeiter machen im Schulkontext auf den sozial- und schulpolitisch bedeutsamen Befund aufmerksam, dass der Anteil von Migrantenjugendlichen einen Einfluss auf das vorherrschende Gewaltniveau habe; so steige die Gewalttätigkeit an einer Schule erst dann, wenn der Anteil von Migranten- und Aussiedlerjugendlichen einen Schwellenwert von 30% überschreite³. Die intuitive Implikation dieses Befundes jedoch, sozialpolitisch für eine bessere demographische Entzerrung zu sorgen und den Migrantenanteil unter 30% zu halten, ignoriert die gegenwärtige Bevölkerungsentwicklung: denn diese zeigt, dass in den

¹ Vgl. Exemplarisch Tertilt, Hermann, *Turkish Power Boys*, Frankfurt/Main, 1995; Nohl, Arnd-Michael, *Jugend in der Migration: Türkische Banden und Cliques in empirischer Analyse*, Baltmannsweiler, 1996; Heitmeyer, Wilhelm/Müller, Joachim/Schröder, Helmut, *Verlockender Fundamentalismus*, Frankfurt/Main, 1997.

² Funk, Walter, *Nürnberger Schüler-Studie: Gewalt an Schulen*, Regensburg, 1995.

³ Schwind, Hans-Dieter/Roitsch, Karin/Ahlborn, Wilfried/Gielen Birgit, *Gewalt in der Schule*. Mainzer Schriften zur Situation von Kriminalitätsoffern, Mainz, 1995.

meisten westdeutschen Großstädten der allgemeine Migrantenanteil, nicht nur der Jugendlichen, weit über 30% liegt und somit eine solche Quote kaum, bzw. nur punktuell erreichbar ist.

Zu etwas abweichenden Ergebnissen kommt Fuchs, der bei einer Befragung an bayerischen allgemeinbildenden und Berufsschulen mit 3609 Schülern (unter ihnen 242 nichtdeutsche Jugendliche) feststellt, dass bei den Vorfällen, die für Gewalt an bayerischen Schulen konstituierend sind bzw. am häufigsten vorkommen, und zwar bei der verbalen Gewalt, sich deutsche und Migrantenjugendliche nicht unterscheiden⁴. Gleichwohl liegen jedoch die Raten der physischen Gewalt bei Migrantenjugendlichen, bei einem allgemein niedrigen Gewaltniveau, um etwa 0.1 bis 0.2 Skalenpunkte höher als die der deutschen Jugendlichen (bei einer Skala von 0 bis 4). Weitergehende Analysen zeigen aber, dass der Einfluss des „Ausländerstatus“ auf die Gewalttätigkeit abnimmt, wenn sozialstatistische Variablen in die Varianzanalysen mit aufgenommen werden.

Trotz dieser Befunde darf dabei nicht verschwiegen oder übersehen werden, dass die überwiegende Mehrzahl der Jugendlichen weder mit Gewalt und Devianz, noch mit Pathologien auffällig wird. Zugleich ist auch bei der Frage der Vergleichbarkeit der Gewaltbelastung von deutschen und Migrantenjugendlichen vor Augen zu führen, dass ein allein auf ethnische bzw. staatsbürgerliche Unterschiede basierender Vergleich in der Regel zu einer statistischen Verzerrung und in Folge zu einer höheren Kriminalitätsbelastung von Migrantenjugendlichen führt. Denn Migrantenjugendliche rekrutieren sich überwiegend aus unteren sozialen Schichten, weshalb es hier zu einer Konfundierung, zu einer Überlappung, von Ethnie und Schicht kommt.⁵

Um bspw. die Gewalt deutscher und türkischer Jugendlicher angemessen vergleichen zu können, gilt es, die Migrationsbelastungen, die häufig mit geringeren Bildungschancen für Migrantenjugendliche einher gehen, mit zu berücksichtigen. Die Prävalenz sowie die Entwicklung gewalttätigen Verhaltens sind nicht unabhängig vom Bildungshintergrund, wobei der Bildungshintergrund sowohl ein Indikator für kognitive Fähigkeiten und Potenziale sowie auf künftige Chancen im Leben ist. So ist in der Forschung bereits mehrfach dokumentiert, dass gewalttätige Auseinandersetzungen häufiger in Hauptschulen auftreten und Gymnasien mit

⁴ Fuchs, Marek, Ausländische Schüler und Gewalt an Schulen. Ergebnisse einer Lehrer- und Schülerbefragung. Weinheim und München, 1999, S. 119-136.

⁵ Tellenbach, Silvia, Zur Kriminalität der türkischen Jugendlichen, Münster-Hamburg-Berlin-Wien-London, 1995, S. 221-231.

diesem Problem deutlich weniger konfrontiert sind⁶. Gleichzeitig ist eine deutlich stärkere Präsenz türkischer Jugendlichen in Hauptschulen zu verzeichnen⁷.

Für Heranwachsende ist der besuchte Schultyp verbunden mit erlebter Benachteiligung und birgt schlechtere Zukunftsperspektiven und Chancen für späteres soziales Prestige, gehobenes Einkommen und vor allem Selbstverwirklichung. Auch ist im Auge zu behalten, dass türkische Jugendliche bei Eintritt in die Schule im Vergleich zu deutschen Kindern generell schwierigere Voraussetzungen für eine entsprechende schulische und soziale Entwicklung mitbringen. So haben diese geringere Deutschkenntnisse, die sowohl auf dem eher bildungsfernen als auch auf den kulturellen Hintergrund ihrer Eltern und deren Migration zurück zu führen sind, zum Teil aber auch Traumatisierungen bzw. traumatische Kriegs- und Gewalterlebnisse aus den Herkunftsländern (so etwa aus dem Libanon, Bosnien etc.) mitbringen, die zu einer individuell deutlich höheren Gewalttoleranzschwelle führen. Darüber hinaus ist festzuhalten, dass das hiesige Schulsystem weitestgehend auf die deutsche Mittelschicht zugeschnitten ist⁸.

In meinen Ausführungen werde ich zunächst einige allgemeine Risiken für die Gewaltanfälligkeit von Kindern und Jugendlichen benennen und diese dann noch einmal auf Migrantenjugendliche bzw. türkischstämmige Migrantenjugendliche spezifizieren, wobei auf eigene Untersuchungen zu Gewaltbelastungen von deutschen und türkischen Jugendlichen in Berlin rekurriert wird.

Danach sollen auf einige gewaltpräventive Maßnahmen eingegangen sowie Faktoren benannt werden, die Migrantenjugendliche vor Gewalt schützen bzw. sie in ihrer Entwicklung stärken.

II. Risiken der Gewaltbelastung

II. 1 Gesellschaftliche Risiken

II.1.1 Die gesellschaftlichen Entwicklungen und Rahmenbedingungen der letzten Jahre zeigen, dass insbesondere junge Migranten weit häufiger in Randgruppen aufwachsen als ihre vergleichbare deutsche Altersgruppe. Sie sind von sozialer Desintegration, was zum einen auf einer symbolischen Ebene die Auflösung verbindlicher Werte und Praktiken bedeutet

⁶ Babka von Gostomski, Christian, Einflussfaktoren inter- und intraethnischen Gewalthandelns bei männlichen deutschen, türkischen und Aussiedler-Jugendlichen. Weinheim, 2003, S. 399-415.

⁷ Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend. 6. Familienbericht. Familien ausländischer Herkunft in Deutschland. Berlin, 2000.

⁸ Vgl. Bommers, Michael/Radtke, Frank-Olaf. Institutionalisierte Diskriminierung von Migrantenkindern, Weinheim, 1993, S. 483-497.

(d.h. die Erfahrung, dass routinisierte eigenkulturelle Handlungsabläufe ihre soziale Gültigkeit verlieren), aber auch mit Blick auf die Bedingungen materieller Reproduktion, was etwa den Ausbildungs- und Arbeitssektor betrifft, deutlich stärker betroffen. Gerade bei türkischen Migrantenfamilien ist der letztgenannte Risikofaktor besonders auffällig: Zum einen ist bei ihnen die Arbeitslosigkeit, die in der Regel Armut und materielle Deprivation impliziert, mit gegenwärtig 20-22% Prozent etwa doppelt so hoch wie in der westdeutschen Bevölkerung⁹. So konnten bspw. Pfeiffer & Wetzels bereits im Jahre 2000 zeigen, dass soziale Integration einen zuverlässigen Indikator für Verwicklungen in Gewaltdelikte bildet: Je besser die Integration erfolgte, desto geringer war die Gewalttrate unter den Migrant*innenjugendlichen. Eine schlechte Integration erhöhte für sie das Risiko, bei der Bewältigung ihrer spezifischen Entwicklungsaufgaben und persönlicher Krisen sich devianten Gruppen anzuschließen und somit wieder in den Strudel der Gewalt zu geraten¹⁰.

II.1.2 Darüber hinaus lässt sich bei Migrant*innen, und hier beziehe ich mich weitestgehend auf türkischstämmige Migrant*innen, auch stärker von gewaltbegünstigenden herkunftskulturellen Risiken für junge Männer berichten. Darunter sind insbesondere traditionelle Männlichkeitskonzepte zu verstehen, die Maskulinität stark an Dominanz und körperliche Stärke binden und dadurch sich die Disposition zur Gewalt erhöht. Insbesondere werden diese bei sog. perzipierten Ehrkonflikten bzw. Ehrverletzungen wirksam, in denen aus der Sicht der Beteiligten nicht die Gewaltvermeidung, sondern die gewalttätige Auseinandersetzung als normativ für den Erhalt der persönlichen Identität erachtet wird¹¹.

Ehrverletzende Beleidigungen (zumeist innerhalb des eigenen ethnischen Kontextes) werden aus der Sicht des beleidigten Mannes als Herausforderungen wahrgenommen, die unabdingbare, oft gewalttätige Entgegnungen erfordern. Diese Herausforderung nicht anzunehmen, sich dieser "Logik der Herausforderung" und ihrer Erwiderung nicht zu stellen, ist gleichbedeutend mit einer Niederlage, mit einer symbolischen Selbstentmächtigung und dem Ausschluss aus dem Kreis der ehrenwerten Männer; in sozialpsychologischer Terminologie ein „sozialer Tod“, weil die weitere Einbindung in die bedeutsame Referenzgruppe zur Disposition steht. Verwerflich ist aus der Perspektive der Akteure also nicht primär das Unterliegen in einer gewaltsamen Auseinandersetzung, sondern vielmehr sich von vornherein dem Kampf zu entziehen. Deshalb ist ein Verständ-

⁹ Vgl. Gaitanides, Stefan, Zugangsbarrieren von Migrant(inn)en zu den sozialen und psychosozialen Diensten und Strategien interkultureller Öffnung, Opladen, 2001, S. 181-194.

¹⁰ Pfeiffer, Christian/Wetzels, Peter, Junge Türken als Täter und Opfer von Gewalt. Hannover, 2000.

¹¹ Vgl. Enzmann, Dirk/Brettfeld, Karin/Wetzels, Peter, Männlichkeitsnormen und die Kultur der Ehre. Empirische Prüfung eines theoretischen Modells zur Erklärung erhöhter Delinquenzraten jugendlicher Migrant*innen, Köln, 2004, S. 264-287.

nis von Gewalt im Kontext von Ehrdelikten entkoppelt von der sexuellen Identität, dem spezifischen Konzept von Männlichkeit, fast aussichtslos. Ausweichmanöver, Passivität, Rückzugsstrategien, gesenkter Blick etc. sind Attribute der traditionellen Vorstellung von einer Frau. Von daher muss die Intervention gerade solche Formen von Männlichkeitsvorstellungen in der Erziehung der Jungen kritisch reflektieren und an ihrer Aufweichung arbeiten.

II. 2 Familiäre Risiken

II.2.1 Auch ohne explizit den Migrationskontext zu berücksichtigen, ist jugendliches Gewaltverhalten generell als ein multifaktoriell bedingtes Problemverhalten zu sehen, wobei die Forschung recht übereinstimmend auf die hohe Bedeutung familialer Einflussfaktoren hinweist¹². Insbesondere bei Familien türkischer Herkunft ist zu berücksichtigen, dass diese durch die Erfahrung des Kulturwechsels, möglicherweise enttäuschten Erwartungen und eingeschränkter Lebensperspektiven in Deutschland vermehrten Stressfaktoren ausgesetzt sind, die das Risiko gewaltförmiger Interaktionen innerhalb der Familienmitglieder erhöhen. Diese Aspekte treffen vorwiegend für die Elterngeneration zu. Für sie entsteht durch die Migration eine beständige Konfrontation mit dem Wertesystem der Aufnahmegesellschaft, die vielfach zu verstärkten Bemühungen um den Erhalt eigener kultureller Werte führt und Generationenkonflikte innerhalb der eigenen Familie hervorruft, weil Kinder und Jugendliche aufgrund ihrer Sozialisation in Deutschland sich deutlicher mit der Kultur der Aufnahmegesellschaft verbunden fühlen als ihre Eltern¹³. Gleichzeitig werden diese Jugendlichen aber in einigen Fällen durch Ausgrenzungserfahrungen besonders frustriert, weil sie sich subjektiv dazugehörig fühlen, aber objektiv ausgeschlossen werden, so etwa in jugendspezifische Lokalitäten nicht eingelassen werden, mit diskriminierenden Bemerkungen etc. konfrontiert werden.

Wird der Erziehungsprozess aus der Sicht der Familien bzw. der Eltern betrachtet, so stehen diese vor der Herausforderung, ihren Kindern Fertigkeiten und Kenntnisse vermitteln zu müssen, bei denen jedoch eine bruchlose soziale Tradition nicht mehr vorliegt, weil ihre Erziehungsvorstellungen von der Gemeinde kaum getragen bzw. unterstützt werden. Darüber hinaus sehen gerade Eltern der zweiten Generation sich genötigt, ihren Kindern eine (eigen-)kulturelle Sozialisation anzubieten, spüren jedoch, dass sie darin selber nicht mehr sicher bzw. Zuhause sind.

¹² Vgl. Uslucan, Haci-Halil /Führer, Urs/Rademacher, Jeanne, Jugendgewalt und familiäre Desintegration, München, 2003, S. 281-293.

¹³ Vgl. Merken, Hans, Familiäre Erziehung und Sozialisation türkischer Kinder in Deutschland, Baltmannsweiler, 1997, S. 9-100.

II.2.2 Innerhalb des familialen Kontextes stellen insbesondere für männliche Jugendliche die überhöhten, zum Teil unrealistischen, Bildungsaspirationen der Eltern¹⁴ eine weitere Frustrationsquelle dar, weil auf der einen Seite hohe Erwartungen stehen, andererseits aus dem Mangel an eigenen Kompetenzen der Eltern die Erfüllungsbedingungen, d.h. die schulische Unterstützungsmöglichkeiten gering sind; vor allem bei türkischen Elternteilen, die im Zuge der Familienzusammenführung aus der Türkei hierher gekommen sind und häufig nur über eine fünf- bis maximal achtjährige Schulbildung verfügen. Denn erst seit einigen Jahren (seit 1998) ist in der Türkei die Schulpflicht auf 8 Jahre angehoben worden. Für die Persönlichkeitsentwicklung des Kindes zeigen erziehungspsychologische Längsschnittstudien, dass zu allen Messzeitpunkten insbesondere die Schulbildung der Mutter den wichtigsten Prädiktor bildet¹⁵. Ausbleibender oder geringer Erfolg der Kinder führt dann zu Enttäuschungen auf Seiten der Eltern und psychischen Belastungen bei Kindern, die sich in aggressiven Akten nach außen oder in depressiven Verstimmungen nach innen äußern können. Vermutlich liegt diese hohe Bildungsaspiration darin, dass viele Migranteltern die diversen Wege des sozialen Aufstieges in Deutschland zu wenig kennen und qualifizierte Berufe direkt mit akademischen Abschlüssen verbinden, wie es in ihrer Heimat in der Regel auch üblich ist. Hier scheint die Intervention besonders schwierig zu sein, weil gerade durch diese hohen Ansprüche, die Eltern ihren Kindern stellen, sie auch glauben, dadurch ihren erzieherischen Aufgaben gerecht zu werden und ihrer Verantwortung nachzukommen, jedoch die Überforderung nicht sehen. Hier sollte die Intervention verstärkt dahingehend erfolgen, auch andere Wege des sozialen Aufstiegs in Deutschland (über Berufsausbildung, Selbstständigkeit, künstlerische, sportliche Fähigkeiten etc.) aufzuzeigen und entsprechende auch nicht-akademische Begabungen von Jugendlichen zu fördern.

II.2.3 Nicht zuletzt bildet die Erfahrung von Gewalt im Elternhaus ein eminent bedeutsames Gewaltrisiko für Jugendliche: Wird die Ätiologie der Gewalt unter entwicklungspsychologischer Perspektive betrachtet, so lässt sie sich auf die Kurzformel bringen: "Gewalt erzeugt weitere Gewalt und geschlagene Kinder werden selber zu Schlägern." Die Annahme ist also, dass jugendliches Gewaltverhalten in der Erziehung und Sozialisation gelernt wird, und zwar auf die Art und Weise, dass Kinder und Jugendliche ihre Eltern als Vorbilder und primäre Modelle erleben, die

¹⁴ Vgl. Nauck, Bernhard/Diefenbach, Heike, Bildungsbeteiligung von Kindern aus Familien ausländischer Herkunft. Eine methodenkritische Diskussion des Forschungsstands und eine empirische Bestandsaufnahme, Baltmannsweiler, 1997, S. 289-307.

¹⁵ Vgl. Kruse, Joachim, Erziehungsstil und kindliche Entwicklung: Wechselwirkungsprozesse im Längsschnitt, Göttingen, 2001, S. 63-83.

Konflikte mit Gewalt zu lösen versuchen und diese dann im eigenen Leben imitieren. Auch lernen Kinder dabei implizit bestimmte Muster der Konfliktaustragung und Emotionsregulierung kennen. So lernen Jungen, dass der Mann zur Not auch mit Gewalt Gehorsam und Respekt erzwingen kann; Mädchen wird bspw. über das Beobachten der erlittenen Gewalt der Mütter indirekt die Opferrolle heran getragen. Dadurch erhöht sich das Risiko, selbst später in die Rolle des Opfers zu geraten, um das mehrfache im Vergleich zu Frauen ohne massiv belastende Sozialisationserfahrungen, wie die Forschung zur intergenerationalen Transmission von Gewalt festgestellt hat.

Exemplarisch konnte bereits in den Studien der 80-er Jahre gezeigt werden, dass rund 56% der aktiv gewalttätigen Eltern selbst in ihrer Kindheit Gewalt erlitten hatten¹⁶. Noch höher ist jedoch das Risiko, selbst in der Erziehung Gewalt anzuwenden, wenn innerhalb der Partnerschaft die Mütter selbst Gewalt erfahren. Demnach stellt das höchste Gewaltrisiko für ein Kind eine reviktimisierte Mutter dar, d.h. eine, die sowohl als Kind wie auch innerhalb der Partnerschaft Gewalt erfahren hat oder erfährt.

Dann ist anzunehmen, dass viktimisierte Kinder und Jugendliche in ihrem sozialen Alltag eher die Erwartung hegen, von anderen abgelehnt oder bedroht zu werden und deuten vermutlich Handlungen im interpersonellen Bereich eher als feindselig oder provokativ, gleichwohl diese freundlich oder neutral gemeint sein können. Neben der verzerrten Wahrnehmung der Situation glauben sie dann, der vermeintlichen Bedrohung durch Gegenangriffe zuvorkommen und präventiv den Anderen schlagen zu müssen. Führen diese aggressiven Selbstbehauptungen zum Erfolg, können sie als Verstärker für weiteres aggressives Verhalten dienen.

Bezogen auf Migrationskontexte lässt sich festhalten, dass die intergenerative Transmission von Werthaltungen und erzieherischen Praktiken in Migrantenfamilien in der Regel stärker als bei anderen einheimischen Familien ausfällt; sie tendieren auch in der Fremde eher zu Beibehaltung eines „familiären Kerns“. So gibt es Befunde, die zeigen, dass bspw. die Familie in der türkischen Kultur im Allgemeinen eine höhere sozial integrierende und einbindende Funktion hat als in deutschen Familien, indem sowohl Autoritätsstrukturen als auch emotionale Verbundenheit der Familienmitglieder stärker betont werden¹⁷. Insofern scheint das Risiko für Migrantenkinder, selbst Opfer von Gewalt in der Familie zu werden, wesentlich höher als für deutsche Kinder zu sein, gerade wenn die eige-

¹⁶ Vgl. Wetzels, Peter, *Gewalterfahrungen in der frühen Kindheit*, Hannover, 1997, S. 104.

¹⁷ Vgl. Kagıtcıbası, Cigdem/Sunar, Diane, *Familie und Sozialisation in der Türkei*, Stuttgart, 1997, S. 145-161.

nen Eltern wiederum von ihren Eltern Gewalt erfahren haben. Diese Annahmen wurden von uns in einer empirischen Studie in Berlin geprüft¹⁸.

Im Einzelnen ließ sich dabei feststellen, dass türkische Mütter gegenüber ihren jugendlichen Kindern häufiger Gewalt in der Erziehung anwenden, wenn sie in ihrer eigenen Kindheit Gewalt vom eigenen Vater erfahren haben. Entsprechend zeigte sich dies auch bei türkischen Vätern. Darüber hinaus wurde überprüft, inwieweit die Integration türkischer Eltern jugendliche Gewalt vorhersagen und die Weitergabe von elterlicher auf jugendliche Gewalt moderieren kann. Hier konnte in den statistischen Analysen festgestellt werden, dass die Transmission mütterlicher Gewalt auf jugendliche Gewalt deutlich von der Integration der Mutter abhängig ist. Die väterliche Integration hingegen moderierte die Transmission von väterlicher auf jugendliche Gewalt nicht; d.h. für die Frage, wieweit in der Erziehung dem Kind gegenüber körperliche Strafen verhängt wurden, hing – neben der eigenen Gewalterfahrung der Mutter – davon ab, wie ihnen die Integration in Deutschland gelingt. Je besser den türkischen Müttern die Integration gelingt, desto weniger reagieren sie bei Konflikten in der Mutter-Kind-Beziehung mit körperlicher Bestrafung, was noch einmal die eminent bedeutsame Stellung insbesondere der mütterlichen Integration auch für Gewaltpräventionszwecke aufzeigt. Für die familiäre Intervention bedeutet das, dass der Fokus nicht nur auf die Förderung und Integration von Migrantenkindern allein zu richten ist, sondern besonders die Integration der Mütter zu fördern ist. Insbesondere führt eine Verbesserung der eigenen kognitiven Fähigkeiten der Mutter dazu, das Kind effektiver fördern und unterstützen zu können. Auch die Aneignung erzieherischen Wissens fällt dann den Müttern leichter.

II.2.4 Ferner haben wir untersucht, inwieweit sich Erziehungsvorstellungen, und hierbei insbesondere gewaltförmige Erziehungsmuster, im interkulturellen Kontext differieren.

Zwar wird in der westlich geprägten erziehungspsychologischen Forschung davon ausgegangen, dass ein autoritativer Erziehungsstil – damit ist eine hohe Zuwendung, Unterstützung, Wärme, hohe Selbstständigkeit bei gleichzeitig hohen Forderungen an das Kind gemeint¹⁹ – sich optimal für die Entwicklung des Kindes auswirkt, wogegen ein autoritärer Erzie-

¹⁸ Mayer, Simone/Fuhrer, Urs/Uslucan, Haci-Halil, Akkulturation und intergenerationale Transmission von Gewalt in Familien türkischer Herkunft. München, 2005, S. 168-185.

¹⁹ Vgl. Baumrind, Diana, *Effective parenting during early adolescence transition*, Hillsdale NJ, 1991, S. 111-163 sowie Darling, Nancy/Steinberg, Laurence, *Parenting style as context: an integrative model*, Washington, 1993, S. 487-496.

hungsstil (rigide Durchsetzung der elterlichen Autorität, geringe Selbstständigkeit und hohe Kontrolle des Kindes), der vielfach in türkischen Familien vorherrscht, als eher ungünstig für die Entwicklung des Kindes betrachtet wird. Kulturpsychologische Studien zeigen jedoch, dass eine autoritative Erziehung in erster Linie für euroamerikanische Kinder den optimalen Erziehungsstil darstellt, nicht jedoch z.B. für chinesische und andere Kinder mit Migrationshintergrund²⁰.

Im folgenden berichten wir von den Ausprägungen einiger oben genannter Erziehungsstile in den beiden Gruppen aus der Sicht der Eltern; d.h. es wird beschrieben, wie Eltern ihre eigene Erziehung hinsichtlich des befragten Kindes (die Kinder bzw. die Jugendlichen waren im Durchschnitt in beiden Gruppen etwa 14 Jahre alt) beschrieben.²¹

Tabelle 1: Elterliche Bewertung der eigenen Erziehung (Mittelwerte (M), und Standardabweichungen (SD))

	Türkische Eltern				Deutsche Eltern			
	Mütter (M)		Väter (V)		Mütter (M)		Väter (V)	
Erzieherische Dimension	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD
Aggressive Strenge	1.58	.44	1.57	.50	1.74	.61	1.75	.63
Unterstützung	4.25	.44	4.01	.53	4.17	.67	3.90	.66
Verhaltensdisziplin	2.68	.62	2.57	.59	3.71	.77	3.47	.74
Inkonsistenz	1.75	.49	1.83	.58	2.04	.62	2.06	.63

Tabelle 1 zeigt, dass sich hinsichtlich des Erziehungsstils „aggressive Strenge“ deutsche wie türkische Elternteile untereinander, d.h. deutsche Mütter und deutsche Väter einerseits und türkische Mütter und türkische Väter andererseits, relativ ähnlich sind, im ethnischen Vergleich jedoch Unterschiede aufweisen. Demnach sind sowohl türkische Mütter als auch türkische Väter strenger gegenüber ihren Kindern. Diese Differenzen sind sowohl bei den Müttern ($t[353] = 2.93; p < .05$) als auch bei den Vätern ($t[292] = 2.58; p < .05$) signifikant. Was die elterliche Unterstützung betrifft, so berichten zum einen in beiden Gruppen Mütter von einer stärkeren Unterstützung als Väter und zum anderen ist das Unterstützungsverhalten deutscher Eltern tendenziell stärker ausgeprägt als türkischer Eltern.

²⁰ Vgl. Leyendecker, Birgit, Frühe Entwicklung im soziokulturellem Kontext, Bern, 2003, S. 381-431.

²¹ Vgl. für eine umfassendere Auswertung Uslucan, Haci-Halil/Fuhrer, Urs/Mayer, Simone, Erziehung in Zeiten der Verunsicherung. Elterliches Erziehungsverhalten und die Gewaltbelastung von Migrantenjünglichen. Frankfurt/Main, 2005, S. 65-88.

Jedoch sind hier die Unterschiede im ethnischen Vergleich statistisch nicht signifikant. Deutlich stärker ausgeprägt sind dagegen die Forderungen nach Verhaltensdisziplin: Hier zeigt sich, dass in beiden Gruppen Mütter stärker Wert auf ein diszipliniertes Verhalten legen; ferner wird aber auch erkennbar, dass die Unterschiede nicht zwischen den Elternteilen, sondern zwischen den ethnischen Gruppen liegen. Diese Differenzen sind sowohl für die Mütter ($t[355] = 13.76$; $p < .00$) als auch für die Väter ($t[300] = 11.50$; $p < .00$) statistisch signifikant; d.h. im Einzelnen: Türkische Eltern verlangen von ihren Kindern in deutlich stärkerem Maße ein diszipliniertes Verhalten in der Öffentlichkeit.

Hinsichtlich des inkonsistenten Erziehungsstils dagegen fällt auf, dass in beiden Gruppen Mütter von einem konsistenteren Erziehungsstil berichten als Väter. Jedoch weisen hier türkische Elternteile höhere Inkonsistenzwerte auf, die sowohl beim Vergleich der Mütter ($t[344] = 4.72$; $p < .00$) als auch beim Vergleich der Väter ($t[287] = 3.03$; $p < .01$) statistisch signifikant sind.

Allerdings ist hier, bevor unreflektiert lediglich ethnische Hintergründe als Gewaltrisiken betrachtet werden, vor Augen zu führen, dass sich die verglichenen Eltern insbesondere in ihren Bildungsvoraussetzungen und -hintergründen auffallend stark unterscheiden. Ein Vergleich deutscher und türkischer Eltern, bei dem der Bildungshintergrund parallelisiert wurde, so wurden bspw. nur Eltern in die Analyse einbezogen, die einen Hauptschulabschluss als höchsten Bildungsabschluss haben, brachte folgende Ergebnisse:

Tabelle 2: Elterliche Erziehungsstile in Abhängigkeit des Bildungshintergrundes (Hauptschule als höchster Bildungsabschluss); Mittelwerte (M), Standardabweichungen (SD) und Stichprobengröße (N)

Variablen	Türkische Eltern			Deutsche Eltern			F	p
	N	M	SD	N	M	SD		
Aggressive Strenge (Mutter)	33	1.67	.54	46	1.86	.54	2.44	.12
Unterstützung (Mutter)	35	4.22	.70	47	4.11	.47	.82	.36
Verhaltensdisziplin (Mutter)	36	3.51	.83	46	3.00	.52	11.74	.00
Inkonsistenz (Mutter)	32	1.94	.48	44	2.03	.55	.60	.43
Aggressive Strenge (Vater)	32	1.77	.73	36	1.80	.69	.32	.86
Unterstützung (Vater)	30	3.97	.63	38	3.95	.60	.00	.92
Verhaltensdisziplin (Vater)	36	3.83	.68	38	3.09	.66	22.0	.00
Inkonsistenz (Vater)	34	2.11	.61	37	2.08	.74	.02	.88

Nach Kontrolle des Bildungshintergrundes wird deutlich, dass dysfunktionale Erziehungsmuster in türkischen Familien zurückgehen bzw. bei deutschen Familien, die nur über einen Hauptschulabschluss verfügen, noch stärker ausgeprägt sind. So ist denkbar, dass türkische Eltern mit einem Hauptschulabschluss gegenüber ihrer eigenkulturellen Referenzgruppe über eine durchschnittliche bis hohe Bildung verfügen, da in der Türkei aufgewachsene Elternteile vielfach nur über einen Grundschulabschluss verfügen, während deutsche Eltern mit nur einem Hauptschulabschluss im Vergleich zu der (deutschen) Gesamtbevölkerung eher zu den Bildungsverlierern zählen.

II.2.5 Des Weiteren werden in der Forschung insbesondere jugendliche Mütter als eine Hochrisikogruppe eingeschätzt. Sie verfügen vielfach nur über eingeschränkte Erziehungs- und Pflegequalitäten. Im Vergleich mit älteren Müttern haben sie weniger Kenntnisse über das Entwicklungstempo der Kinder und über die Entwicklungsangemessenheit kindlicher Verhaltensweisen. Ferner neigen sie eher zu Erziehungseinstellungen, die Strafen bevorzugen und sind im Umgang mit ihrem Säugling und Kleinkind weniger feinfühlig²². Gerade wenn Eltern selber noch Teenager und

²² Vgl. Ziegenhain, Ute/Derksen, Bärbel/Dreisörner, Ruth, Frühe Förderung von Resilienz bei jungen Müttern und ihren Säuglingen, Göttingen, 2004, S. 226-234.

bedürftig sind, zugleich aber sensibel sein sollen für kindliche Bedürfnisse, fühlen sie sich mit dieser Entwicklungsaufgabe häufig überfordert. Von früher Mutterschaft als Risikofaktor sind insbesondere Migrantinnen, v.a. türkische Mütter, deutlich stärker betroffen. Nicht selten ist in Beratungs- und Therapiekontexten zu erleben, dass junge Frauen, die auch in Deutschland den ländlichen Traditionen folgend, mit knapp 18 Jahren geheiratet haben (oder verheiratet wurden) und im Alter von 20 bis 25 Jahren zwei und mehr Kinder zu versorgen haben. Vor diesem Hintergrund ist bei der Beratung von Migranteneltern eine tiefer gehende Aufklärung über die Risiken der Frühverheiratung und der frühen Schwangerschaften – sowohl für die Mutter wie für das Kind – vonnöten.

II.2.6 Ein kontrollierender und disziplinierender Erziehungsstil, der gekoppelt ist mit einer schwachen emotionalen Bindung zwischen Mutter und dem heranwachsenden Jungen hat eine denkbar ungünstige Auswirkung auf dessen soziale Entwicklung; diese Jungen fallen vermehrt durch aggressive Akte auf und haben ein chronisch erhöhtes Stressniveau. Insbesondere Beziehungs- und Bindungsabbrüche sind charakteristisch für die Biografie von Gewalttätern; dies scheint sich dann durch verschiedene „Verfrachtungsmaßnahmen“ wie etwa Zurückschicken zu Bekannten und Verwandten im Herkunftsland der Eltern, denen schwierige Migrantenjüngendliche unterzogen werden, wenn sie für ihre Eltern bzw. für ihren sozialen Umkreis nicht mehr tragbar werden, nur zu wiederholen. Hiervon sind auch noch gegenwärtig einige Migrantenjüngendliche betroffen, noch stärker dürften jedoch davon die Eltern zu ihrer Kindheit betroffen gewesen sein, die somit ein Teil unsicherer Bindungserfahrungen an ihre Kinder weitergeben.

Des Weiteren dokumentieren empirische Studien bedeutsame Zusammenhänge zwischen inkonsistenter elterlicher Erziehung und jugendlicher Gewalt. Das heißt: Sind die Eltern in ihrem Erziehungsverhalten inkonsistent, etwa, wenn sie ein Verhalten des Kindes zunächst belohnen, dasselbe Verhalten jedoch später wieder bestrafen, so geht das nicht spurlos an den Kindern vorbei. Insbesondere wirkt sich das für jüngere Kinder ungünstig aus: Weil auf das eigene Verhalten nicht immer dieselbe Reaktion erfolgt, können sie nicht antizipieren, wie die Eltern darauf reagieren werden. Sie sind sich also weniger klar darüber, was Eltern von ihnen erwarten, können deshalb diese Erwartungen, Wünsche und Gebote nur schwer verinnerlichen. Sie fühlen sich dann, auch wenn das von den Eltern nicht beabsichtigt ist, den elterlichen Reaktionen ausgeliefert und haben weniger Kontrolle über ihr Handeln. Erzieherisch unberechenbar erlebte Elternteile verringern auch die Kompetenz von Kindern und Jugendlichen, das Verhalten von Gleichaltrigen im Alltag angemess-

sen voraus zu sehen, weshalb diese auch häufiger in Konflikte geraten. Deshalb ist hier ganz klar die Forderung nach konsistenter, vorhersagbarer Erziehung bei deutschen wie bei Migranteltern abzuleiten.

3. Persönlich-biografische Gewaltrisiken

II. 3.1 Forschungen zu Jugendentwicklungen weisen das Alter als den stärksten Prädiktor für die Aufrechterhaltung von devianten Verhaltensweisen aus; das Alter, ab wann bspw. eine kriminelle Tat begangen wird („age of onset of antisocial behavior“), ist ein relativ zuverlässiger Hinweis für eine spätere adulte kriminelle Belastung²³. Ein früher Beginn geht mit einer erhöhten Gewalt- und Delinquenzrate einher. Die meisten Formen der Devianz, wie etwa Diebstahl, Raub, Vandalismus und Gewalt hören vielfach mit Anfang 20 Jahren, spätestens aber mit Anfang 30 Jahren, auf. Gleichwohl männliche Jugendliche deutlich stärker in diese Formen der Delinquenz involviert sind, gilt dieser Alterstrend für beide Geschlechter²⁴. Was den Höhepunkt der Gewalthandlungen betrifft, so ist die Forschung hier eher uneinheitlich: einigen Studien zufolge liegt sie im Alter von 17 Jahren, andere beobachten das „Peak“ in der Altersphase von 15 Jahren²⁵. Dabei kann die häufig mit Sorge vorgetragene „Verjüngung“ der Delinquenzbelastung sowohl als ein sozialpolitisches Signal, aber auch als eine „günstige Botschaft“ gedeutet werden, weil nämlich dann eher zu erwarten ist, dass diese Jugendliche vermutlich am Beginn einer „delinquenten Karriere“ stehen und erzieherische Bemühungen eher einen Erfolg zeitigen werden, wogegen bei älteren Delinquenten Fehlentwicklungen bereits stärker verfestigt sein könnten.

Andere Forscher haben bei der Entwicklung des aggressiven Verhaltens Frühstarter von Spätstartern unterschieden, wobei das Alter von 14 Jahren als „Marker“ zugrunde gelegt wurde²⁶. Präzisierend ist hierbei hinzuzufügen, dass nicht die physikalische Variable Alter als ursächlich angenommen wird, sondern die in der Regel mit dem Alter einhergehenden psychischen Veränderungs- und Entwicklungsprozesse.

Damit in engem Zusammenhang hat sich in der Gewaltforschung die von Moffitt (1993) vorgeschlagene Taxonomie in „adolescence-limited antisocial behaviour“ und „life-course-persistent antisocial behaviour“ durch-

²³ Vgl. Farrington, David/Loeber,Rolf/ Elliott, Delbert/ Hawkins, J. David/ Kandel, Denise/ Klein, Malcolm/McCord, Joan/Rowe, David/Tremblay, Richard, *Advancing knowledge about the onset of delinquency and crime*. New York, 1990, S. 283-342.

²⁴ Vgl. Gove, Walter R, *The effect of age and gender on deviant behavior: A biopsychosocial perspective*. Chicago, 1985, S. 115-144.

²⁵ Vgl. Moffitt, Terrie, *Adolescence-Limited and Life-Course-Persistent Antisocial Behavior: A Developmental Taxonomy*. Washington, 1993, S. 674-701.

²⁶ Vgl. Piquero, Alex/Chung, He Len, *On the Relationships Between Gender, Early Onset, and the Seriousness of Offending*. Amsterdam, 2001, S. 189-206.

gesetzt. Diese beiden Gruppen zeigen markante Unterscheidungen, sowohl was die Ätiologie, als auch den Verlauf, die Prognose und die Behandlung von Gewalthandlungen betrifft.

In einigen Studien wurden kleinere neurologische Defizite bereits kurz nach der Geburt bei Personen beobachtet, die später einer erhöhten Gewaltbelastung und antisozialen Verhalten ausgesetzt waren. Der Zusammenhang von neurobiologischer Verletzung und antisozialen Verhalten ist relativ stabil und wird häufig berichtet²⁷. Individuelle Variationen in der Hirntätigkeit können gewaltrelevante Faktoren wie Temperament und Impulskontrolle (Erregbarkeit), aber auch natürliche kognitive Fähigkeiten wie bspw. das Argumentieren etc. beeinflussen. Kinder mit schwierigem Temperament widersetzen sich häufiger und intensiver elterlichen Erziehungsbemühungen, was die Eltern wiederum aus Resignation und Überforderung gewaltgeneigt macht.

Auch werden Kinder mit geringer Impulskontrolle von Gleichaltrigen wie auch von Erwachsenen eher abgelehnt, u.a. auch wegen ihrer unvorhersagbaren aggressiven Impulsdurchbrüche. Diese Kinder erfahren im Laufe der Entwicklung viel häufiger Ablehnung und entwickeln mehr und mehr eine feindselige Persönlichkeit, nehmen andere eher als Drohung wahr und wenden in einigen Fällen selber „vorsorglich“ Gewalt an. Dadurch entgehen ihnen aber auch immer wieder Chancen, konventionelle soziale Fertigkeiten zu erlernen. Es finden reziproke Interaktionen zwischen Persönlichkeitsmerkmalen (traits) und den Umweltreaktionen statt. Vielfach schaffen sie es nicht, langandauernde, durch Loyalitäten gekennzeichnete Freundschaften zu unterhalten. Sie sind, im Gegensatz bspw. zu den „adolescence-limited“ (denen, die nur in der Jugendphase sich devianten Cliques anschließen), eher bereit, auch allein kriminelle Straftaten zu verüben.

Hier liegt für Migrantenkinder und -jugendliche insofern ein Risiko, als dass diese neurologischen Störungen aufgrund von Zugangsbarrieren zu Experten, sprachlichen Schwierigkeiten etc. noch seltener von den Eltern bzw. den Professionellen erkannt werden und statt dessen vielfach eher eine kulturalistische Deutung erfahren; d.h. sie werden eher einem „heißblütigem Temperament“ von Südländern bzw. ihrem hohem Aktivierungsniveau zugeschrieben, jedoch nicht als eine (behandlungsbedürftige) Störung der Impulskontrolle betrachtet.

II. 3.2 Ferner hängt die Prävalenz sowie die Entwicklung jugendlichen Gewalthandelns- wie oben bereits angedeutet- auch stets vom Bildungs-

²⁷ Vgl. Moffitt, Terrie, *Adolescence-Limited and Life-Course-Persistent Antisocial Behavior: A Developmental Taxonomy*. Washington, 1993, S. 674-701.

hintergrund ab. Gewalttätige Auseinandersetzungen sind deutlich mehr in Hauptschulen bzw. Sekundarschulen als in Gymnasien zu finden. Migrant*innenjugendliche sind jedoch auf den Hauptschulen deutlich überrepräsentiert.

In unserer Studie konnten wir bspw. bei der Frage der physischen Gewaltausübung im Gegensatz zu den Studien von Pfeiffer und Wetzels (2000) keine bedeutsamen Unterschiede zwischen der türkischen und deutschen Stichprobe finden, sofern die Schultypzugehörigkeit als Kontrollvariable berücksichtigt wurde. Auch die Forschungen von Lösel und Bliesener (2003) fanden, entgegen den öffentlichen Diskursen über dieses Phänomen, keine gravierenden Unterschiede in der generellen Prävalenz von aggressivem Verhalten zwischen deutschen und ausländischen Jugendlichen²⁸. Deutliche Unterschiede zwischen den Jugendlichen in ihren Gewalttaten treten nur dann Zutage, wenn man den Bildungshintergrund der Jugendlichen nicht betrachtet. Dies kann eine Erklärung für die in Statistiken erhöhte physische Gewalttrate bei Jugendlichen mit Migrationshintergrund geben, da diese zu einem höheren Prozentanteil in Hauptschulen vertreten sind. Die vorliegenden Ergebnisse legen nahe, dass in Bezug auf Gewalt Differenzen im Bildungsstatus deutlicher hervortreten als kulturelle bzw. ethnisch bedingte Differenzen²⁹. Allerdings ließen sich, auch trotz Kontrolle des Bildungshintergrundes, eine deutlich höhere Rate an Gewaltakzeptanz bzw. gewaltbilligenden Ideologien bei türkischen Jugendlichen identifizieren, die einher gehen mit Männlichkeits- und Ehrvorstellungen. Gewaltaffine bzw. gewaltbilligende Einstellungen dienen vielfach als WahrnehmungsfILTER, der das eigene Gewaltthandeln legitimieren soll.

III. Prävention und Ressourcen

Für den pädagogischen Alltag sind neben Erklärungen der stärkeren Gewaltbelastung von Migrant*innenjugendlichen auch Ansätze erforderlich, die Antworten auf die Frage geben, welche Ressourcen bzw. welche Resilienzfaktoren Migrant*innenjugendliche haben, die sie vor gewaltförmigen schützen könnten. Denn Gewalt und Aggression von Jugendlichen sind zu verstehen als ein dynamisches Zusammenspiel von Risiken und den ihnen entgegenstehenden Ressourcen³⁰.

²⁸ Vgl. Lösel, Friedrich/Bliesener, Thomas, *Aggression und Delinquenz unter Jugendlichen. Untersuchungen von kognitiven und sozialen Bedingungen*, Neuwied, 2003.

²⁹ Vgl. Nauck Bernhard/Schönpflug, Ute, *Familien in verschiedenen Kulturen*, Stuttgart, 1997.

³⁰ Vgl. Petermann, Franz/Scheithauer, Herbert/Niebank, Kai, *Entwicklungswissenschaft*, Berlin/Heidelberg, 2004.

Generell sind Interventionsprogramme dann effektiv, wenn es sich bei ihnen um gezielte pädagogische Hilfen für eine bestimmte Risikogruppe handelt und sie mit Blick auf delinquente Entwicklungen möglichst im frühen Kindesalter einsetzen. Darüber hinaus ist, was die Gewaltprävention betrifft - ähnlich der Unterscheidung in der Kriminologie - auf Präventionsmaßnahmen, die gewaltunspezifisch sind, wie etwa Verbesserung der sozialen Bedingungen von Migranten, Verbesserung der Erziehungskompetenz der Eltern etc. und der spezifisch problemorientierten, direkt gewaltrelevanten Aspekten, bspw. direktes Training von sozialen Kompetenzen, Interventionen der Normverdeutlichung etc. hinzuweisen³¹. Wenngleich der Beitrag unspezifischer Maßnahmen zur Prävention von Gewalt vielleicht geringer ist und auch nicht immer unmittelbar, quasi in einem experimentalpsychologischen Design messbar ist, so haben diese dennoch eine hohe Bedeutung für die Sozialisation von Kindern und Jugendlichen.

Präventions- bzw. Interventionsansätze:

III. 1 Erziehungskompetenzen

Wenngleich eine unspezifische Maßnahme, so zeigt doch die pädagogische Praxis, dass über die Verbesserung der Erziehungsqualität der Eltern gewaltpräventive Wirkungen erzielt werden können. So ist bspw. in erzieherischen Kontexten indiziert, Kindern sehr früh schon zu Selbstwirksamkeit, zu einem Gefühl der Kontrolle über das eigene Leben, zu verhelfen. Insbesondere kann das durch einen systematischen Einbezug des Kindes in Entscheidungsprozesse und durch die Verantwortungsübernahme des Kindes gefördert werden. Hier gilt es bspw., Migranteneltern die Bedeutung des Einbezuges eines Kindes in familiäre Entscheidungsprozesse zu verdeutlichen und bei ihnen die zum Teil vorherrschende traditionelle Haltung „Es ist doch noch ein Kind“ bzw. die stark ausgeprägte permissive Erziehung sowie die geringe Selbstständigkeitserwartung in der frühen Kindheit mit Hinblick auf dessen nonoptimale Folgen für das Kind zu thematisieren und langfristig zu überwinden. Die Erfahrungen des Autors hierbei sind, dass bspw. türkische und muslimische Eltern relativ aufgeschlossen und an aktiver Veränderung interessiert sind, was die Teilnahme an Erziehungsfortbildungen betrifft, wenn diese niedrighschwellig und in der Muttersprache angeboten werden.

Denkbar ist auch, in Beratungskontexten die hohen Bildungsaspirationen direkt in Zusammenhang mit gewaltfreier Erziehung zustellen; denn

³¹ Vgl. <http://www.uni-heidelberg.de/institute/fak2/krimi/DVJJ/Aufsaeetze/Roessner2004.pdf>.

wenn Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund vielfach Hoffnungsträger der gescheiterten Bildungs- bzw. Berufskarriere der Eltern sind und Eltern mit diesen hohen Aspirationen die Kinder überfordern, dann sollte die Verbindung von Erziehung und Schule bzw. Schulleistungen des Kindes thematisiert werden und Migranteneltern eindringlich aufgezeigt werden, dass geschlagene Kinder häufiger auch in ihren schulischen Leistungen beeinträchtigt werden und Gewalt in der Erziehung nicht zu einer schulischen Verbesserung des Kindes führt. Dadurch wird das Risiko, dass dieses Kind in weitere Gewalthandlungen verwickelt wird, reduziert. Oft geben insbesondere türkische Eltern als Erziehungsziel für ihr Kind an, das Kind möge ein "der Gesellschaft nützlicher Mensch" werden; an diese eigenen Erziehungsziele anknüpfend sollte Migranteneltern in Beratungskontexten verdeutlicht werden, dass gerade eine strafende Erziehung, die Angst des Kindes vor Schlägen, eher zur Ausbildung einer verschüchterten, antisozialen Persönlichkeit führt und Potenziale des Kindes erstickt. Was die hiesige Gesellschaft braucht, sind selbstbewusste, kreative Menschen. Durch Ausbildung von eher gehorsamen, autoritären Kindern hemmen sie ihre Entwicklungschancen in Schule und Beruf.

Beispielsweise werden in den letzten Jahren so genannte „Rucksackprojekte“, wie etwa von der „Regionalen Arbeitsstelle zur Förderung von Kindern und Jugendlichen aus Zuwandererfamilien“ (RAA) durchgeführt, bei denen Mütter und Kinder gemeinsam in Bildungsprozesse einbezogen sind. Diese zielen zum einen auf eine Förderung der Muttersprachenkompetenz, aber zugleich auch auf die Förderung des Deutschen und bei Müttern auf die Förderung der Erziehungskompetenz ab. Denn insbesondere die Integration der Mütter hat sich, wie oben dargestellt, bei der Frage der intergenerativen Weitergabe von Gewalt als ein entscheidender Faktor herausgestellt. So wurde bei einer gut integrierten (türkischen) Mutter sowohl die Weitergabe der selbst als Kind erfahrenen Gewalt abgepuffert und auch die Kinder dieser Mütter waren weniger in Gewalthandlungen verwickelt.

III. 2 Sichere Bindungen

Konsens in der psychologischen Forschung besteht darüber, dass die in den ersten beiden Lebensjahren etablierte sichere Mutter-Kind Bindung eine bedeutsame Entwicklungsressource darstellt³². Dieser Befund sollte in Erziehungs- und Familienberatungsstellen, Jugendämtern etc., insbesondere gegenüber Migrantenfamilien und -müttern stärker kommuniziert werden. Vielfach fehlt Migranteneltern das notwendige Wissen um Entwicklungsgesetzmäßigkeiten, Entwicklungstempo und sensible Phasen in der Entwicklung des Kindes. Denn die Auswirkungen unsicherer Bindung bleiben nicht auf die Kindheit begrenzt, sondern sind auch in der Jugendphase wirksam. Unsicher gebundene Jugendliche zeigen weniger Ich-Flexibilität, negatives Selbstkonzept, stärkere Hilflosigkeit und Feindseligkeit³³. Dagegen ist eine sichere Bindung im Kindesalter nicht nur eine emotional bedeutsame Ressource, sondern auch ein Entfaltungspotenzial für kognitive Ressourcen; sicher gebundene Kinder explorieren ihre Umgebung besser und zeigen höhere intellektuelle Leistungen. Auch sollte hierbei die Bindung der Eltern zu den eigenen Eltern thematisiert werden, um eventuelle Muster abträglicher Eltern-Kind-Beziehungen transparent zu machen, bspw. die erlebte Gewalt/Zuwendung der Eltern während ihrer eigenen Kindheit.

III.3 Gewaltprävention in der Schule

Gewaltprävention gehört zu den eminent bedeutsamen pädagogischen Aufgaben der Schule. Nicht nur Migrantenjugendliche, sondern auch deutsche Jugendliche, die mit Gewaltbelastungen auffallen, weisen in der Regel gleichzeitig auch schlechte Schulleistungen auf. Hier ist, an die Befunde der pädagogischen Psychologie anknüpfend, ratsam, die Leistungen von Migrantenjugendlichen nicht nur an einer sozialen Bezugsnorm – meistens die gleichaltrige deutsche Altersgruppe in der Klasse – zu messen. Denn dann spüren sie, dass sie trotz Anstrengungen vielfach nicht die erforderlichen Leistungen bringen und sind eher geneigt, zu resignieren. Förderlicher scheint es dagegen, die individuellen Entwicklungsschritte und Verbesserungen zu berücksichtigen und diese dann zu würdigen, d.h. dem Jugendlichen zeigen, wie er sich durch eigene Anstrengung auch verbessern kann.³⁴

Darüber hinaus haben sich, was den schulischen Unterricht betrifft - neben der direkten Thematisierung von Gewalt und Gewaltfolgen im Unterricht - stärker handlungsorientierte Formen des Unterrichts (und nicht

³² Vgl. Scheithauer, Herbert/Petermann, Franz/Niebank, Kai, Frühkindliche Entwicklung und Entwicklungsrisiken, Göttingen, 2000, S. 15-38.

³³ Vgl. Seiffge-Krenke, Inge/Becker-Stoll, Fabienne, Bindungsrepräsentation und Coping im Jugend- und Erwachsenenalter, Göttingen, 2004, S. 235-247.

³⁴ Vgl. Rheinberg, Falko, Motivation. Stuttgart, 2006.

nur Frontalunterricht) als gewaltpräventiv erwiesen³⁵. Diese beziehen die Jugendlichen stärker ein, ermöglichen ihnen dadurch Partizipation und in Folge dessen sind Jugendliche weniger mit Ohnmachtserfahrungen in der Schule konfrontiert. Diesen Zusammenhang gilt es von frühester Schulzeit insbesondere für Jugendliche mit Migrationshintergrund zu nutzen, damit sie in der Schule nicht nur Versagenserfahrungen machen, die sie dann mit Dominanz und Gewalt zu kompensieren versuchen, sondern auch eigene persönliche Stärken zur Geltung kommen lassen können.

Auch ist pädagogisch zu raten, Migrant*innen noch stärker in verantwortungsvolle Positionen - ungeachtet möglicherweise ihrer geringeren sprachlichen Kompetenzen - einzubinden. Dann können sie sich stärker mit der Aufgabe identifizieren, die inneren Bindungen zur Schule werden gestärkt, und sie machen dadurch Erfahrungen der Nützlichkeit und der Selbstwirksamkeit.

Ferner hat auch ein positives Schulklima eine fördernde und schützende Wirkung, und zwar insbesondere dann, wenn eine gute Beziehung zum Lehrer vorhanden ist, den die Schüler als an ihnen interessiert und sie herausfordernd wahrnehmen. Dadurch wird dem Einzelnen das Gefühl von Wichtigkeit, Bedeutung und Anerkennung gegeben³⁶.

Zu erwähnen sind auch Schulprojekte (Buddy-Projekte) wie „Großer Bruder“, „Große Schwester“, wie sie exemplarisch vom deutsch-türkischen Forum in Stuttgart durchgeführt werden (unter der türkischen Bezeichnung „Agabey-Abla-Projekt“ aufgeführt), bei denen kompetente ältere Jugendliche Risikokindern wie etwa Kindern aus chaotischen, ungeordneten Elternhäusern, Elternhäusern mit psychischer Erkrankung der Eltern etc., zugeordnet werden und Teilverantwortungen für sie übernehmen. Diese „Brüder“ oder „Schwester“ - werden - im Gegensatz zu den Eltern, die in diesen Konstellationen nicht als Vorbilder taugen - zu positiven Rollenvorbildern und können wünschenswerte Entwicklungen stimulieren.

Abschließend ist zu erwähnen, dass in die etablierten Gewaltpräventionsprogramme in der Schule wie etwa FAUSTLOS, bei dem es um eine Verbesserung der Empathiefähigkeiten, der Impulskontrolle sowie die Bewältigung von Wut und Ärger geht³⁷, verstärkt auch Kinder mit Migrationshintergrund aufgenommen und hierbei insbesondere den Eltern die Relevanz solcher Interventionen für die weitere Entwicklung des Kindes

³⁵ Vgl. Gollon, Marc, Gedanken zur präventiven Funktion handlungsorientierter Unterrichtsmethoden. München, 2003, S. 219-239.

³⁶ Vgl. Speck-Hamdan, Angelika, Risiko und Resilienz im Leben von Kindern aus ausländischen Familien, München, 1999, S. 221-228.

³⁷ Vgl. Kirchheim, Carola, Gewaltprävention in Schulen, Göttingen, 2005, S. 309-344.

aufgezeigt wird und sie diese Maßnahmen effektiv auch in der eigenen Erziehung unterstützen.

IV. Prävention auf der Ebene der sozialen Gemeinde

IV.1 Eine effektive Kriminal- und Gewaltprävention basiert nicht zuletzt auch darauf, dass im alltäglichen Umgang mit Migranten rassistische und vorurteilsbeladene Haltungen und diskriminierende Praktiken gegenüber Migranten bekämpft werden. Wenn bspw. der öffentliche Diskurs um Migration und Männlichkeit nur in einer Assoziation mit Ehrenmorden, religiösem Fanatismus und Jugendgewalt durchgeführt wird, Ängste vor einer angeblichen „Überfremdung“ geschürt werden, dann werden bestimmte Bilder verfestigt und alle anderen Lebensrealitäten und (erfolgreiche, gelungene) Migrationsgeschichten ausgeblendet. Wenn bestimmte Personengruppen stets die Erfahrung machen, dass sie zu den „Ausgestoßenen“ zählen, dass sie unerwünscht sind, dann kann das kaum zu einer Veränderung der missbilligten Situation beitragen, weil sie ihrerseits als „Ausgestoßene“ keinen zwingenden Grund sehen, sich zu ändern. Eher wird durch Vorurteile das Risiko der Viktimisierung von abgewerteten Gruppen erhöht, was in Folge auch deren Gewalthandeln anstachelt.

Diese Annahme wurde bspw. in der Studie von Brüß (2004) empirisch überprüft und es zeigte sich, dass eine Befürwortung sozialer Dominanz bei deutschen Jugendlichen zu einem Anstieg an aggressiven antisozialen Aktivitäten führte³⁸.

Gleichwohl die Interventionen für ein vorurteilsloses, nicht-diskriminierendes Miteinander von Mehrheiten und Migranten direkt für die Gewaltprävention gering sein mag, so ist sie doch als ein öffentliches Signal bedeutsam, damit latenten Rassismen keine Chance gegeben wird, bzw. Ansichten nicht bekräftigt werden, die Vorurteile und Ressentiments gegenüber Migranten andeuten oder offen aussprechen.

Auch scheint für die soziale bzw.pädagogische/therapeutische Arbeit kontraproduktiv zu sein, wenn eine Vorstellung von Kultur als Denkgelüst dominiert, die das Verhältnis von Individuen zu ihren Zugehörigkeiten als ein Marionettenverhältnis konstruiert und die Eigenbewegung, die Eigendynamik und die Widerständigkeit von Subjekten nicht thematisiert, d.h. nicht berücksichtigt, dass Menschen auch explizit gegen ihre kulturellen Vorgaben agieren können, mit der Folge der Zementierung der Differenz.

³⁸ Vgl. Brüß, Joachim, Zwischen Gewaltbereitschaft und Systemvertrauen. Eine Analyse zu aggressivem antisozialen Verhalten zwischen deutschen, türkischen und Aussiedler-Jugendlichen. München, 2004, S. 200-210.

Leiprecht & Lutz (2006) schlagen bspw. als eine grundlegende Strategie sozialpädagogischer Reflexion eine Intersektionalitätsanalyse vor, die den gleichzeitigen Einfluss von Geschlecht, Ethnie, Schicht, Nationalität, sexuelle Orientierung etc. untersucht, um keiner falschen Homogenisierung zu erliegen³⁹. Die Anforderung dabei ist, dass stets mehr als eine Differenzlinie betrachtet wird; denn soziale Gruppen sind kaum homogen, sondern eher vielfach heterogen. Unangemessen sind deshalb Erklärungsstrategien, die etwa alle Handlungen eines Menschen nur aus der Klasse, dem Geschlecht, der Kultur, der Religion etc. ableiten. Nur genaue Kenntnisse über die konkreten Menschen, über ihre Lebenslage und Situation, über ihre subjektiven Begründungsmuster erlauben Ableitungen aus den Makrostrukturen; hingegen sagen allgemeine Merkmale noch nichts über die besonderen Verhältnisse des Individuums, seinen Möglichkeiten und seinen Behinderungen, aus. Durch diese Differenzierungen im pädagogischen Alltag kann ein Stück weit der tendenziell vorurteilsbehafteten Kulturalisierung entgegen gewirkt werden.

IV. 2 Wird der Begriff der „Gemeinde“ erweitert – worunter also nicht nur die relevanten Personen verstanden werden sollen – und die materielle sozialräumliche Umgebung einbezogen, so sind hier auch wichtige städtebauliche Aspekte zu nennen, die im Hinblick auf Migrant*innenjugendliche sowohl integrierend als auch gewalthemmend wirken, wie etwa nicht-stigmatisierte, städtebaulich aufgewertete Areale; Orte, die für Deutsche wie für Migrant*innen ein Forum der Selbstdarstellung bieten; Orte, an denen sich Vertreter der Mehrheit wie der Minderheiten begegnen können, aber auch herkunftskulturelle Rückzugsmöglichkeiten haben etc. (zu einer sehr differenzierten Verknüpfung von Gewalt und Baustruktur vgl. Kilb, 2006).

V. Rechtsbewusstsein stärken - Normen verdeutlichen:

Rechtsnormen sind, ebenso wie Sitten und Bräuche, Verhaltenserwartungen, die menschliches Miteinander regeln. Im Gegensatz zu Sitte und Konvention implizieren aber Rechtsnormen durch eine Zentralmacht (Staat) einklagbare Sanktionen gegenüber Personen, die das von ihnen erwartete Verhalten nicht befolgen, während der Verstoß gegen Sitte und Konvention eher eine soziale Sanktion (Missachtung, Ausschluss aus der Gruppe, Sympathieentzug etc.) nach sich zieht. Während das Befolgen von moralischen Geboten einen hohen Ich-Bezug über die gesamte Lebensspanne hat und die Regeln weitgehend auf einem Einverständnis der

³⁹ Vgl. Leiprecht, Rudolf/Lutz, Helma, Intersektionalität im Klassenzimmer: Ethnizität, Klasse, Geschlecht, Schwalbach, 2005, S. 218-234.

Betroffenen basieren, gründet sich das Einhalten von Rechtsregeln, der Rechtsgehorsam, hingegen auf der Vereinbarung der Rechtsgemeinschaft, generell Gesetz und Recht zu folgen.

Mit Blick auf die Gewaltneigung junger Menschen zeigt eine empirische Studie des Autors, dass sowohl die Gewaltakzeptanz und die Gewalttat als auch die Einstellung zu den Gesetzen und das Vertrauen in die Polizei stark vom Bildungshintergrund abhängig waren. Realschüler, die in dieser Untersuchung den niedrigsten Bildungshintergrund aufwiesen, zeigten die stärksten Gewaltbelastungen und die geringsten Werte bei den Rechtsvariablen⁴⁰.

Eine Analyse der Effekte von Tätererfahrung auf die Einstellungsmuster zeigte, dass diejenigen Jugendlichen, die mindestens schon einmal aktiv gewalttätig waren, gegenüber Nichtgewalttätern deutlich geringere Werte bei der Gesetzestreue und beim Vertrauen in die Polizei aufwiesen.

Zwar waren in unserer Studie zum Rechtsbewusstsein Migranteng Jugendliche nicht explizit aufgenommen, aber es scheint plausibel, dass eine Stärkung des Rechtsbewusstseins, eine Verdeutlichung der Normen und der Folgen von Gewalt für die eigene Lebensplanung von Migranteng Jugendlichen gewaltpräventiv ist. Diese Vermutung ist der Studie von Brüß⁴¹ empirisch überprüft worden und er konnte darin über verschiedene Gruppen hinweg (türkische Migranten, Aussiedler und deutsche Jugendliche) konsistent zeigen, dass das Vertrauen in das Rechtssystem sich statistisch signifikant reduzierend auf aggressive antisoziale Aktivitäten auswirkt. Dieser Effekt war sogar bei den türkischstämmigen Jugendlichen noch deutlicher ausgeprägt.

In diesem Kontext sei abschließend auch auf eine exemplarische praktische Umsetzung dieser Überlegungen in Berlin verwiesen: Das „Zentrum des Jugendrechts Mitte“ in Berlin führt – in Zusammenarbeit mit Schule, Staatsanwaltschaft, Polizei und Jugendgerichtshilfe – seit 2005 ein Projekt durch, an dem bislang mehr als 1500 Schüler im Alter von 13 bis 18 Jahren teilgenommen haben. Konkret geht es dabei darum, insbesondere an Oberschulen in sozialen Brennpunkten im Rahmen von Projektwochen eine intensive Schulung in Rechtskunde, Normen und Werte, Beschäftigung mit Gewalt und Folgen von Gewalt durchzuführen. Anschließend werden Schülern alle Stationen von der Straftat bis zur Verurteilung praxisnah vorgeführt, in dem sie zur Vernehmung zur Polizei, zur Urteilsverkündung zum Amtsgericht und sogar auch für einige Minuten in eine Einzelzelle gehen. Daran anknüpfend werden die Folgen von strafbaren

⁴⁰ Vgl. Uslucan, Haci-Halil, Entwicklung von Rechtsbewusstsein und Gewalt im Jugendalter. Göttingen, 2005, S. 54-69.

⁴¹ Ebd 2004

Gewalthandlungen noch einmal über Medien (Film) aufgearbeitet. Als klare Botschaft dieser einwöchigen Schulung kristallisiert sich, dass bspw. das unter Jugendlichen als Kavaliersdelikt fungierende „Abziehen“ (Handy wegnehmen, Jacke wegnehmen etc.) ein für sie sehr folgenreiches strafrechtliches Delikt darstellt. Als ein psychologischer Nebeneffekt wird der Umgang mit Polizei und anderen Amtspersonen (Staatsanwaltschaft, Richter) in einer positiven Richtung verändert, in dem ein Stück weit auch den Jugendlichen diese Prozesse transparent gemacht werden⁴².

Notwendig ist es, solche Projekte verstärkt in Schulen mit einem hohen Migrantenanteil durchzuführen und hierbei auch die Eltern einzubeziehen, um auf die strafrechtliche Relevanz von Gewaltdelikten hinzuweisen, die sich aus einer falsch verstandenen Männlichkeits-, Dominanz- und Ehrvorstellung ableiten. Nicht zuletzt lernen Jugendliche auch dabei, welche rechtlichen (und nicht nur gewaltförmigen) Möglichkeiten sie selber haben bei der Durchsetzung ihrer legitimen Interessen.

⁴² Vgl. für eine Beschreibung des Projekts die Homepage des Vereins:
<http://www.zentrumdesjugendrechts.de/>

Politische Bildung für extremistische Straftäter Ein Projekt der bpb im Jugendstrafvollzug

Ulrich Dovermann¹

Das hier dargestellte Projekt unternimmt seit 2001 den Versuch, extremistisch beeinflusste Jugendliche, die wegen schwerer Straftaten inhaftiert sind, aus Hass und Gewalt herauszuführen. Dabei wurde es von Beginn an als Kompetenzzentrum konzipiert. Das meint, dass viele unterschiedliche Fähigkeiten und Ressourcen ganz unterschiedlicher Art zusammengeführt wurden, um den jugendlichen Straftätern² die bestmöglichen pädagogischen Angebote für einen Weg aus dem Hass und der Gewalt machen zu können.

Insbesondere die Präsenz der politischen Bildung in den Maßnahmen neben der Pädagogik, der Sozialarbeit, der Psychologie und der Lebenshilfe mag zunächst überraschen, gelten verhärtete rechtsextremistische Einstellungen landläufig doch als unveränderbar und Extremisten für eine traditionelle politische Bildung als nicht mehr erreichbar. Aber die Erfahrungen deuten darauf hin, dass gerade in diesem konzeptionellen Ansatz auch eine besondere Chance liegt. Die Jugendlichen treten ihrer gesellschaftlichen Umwelt mit aggressiven - meist von wenig Wissen aber viel Überzeugung getragenen - politischen Behauptungen entgegen. Sie motivieren, in aller Regel nachträglich, ihre Taten als Notwehrhandlungen in einem System, das sie als feindselig empfinden. Sie kennen in aller Regel keine anderen Möglichkeiten, Konflikte zu regeln, als die Gewalt und glauben sich deshalb im Recht, denn - der Satz fällt oft - „Ich konnte doch gar nichts anderes tun“. Dies alles ist auch Ausweis von Mängeln oder Defiziten im jeweiligen individuellen Stand von politischer Bildung. Dies alles sind Herausforderungen an die politische Bildungsarbeit und - vor allem - dies alles ermöglicht Diskussion. Wer diese Jugendlichen mit diesen Motivationen da abholen will, wo sie sind, der tut gut daran, beim politischen Gespräch zu beginnen.

¹ Fachbereichsleiter „Extremismus“ in der Bundeszentrale für politische Bildung. Dieser Artikel wurde in eigener Verantwortung und nicht als Beitrag der Behörde verfasst.

² Es werden hier keine Weiblichkeitsformen verwendet, weil das Projekt sich bisher ausschließlich an junge Männer wendete.

1. Fragestellungen

Für die Bundeszentrale für politische Bildung war das Thema „Rechtsextremismus“ natürlich nicht neu, als 2000/2001 der „Aufstand der Anständigen“ ausgerufen wurde. Politische Bildung war immer - neben allen positiven und konstruktiven Aspekten - auch eine Auseinandersetzung mit extremen bzw. extremistischen Thesen, Meinungen und Weltbildern³. Neu war aber, dass die Zivilgesellschaft durch die Bundesregierung aufgefordert wurde, konkrete Verantwortung und Handlungsbereitschaft in der Zurückdrängung des Rechtsextremismus zu übernehmen und dass diese Zivilgesellschaft sich mit vielen - besonders handlungsorientierten - Fragen und Anträgen an die politische Bildung insgesamt wendete. Das war von Seiten der Bundesregierung auch so gedacht und gewollt. „Da die politische Bildungsarbeit u.a. notwendige Kenntnisse und Einsichten für eine erfolgreiche Auseinandersetzung mit Rechtsextremismus, Fremdenfeindlichkeit und Antisemitismus vermittelt, misst ihr die Bundesregierung insbesondere in diesem Kontext einen herausragenden Stellenwert zu“, wurde dementsprechend offiziell formuliert.⁴

Dies zielte auf die bekannte Aufgabentrias der politischen Bildung: „Sehen, Beurteilen, Handeln“. Die Projektideen gegen Rechtsextremismus aus dem Sport, aus den Gewerkschaften und Kirchen, aus den Bildungseinrichtungen und Vereinen brauchten Unterstützung in der Konzeption, in den Realisierungswegen und - natürlich auch - in der Finanzierung. Diese Hilfestellung suchten viele bei der politischen Bildung und die überwiegende Anzahl der so entstehenden Projekte empfand sich auch selbst als handlungsorientierte politische Bildungsarbeit.

Aber es fiel von Beginn an auf, dass die Zivilgesellschaft sich wohl mit dem Rechtsextremismus als gesellschaftlichem Phänomen, nicht aber mit den Rechtsextremisten zu befassen in der Lage fühlte. Projekte, Maßnahmen oder Angebote, die sich direkt an gefährdete junge Männer richteten oder gar mit Rechtsextremisten arbeiten wollten, gab es äußerst selten. Man widmete sich vorwiegend der „Stärkung der Zivilgesellschaft“, der Prävention in solchen Gruppen, die noch nicht oder kaum

³ Man sollte m.E. in der Analyse dessen, was politische Bildung zum Thema Extremismus leistet, unterscheiden in die Bereiche „Extremismus als Thema der politischen Bildung“ und politische Bildung in den Themenbereichen, die vom Extremismus besetzt werden“ Was nach 2001 als Aufgabe hinzukam, war „Hilfen der politischen Bildung bei der Initiierung, Konzeption und Durchführung von Maßnahmen der Zivilgesellschaft gegen den Rechtsextremismus“.

⁴ Deutscher Bundestag, 14. Wahlperiode, Drucksache 14/9519 Unterrichtung durch die Bundesregierung, Bericht über die aktuellen und geplanten Maßnahmen gegen Rechtsextremismus, Fremdenfeindlichkeit, Antisemitismus und Gewalt, Seite 12.

vom Problem berührt waren. Man bot Beratung und Netzwerke an und gründete Opferberatungsstellen. All das waren richtige und gewollte Maßnahmen der Auseinandersetzung – aber eben keine Angebote für die, die schon in der Szene waren.

Die Herausforderung an die politische Bildung war – und ist – also eine zweifache: Es geht zum einen darum, der zivilgesellschaftlichen Auseinandersetzung mit dem Rechtsextremismus Wissen und Kompetenzen zu vermitteln, die für eine erfolgreiche Interventions- oder Präventionsarbeit notwendig sind. Es geht zum anderen um die Frage, ob die politische Bildungsarbeit Beiträge zu einer nachhaltigen Veränderung verhärteter rechtsextremistischer Einstellungen und Weltbilder, also wirksame Angebote an Rechtsextremisten zur Verfügung stellen kann. Um diesen zweiten Aspekt geht es im hier darzustellenden Projekt.

Eine Bestandsaufnahme in 2001/2002 ergab sehr nüchtern, dass die institutionelle politische Bildung hier wenig Konzeptionelles oder gar Erprobtes zu bieten hatte. Das warf Entwicklungs- und Konzeptionsfragen auf, mit denen man sich intensiv befassen musste: Mit welchen Zielen kann man politische Bildung für rechtsextremistisch beeinflusste Menschen konzipieren? Welcher Personenkreis kann eine solche Form der politischen Bildung realisieren, welche besonderen Fähigkeiten braucht er? Welche Methoden können hier Erfolg bringen? Welche Inhalte kann man an die Zielgruppe bringen und was werden diese in den Einstellungsmustern der Lernenden bewirken. Was geht wohl absehbar nicht? Was wissen wir eigentlich über die Ursachen extremistischer Denkverwerfungen? Welche Erfahrungen aus der allgmeinpädagogischen Arbeit im Gefängnis liegen vor und welches Wissen wurde eigentlich in den so genannten AgAg-Programmen⁵ der Jahre 1992 bis 1996 erworben, das hier Verwendung finden kann? Wie ist politische Bildung überhaupt zu sehen, wenn man vor die Aufgabe konkreter, zielgerichteter Handlungsveränderung gestellt ist? Sind z.B. Verhaltenstrainings in ganz allgemeinem Sinne noch politische Bildung?

Der Katalog ist natürlich nicht vollständig, aber er erhellt doch, dass das Unternehmen weit aus der Normalität dessen herausfiel, was man in den vergangenen Jahrzehnten in der Bundesrepublik Deutschland als intentionale politische Bildung⁶ verstanden hat. Aus der Zeitnot, aber

⁵ Das meint „Antiaggressionstrainings“, die von der Bundesregierung 1992 bis 1996 als Programm systematisch gefördert wurden.

⁶ Unter intentionaler politischer Bildung wird hier die Arbeit verstanden, die ausschließlich und unmittelbar auf die Entwicklung politischer Bildung zielt. (z.B. die Bundes- und Landeszentralen der politischen Bildung, Politik- und Sozialkundelehrer und -lehrerinnen, Mitarbeiter und Mitarbeiterinnen der politischen Akademien und Heimvolkshochschulen, Dozenten und Dozentinnen

auch aus ganz genereller fachlicher Einsicht in die Notwendigkeiten einerseits und die vorhandenen Fähigkeiten andererseits, ergab es sich, dass man als Antwort auf diesen ganzen Problemstau nach Bündnissen suchte. Man war sich in der Bundeszentrale für politische Bildung darüber einig, dass man das Projekt mit anderen Akteuren gemeinsam durchführen musste. Man brauchte die Fähigkeiten der Sozialarbeit, der Allgemeinpädagogik, der Psychologie und Erfahrungswissen aus der Arbeit mit Straffälligen.

Und man brauchte Gefängnisse, die bereit waren, sich auf ein solches Experiment einzulassen. Dieses Problem sollte nicht unterschätzt werden, denn Gefängnisse sind insgesamt sehr sensible und sehr schwierig zu führende Institutionen. Zumeist mit schmaler personeller Besetzung ausgestattet, vor allerschwierigste menschliche Probleme gestellt, aber sehr schnell auch in der öffentlichen Kritik, wenn Unregelmäßigkeiten geschehen, gibt es hier nicht immer und gerne die Bereitschaft, externe Leistungen zuzulassen, zumal dann nicht, wenn sie konzeptionell ein Risiko darstellen.

Da Gefängnisse dergleichen auch nicht alleine entscheiden, sondern auf die Zustimmung ihres jeweiligen Landesjustizministeriums angewiesen sind, musste auch die Regierung eines Bundeslandes für das Projekt gewonnen werden⁷.

2. Die Architektur des Projekts

Aber – so schwierig diese Konzeptionsphase auch war – die Gelegenheiten, ein solches Projekt zu beginnen, waren in den Jahren 2001/2002 auch sehr ausgeprägt. Die erregte öffentliche Debatte, die Initiierung des Bundesprogramm „Jugend für Toleranz und Demokratie“ in der Zuständigkeit des BMFSFJ, die damit verbundenen finanziellen Möglichkeiten für die unterschiedlichsten Projektträger – all dies eröffnete auch Chancen, geeignete Partner zu finden, Experimente zu wagen und Zu-

entsprechender Fächer u.a.) Sie wird im allgemeinen unterschieden von der funktionalen politischen Bildung, die von solchen Akteuren betrieben wird, die zwar ganz andere Aufgaben als die politische Bildungsarbeit haben, in deren Funktion es aber angelegt ist, dass sie politisch bildend wirken. (beispielsweise Lehrerinnen und Lehrer nicht-sozialwissenschaftlicher Fächer, Ausbilder, Eltern, Medienvertreter u.v.a.)

⁷ Es muss hier überhaupt in verfassungsrechtlicher Sicht darauf hingewiesen werden, dass Strafvollzug ausschließlich Ländersache und die Bundeszentrale für politische Bildung hier zunächst einmal nicht zuständig ist. Dieses Problem wurde dahingehend geklärt, dass sich die zuständige Landeszentrale für politische Bildung am Projekt beteiligte und dass die Arbeit in Brandenburg, wo das Projekt dann tatsächlich seinen Ausgangspunkt hatte, als Modell für die gesamte Bundesrepublik Deutschland konzipiert wurde.

stimmung zur Projektidee zu bekommen.

Im Archiv der Jugendkulturen, Berlin, war eine kleine, aber hochprofessionelle Gruppe von sozialpädagogisch versierten Fachleuten mit Arbeitserfahrungen aus den AgAg-Programmen selbst auf der Suche nach einem entsprechenden Arbeitsprojekt, mit der gemeinsam die bpb die Kompetenzen zusammenstellen konnte, die gebraucht wurden.⁸ Das Justizministerium des Landes Brandenburg zeigte sich nicht nur hochinteressiert an dem Projekt, sondern stellte auch eigene Mittel zur Verfügung, die die Möglichkeiten der Arbeit wesentlich erhöhten. Hier gab es zu diesem relativ frühen Zeitpunkt auch ein sehr starkes Problembewusstsein, war es doch in einer internen Befragung der Gefängnisinsassen aufgefallen, dass der Anteil an rechtsextremistisch beeinflussten Häftlingen exorbitant hoch war. Die Landeszentrale für politische Bildung Brandenburg trat aktiv – auch unter finanzieller Beteiligung – in das Bündnis ein und ist bis heute ein engagiertes Mitglied des Projekts. Die Zustimmung und Unterstützung der bpb-Gremien – Beirat, Kuratorium, Präsident und BMI als Fachaufsicht – lag vor, so dass man von ausgezeichneten Startbedingungen sprechen konnte.

Damit ist aber nicht nur die organisatorische Ausgangslage beschrieben, damit ist auch der Kreis der „Stake-Holder“ umrissen, die sich aktiv ins Geschehen und in die Entwicklung des Projekts einbrachte und immer noch einbringt.

Die Bundeszentrale für politische Bildung und Landeszentrale vertreten gemeinsam den Schwerpunkt der politischen Bildungsarbeit, der wesentliches Charakteristikum dieses Projekts ist und fördern die Arbeit kontinuierlich finanziell. Zudem leisten sie konzeptionelle und technische Unterstützung, unterhalten geeignete Netzwerke, beraten die Projektteilnehmerschaft und initiieren zusätzliche, flankierende Maßnahmen. Das Landesjustizministerium in Person des Abteilungsleiters für Strafvollzug und seine Mitarbeiterinnen leisten die juristischen und organisatorischen Maßnahmen, die notwendig sind, um die Arbeit in den Gefängnissen zu ermöglichen, sie fördern finanziell und beteiligen sich aus ihrer fachlichen Sicht sehr intensiv an der Entwicklung und Durchführung der Trainings in den Gefängnissen, sowie an der Konzeption der gleichzeitig ablaufenden Maßnahmen für das Gefängnispersonal. BMFSFJ hat das Projekt in Teilen im Rahmen des genannten Bundesprogramms gefördert und unterstützt mit Fördermitteln derzeit den Transfer des Projekts auf die Zielgruppe der Islamisten im Rahmen des neuen Bundesprogramm

⁸ Aus hier nicht zu erläuternden Gründen hat sich diese Gruppe 2004/2005 aus dem Archiv der Jugendkulturen gelöst und unter dem Namen Violence Prevention Network e.V. einen eigenständigen Betrieb gegründet. Dieser Verein trägt die fachliche Arbeit bis heute.

„Vielfalt tut gut“. Der größte Förderer des Projekts aber ist das Bundesministerium für Arbeit und Soziales, das über viele Jahre Geld aus dem ESF-Programm Xenos zur Verfügung stellte. Um die Darstellung des Gesamten zu komplettieren, sei noch die begleitende Evaluation des Projekts erwähnt und es soll auch darauf hingewiesen werden, dass von Seiten der Strafvollzugsanstalten – bei durchaus vorhandenen zeitweiligen Differenzen – große Bereitschaft zur Zusammenarbeit besteht und viel Arbeit geleistet wird, damit das Projekt laufen kann. BMI begleitet und unterstützt das Projekt durchgängig, zeitweilig auch finanziell durch Sondermittel, und vernetzt die Ergebnisse mit den Sicherheitsbehörden.

Mittlerweile hat sich das Projekt in verschiedenen Stufen weiterentwickelt. Es wird seit 2005 zunehmend auch in anderen Bundesländern realisiert – im Jahr 2008 gab es Trainings im Strafvollzug von 8 Ländern. Seit 2007 werden die Trainings nicht nur für rechtsextremistisch beeinflusste Jugendliche sondern auch für islamistisch/fundamentalistisch motivierte Straftäter angeboten. Seit 2004 wurde es durch die bereits erwähnte Xenos-Förderung möglich, neben den Trainings im Vollzug auch Betreuungsmaßnahmen nach der Haftentlassung für einen begrenzten Teilnehmerkreis anzubieten. Die Erweiterungen machten es zudem nötig, dass weitere Trainerinnen und Trainer aus- bzw. weitergebildet werden, da besonders die territoriale Ausbreitung der Aktionsorte nicht mehr ausschließlich vom Kernteam in Berlin aus bedient werden kann.

3. Die Zielgruppe des Projekts

3.1 Rechtsextremistisch beeinflusste Jugendliche

Einleitend sei sehr deutlich gesagt, dass Führungskader der Rechtsextremen nicht im Fokus der Projekt-Bemühungen stehen. Für diese gab und gibt es Angebote in den so genannten Aussteigerprogrammen, wie sie beispielsweise vom Bundesamt für Verfassungsschutz und vom Zentrum für demokratische Kultur betrieben werden.

Stattdessen wenden sich die Bemühungen hier an junge Straftäter, deren Tathintergrund auf rechtsextreme Gesinnungen schließen lässt, die sich selber der rechtsextremen Szene zuweisen oder die von den Gefängnissen als Neonazis angesehen und als solche in Projekt hineinempfohlen werden. Da die Teilnahme am Training freiwillig ist und die Jugendlichen natürlich auf den Charakter der Maßnahme hingewiesen werden, wird man zumindestens nach der Startphase davon ausgehen müssen,

dass die Teilnehmer sich auch entweder selbst als extrem rechts einordnen oder sich mit dem Vorhalt auseinandersetzen müssen, rechtsextrem zu sein.

Diese Zusammenstellung geeigneter Trainingsgruppen war zu Beginn des Projekts – wie die begleitende Evaluation ausweist – deshalb ein Problem, weil zwar viele junge Insassen Interesse an einer Teilnahme hatten, sich aber gegen die Bezeichnung „rechtsextrem“ zu wehren versuchten, weil sie mit Nachteilen im Alltag des Strafvollzugs verbunden war oder zu sein schien. Das hat sich zwar im Verlaufe des Projekts verändert, dennoch fühlen sich auch heute noch viele beleidigt, wenn man ihnen neonazistische Einstellungen vorwirft. Die klassische Formel, die man auch in der Normalgesellschaft findet, man habe überhaupt nichts gegen die Türken, die Araber, die Juden etc. nur der eine sei eine Bedrohung gewesen, gegen die man sich doch wehren dürfe, diese Formel findet als Handlungsbegründung in den Gefängnissen häufige Anwendung.

Die Delikte, wegen derer die Jugendlichen einsitzen, sind keineswegs und in keinem Falle Geringfügigkeiten. Es geht um Mord, Totschlag, schwere Körperverletzung, schweren Haus- und Landfriedensbruch, Brandstiftung, Raub, u.v.a.m. Und die Jugendlichen haben in aller Regel bereits längere kriminelle Karrieren hinter sich. Zumindestens vom Delikt her, handelt es sich bei den Teilnehmern also keineswegs um eine Positivauswahl von Leuten, die ohnehin erreichbar sind und sich über das Projekt versuchen, gute Startchancen ins Leben nach der Haft zu verschaffen, sondern es geht in der Regel um junge Männer von hoher Orientierungslosigkeit und dem Bedarf, irgendwie Hilfe in verzweifelter Situation zu finden.

Die Jugendlichen haben – alle - Gewalterfahrungen massiver Art, die vereinzelt Ausnahmen können vernachlässigt werden. Sie haben alle Probleme mit Alkohol, bei den meisten Straftaten hat Trunkenheit eine große Rolle gespielt. Und wenn Teilnehmer nach der Haftentlassung in Einzelfällen wieder massiv rückfällig werden, dann war so gut wie immer Alkohol im Spiel. Dies wurde zwischenzeitig im Projektteam intensiv diskutiert, denn Suchtberatung und Entzug sind nicht im Projekt vertreten. Zu einem Ergebnis sind die Beteiligten da nie gekommen. Einerseits würde es den Charakter des Vorhabens völlig verändern, wenn man es auch noch mit Suchtentwöhnung koppeln würde, andererseits scheinen alle auch noch so positiven Arbeitsergebnisse des Projekts gefährdet, wenn man dieses Kernproblem nicht bearbeitet.

Die Jugendlichen sind zwar vom Verhalten her rechtsextremistisch, aber sie haben dennoch nur in Ausnahmefällen ein ideologisches Bild von Politik. Das ist bekannt, bedarf aber dennoch einer über das Schlagwort hinausgehenden Erläuterung. Ihre Biographien mit all den Kränkungen und Verletzungen, mit der Gewalt und den ständig wieder zerstörten Beziehungen weist den Weg nach unten. Sie haben keine Erfahrungen mit Verbesserungen, mit Aufstieg und Erfolg, außer mit dem Erfolg der Gewalt gegen Schwächere. Insofern benötigen sie, um in ihren Erfahrungen zu leben, Schwächere, denen man sich überlegen fühlen kann. Und sie benötigen Kampfsituationen, in denen man diese Hierarchien fühlen, erfassen, bemerken, feststellen kann. Dies ist zwar mit den Kriterien der Ungleichheit, des Überlebens des Stärkeren und der behaupteten Legitimität von Gewalt in der Auseinandersetzung mit Schwachheit rechtsextremes Verhalten. Aber es wird aus diesem Lebenskampf keine Utopie entwickelt, keine positive Endsituation erwartet. Wie eine vom Führerwillen getragene Volksgemeinschaft das eigene Los verbessern könnte, wie eine Neuauflage des III Reiches den eigenen Weg verändern könnte, was die Juden für eine Schuld am eigenen Los haben könnten, wie überhaupt eine bessere Welt aussehen könnte, all das bleibt unbeantwortet und letztlich wohl auch bedeutungslos, denn irgendwie scheinen sich die Jugendlichen mit dem Weg nach unten abgefunden zu haben.

Die Teilnehmer bedienen einen rechtsextremen Bestand an Worten bzw. Begriffen. Da ist vom Weltjudentum die Rede, vom Führerstaat, vom Lebensraum, der Volksgemeinschaft, u.v.a.m. Diese Worte und Begriffe schaffen zwar Gemeinschaft unter den rechtsextremistisch denkenden Jugendlichen, sie sind aber nicht mit wirklich politischen sondern eher mit biografischen Inhalten gefüllt. Wenn sich die Trainerinnen und Trainer auf diese Worte beziehen, mit den Gefangenen über diese Worte und Begriffe sprechen, dann werden sie zum Gast der Gemeinschaft. Die eigentlich leeren Sprachhülsen sind, auch wenn man sich das aus intellektueller Sicht nur schwer vorstellen kann, der Schlüssel zum Gespräch. Weil sich in diesen Worten, Begriffen und Vorstellungen die eigene Vorstellungswelt mit aller Gewalterfahrung widerspiegelt, wird der, der mit den Jugendlichen über diese Begriffe spricht, als jemand angenommen, der auch die Erfahrungen ernst nimmt. Und mehr noch: Wenn man es schafft, die Jugendlichen im Umgang mit diesen Begriffen zu verunsichern, kritische Distanz zum angeblich sicheren Wissen zu schaffen, dann kann man auch gemeinsam daran arbeiten, die hinter den Begriffen liegenden Erfahrungen neu zu bedenken, sie anders zu deuten und offen zu werden für andere Erfahrungen. Die Jugendlichen sind verhärtet, so kann man diese Erfahrungen zusammenfassen, aber sie sind

nicht unerreichbar, sie sind nicht verschlossen.

3.2 Islamistisch beeinflusste Jugendliche

Seit 2007 wird der Versuch unternommen, als neue Ergänzung des Projekts auch Trainings für junge Migranten mit fundamentalistisch-muslimischem Hintergrund im Strafvollzug anzubieten, wobei es selbstverständlich allen Beteiligten klar war, dass man die mit den Rechtsextremisten erworbenen Erfahrungen nicht einfach „eins zu eins“ auf die neue Zielgruppe anwenden kann.

Es geht um jugendliche Migranten muslimischen Glaubens, die wegen schwerer Gewaltstraftaten im Gefängnis sind und die erkennbar „zu vorurteilsorientierten und fundamentalistischen Einstellungen neigen“⁹.

Diese Jugendlichen sind sehr viel mehr auf ihre Familien und auf ihren Kiez hin orientiert als die rechtsextremistischen Häftlinge. Auch wenn sie in vergleichbarem Umfang häusliche Gewalt erlebt haben und demzufolge über die ausübenden Väter in höchst ablehnender Weise denken und sprechen, bleiben sie leidenschaftliche Verfechter ihrer Familie. Auch das unterscheidet sie von den Neonazis. Sie werden von ihren Verwandten sehr viel regelmäßiger und öfter besucht als die deutschen Häftlinge. Nach Auskunft des verantwortlichen Trainers fällt es auch auf, dass sie sich – zumindestens von der Absicht her – anders als der Vater zu verhalten vornehmen. Sie wollen ihren Kindern gegenüber nicht mehr gewalttätig sein, bessere Väter werden und haben wohl zumindestens in diesem Bereich schon den Wunsch, die Gewaltspirale zu durchbrechen. Dennoch sehen auch sie Gewalt als normal, als notwendig und als wichtig für den eigenen Status an. Auch sie benötigen den Schwächeren als Legitimation der eigenen Stärke und wie die Rechtsextremisten üben sie die Gewalt nicht nur aus, sondern sie verstärken sie regelmäßig mit der Erniedrigung des Unterlegenen. Die Verurteilungsgründe, also die Delikte, sind ähnlich wie bei den Rechtsextremisten.

Was noch in der Interpretation ist, ist die Rolle des Islam bei diesen Jugendlichen. Das Gefühl, diskriminiert zu werden, bezieht sich der bisherigen Beobachtung nach weniger auf den Glauben, sondern mehr auf die Nationalität bzw. den Migrantenstatus. Insofern verteidigen sie wohl auch eher – neben der Familie – ihre ethnische Herkunft als den

⁹ „Thomas Mücke, Helmut Heitmann, Judy Korn: Verantwortung übernehmen – Abschied von Hass und Gewalt, Arbeit mit Jugendlichen mit Migrationshintergrund innerhalb des Jugendstrafvollzugs, Das Curriculum der Trainingskurse, hrsg. Von Violence Prevention Network, Berlin, S.4; liegt dem Verfasser derzeit als Entwurf vor. Im folgenden wird diese Schrift als „Mücke, Heitmann, Korn, Islamisten“ zitiert.

Islam. Dies ist aber nicht in allen Fällen so klar zu trennen, wie das hier erscheint. Und es gibt noch nicht so viele Teilnehmer aus dem arabischen Bereich, als dass es hier schon Sicherheiten geben könnte.

Im Projekt wird aber auch beobachtet, dass es einige Teilnehmer gibt, die sich deutlich im Sinne des Islam spiritualisieren, äußere Kennzeichen der Gläubigkeit zu tragen beginnen, ihre Zelle entsprechend umgestalten und an religiösen Ritualen Interesse zeigen. Dies wird den Trainern gegenüber so begründet, dass sie, die Täter, eingesehen haben, dass sie ihr Leben bisher falsch gelebt haben und sich vom Islam Besserung erhoffen. Das sind zwar nur sehr wenige – aber es ist immerhin ein Eindruck.

Wo aber ist dann der Hass, die Gefährlichkeit dieser Häftlinge? Im Projektteam gibt es Einvernehmen darüber, dass diese Migrant*innen dem Staat – hier dem deutschen Staat – weder das Recht noch die Fähigkeit zutrauen, größere Konflikte zu lösen. Das Gemeinschaftsgefühl, auch das Bedrohtheitsempfinden sind so ausgeprägt, dass diese Jugendlichen sofort für ihren Glauben, ihre Nationalität, ihre Kiezgemeinschaften oder auch für ihren Migrant*innenstatus kollektive Gewalt auszuüben in der Lage wären, bzw. dass sie für solche Gewalt sofort instrumentalisierbar sind. Dies ist nicht nur eine Vermutung oder Interpretation; dies wird von den Häftlingen ziemlich offen erklärt.

Es ist aus diesem Grund zum gegenwärtigen Zeitpunkt etwas schwierig, den ideologischen Hintergrund dieser jungen Muslime abschließend zu beschreiben. Im Projekt wird deshalb – gewissermaßen als Arbeitshypothese – mit folgendem Begriff operiert: „Das Trainingsangebot wendet sich an männliche Jugendliche mit Migrationshintergrund in Jugendvollzugsanstalten, die Gewaltstraftaten begangen haben und zu vorurteilsorientierten und fundamentalistischen Einstellungen neigen.“

4. Die Maßnahmen

Die Teilnahme am Training ist freiwillig, sie ist weder mit Hafterleichterungen noch mit dem Versprechen auf Haftverkürzung verbunden. Nach anfänglichen Schwierigkeiten, die Trainingsgruppen zu besetzen – es gab da einerseits Drohungen aus dem rechtsextremen Lager, andererseits aber auch Widerstände in den Gefängnisgruppen – gibt es mittlerweile regelmäßig mehr Bewerber als Plätze, so dass sich die Frage der Auswahl ergibt.

Auf Grund der nun langjährigen Erfahrungen im Projekt werden unter Beteiligung der Gefängnisleitungen und der Trainerinnen und Trainer die Gruppen unter dem Gesichtspunkt der Gruppentauglichkeit zusammengestellt. Dies bedeutet keine Positivauswahl – dass man also nur die pflegeleichtesten Häftlinge nimmt, die schwierigen aber ausschließt. Dies bedeutet aber, dass bestimmte Jugendliche auch sehr deutlich für Gruppentrainings weniger geeignet sind.

Die Bewerber werden in Vorgesprächen sehr intensiv auf die Zielsetzung und die Anforderungen des Trainingskurses hingewiesen. Auch die Belastungen und Zumutungen des Trainings werden offen gelegt, so dass die Bewerber möglichst genau erkennen können, auf was sie sich einlassen. Es ist wichtig und für die Nachhaltigkeit der Trainingsarbeit unabdingbar, dass die Teilnehmer in einer Haftphase sind, die möglichst eng am Entlassungszeitpunkt liegt, weil sich sonst die Trainingseffekte wieder im Haftalltag verflüchtigen würden.

Das Kernstück des Projekts ist eine Trainingsreihe von ca. 23 halbtägigen Sitzungen, die im Verlauf von 4 – 5 Monaten absolviert werden. Verantwortlich für eine Trainingsgruppe sind jeweils zwei Trainer/Trainerinnen, eine Trainingsgruppe umfasst 8 Häftlinge.

Auf Grund eines verbindlichen Kontrakts können die Häftlinge nach ihrer Entlassung ein halbes Jahr – in Ausnahmen auch etwas länger – nachbetreut werden. Auch in dieser Phase werden Trainings angeboten, es gibt Maßnahmen für das Umfeld der Teilnehmer, bei der Suche nach einer Wohnung, Ausbildung oder Arbeit bekommen sie Hilfestellungen. Vor allem aber haben sie die Möglichkeit, in Krisensituationen unmittelbare Unterstützung zu bekommen. Konzeptionell ist diese Nachbetreuung so angelegt, dass die Häftlinge ihre Trainer aus der Trainingsreihe innerhalb der Haftzeit auch in der Nachbetreuung als Vertrauensperson behalten.

Die Gruppentrainings werden ergänzt durch das Angebot von Einzelgesprächen, die entweder vom Häftling selbst angefordert werden können oder auch vom Trainer empfohlen werden. Der Bedarf daran ist sehr hoch und manchmal beklagen Trainerinnen und Trainer und Häftlinge gleichermaßen, dass hierfür zu wenig Zeit und Gelegenheit ist. Während des Trainingskurses finden – wenn möglich – zwei „Familientage“ in den JVA's statt. Sie richten sich inhaltlich nicht nur an die fokussierten Fähigkeiten der Jugendlichen, menschliche Beziehungen zu unterhalten und zu stabilisieren, sie sollen auch dem sozialen Umfeld die Gelegenheit geben, sich, durch die Trainerinnen und Trainer

unterstützt, auf die Phase der Rückkehr des Jugendlichen Straftäters in die offene Gesellschaft vorzubereiten. Diese Familientage dürften für die muslimischen Teilnehmer eine noch höhere Bedeutung als für die Rechts-extremisten haben, ist hier die Bedeutung der Familien doch ungleich viele existentieller und ist doch unter Migranten der Familienverbund sehr viel häufiger als funktionierendes Sozialsystem präsent.

Diese Maßnahmen stellen gewissermaßen die zentrale Achse des Projekts dar. Um sie herum hat das Projekt aus fachlichen, organisatorischen und netzwerktechnischen Gründen im Verlaufe der Zeit weitere Angebote entwickelt. So werden in einigen Gefängnissen so genannte „offene Diskussionen“ zum Thema Extremismus angeboten, die dann auch von projektfremden Häftlingen besucht werden können und gerne angenommen werden. Es werden nach wie vor Fortbildungsseminare für das Gefängnispersonal veranstaltet, wobei es hier häufig organisatorische Probleme gibt. Auf die Dauer wird es wohl darauf hinauslaufen, dass in allen beteiligten Gefängnissen einige wenige Leute einen erweiterten Wissenstand zum Extremismus und dem Charakter der Trainingsarbeit haben, die dann im Kollegium als Ratgeber fungieren können.

Auf drei bundesweiten Großtagungen, die gemeinsam mit dem Bundesverband der Jugendrechtshäuser veranstaltet wurden, stellte sich das Projekt der wissenschaftlichen Diskussion und der Kritik der Praxis. Befördert durch die damit verbundene fachliche Öffentlichkeit kam das Projekt auch international zu Anerkennung und Interesse. Besuche in Kalifornien, Irland, England und Italien sowie einige Gegenbesuche in Deutschland schufen hier entsprechende Netzwerke.

5. Die Inhalte der Trainingsreihe

Das Training orientiert sich an den Interessen, den Fortschritten und an den Möglichkeiten der Häftlinge, es berücksichtigt selbstverständlich auch Krisen und Rückschläge. Insofern ist die unten stehende Auflistung der Trainingsmodule idealtypisch. Sie stellt den Planungsrahmen dar, innerhalb dessen die Trainerinnen und Trainer arbeiten. Sie ist deshalb nicht so sehr ein „Ablaufplan“ als mehr eine Auflistung von Querschnittsthemen, die während der Kurse immer wieder abgefragt oder eingespielt werden können.

	Rechtsextremistisch beeinflusste Jugendliche	Fundamentalistisch-vorurteilsorientierte Jugendliche
Modul 1	Auseinandersetzung mit rechtsextremen Orientierungen als Querschnittsaufgabe des gesamten Trainingsprozesses	Auseinandersetzung mit vorurteilsbedingten Orientierungen als Querschnittsaufgabe des gesamten Trainingsprozesses- Rückgriffe auf Ethnizität, Vor-Urteile und religiös-fundamentalistische Versatzstücke
Modul 2	Biografisches Verstehen - Aufarbeiten der eigenen Geschichte. Das biografische Intensivinterview, Das Genogramm	
Modul 3	Die Entwicklung einer akzeptierenden, helfenden und demokratischen Gruppendynamik	
Modul 4	Der Gewaltkontext unter Einfluss rechtsextremer Cliquedynamik Auseinandersetzung mit Rechtfertigungsstrategien von Gewalt, Bilanzanalyse gewalttätigen Verhaltens, Der Einfluss der Clique-Widerstehen lernen, Das Opfer - Die Außenseiterrolle	Der Gewaltkontext unter Einfluss vorurteilsorientierter Cliquedynamik Auseinandersetzung mit Rechtfertigungsstrategien von Gewalt, Bilanzanalyse gewalttätigen Verhaltens, Der Einfluss der Clique-Widerstehen lernen, Das Opfer - Die Außenseiterrolle
Modul 5	Die Konfrontation mit der Tat und Rekonstruktion gewalttätiger Handlungsabläufe als Mittel zur Auflösung rechtsextremer Orientierungsmuster Der methodische Rahmen einer Gewaltsitzung Ziele und Verlauf der Gewaltsitzung	Die Konfrontation mit der Tat und Rekonstruktion gewalttätiger Handlungsabläufe als Mittel zur Auflösung vorurteilsbedingter Orientierungsmuster Der methodische Rahmen einer Gewaltsitzung Ziele und Verlauf der Gewaltsitzung
Modul 6	Erlernen von demokratischen Regelungsformen durch einen gewaltfreien und selbstsicheren Umgang mit sozialen Konfliktsituationen	
Modul 7	Entwicklung privater Unterstützungssysteme	
Modul 8	Haftentlassungsvorbereitung - die nahe Zukunft vorbereiten	
Modul 9	Abschied nehmen von der Trainingsgruppe ¹⁰	

¹⁰ Diese Auflistung ist eine Synopse aus zwei Quellen: Mücke, Heitmann, Korn – Islamisten, siehe Anm. 8 und Thomas Mücke, Helmut Heitmann und Judy Korn, Verantwortung übernehmen – Abschied von Hass und Gewalt, Arbeit mit rechtsextremorientierten Jugendlichen innerhalb des Strafvollzugs, Das Curriculum der Trainingskurse, hrsg. Von Violence Prevention Network e.V. Berlin o.J.

Auf die Einzelheiten der inhaltlichen pädagogischen Arbeit innerhalb der Module sowie deren einzelne Begründung soll und kann im Rahmen dieser Publikation nicht eingegangen werden.

6. Die Zielsetzungen und Grundüberzeugungen des Projekts

6.1 Der ganzheitliche Ansatz

Die jugendlichen Gefangenen sind natürlich eine extreme Gruppe, Außenseiter der Gesellschaft, Kriminelle mit langjährigen Karrieren in den jeweiligen Gewaltszenen. Ihre Haltungen und Taten sind nicht einfach als repräsentativ auf andere Jugendliche oder andere soziale Gruppen – auch nicht auf Szeneangehörige – übertragbar. Und dennoch sind sie mit ihren Botschaften, Verwerfungen und gewaltorientierten Verhaltensmustern auch die Spitze eines Eisbergs, extremer Ausdruck weit verbreiteter Auffassungen und Weltbilder. Die fremdenfeindliche, autoritätsfixierte, vorurteilsbeladene und gewaltbereite, bzw. gewaltakzeptierende Haltung dieser Jugendlichen findet sich in vielen Variationen und Intensitäten generationsübergreifend in allen sozialen Schichten und stellt den Nährboden des immer wieder auflodernden Rechtsextremismus dar¹¹. Es wäre zu untersuchen, ob die fundamentalistisch-vorurteilsorientierten Verhaltensweisen der jungen Migranten-Häftlinge in ähnlicher Weise in Grundmeinungen der islamischen Migrationsgesellschaft verwurzelt sind.

Dem Verhalten der Häftlinge liegt – dies ist einerseits die Grundlage der Arbeit, dies ist andererseits aber auch die immer wieder bestätigte Realität der Biografien – ein Kreislauf von Gewaltausübung und eigenen Demütigungs-, Misshandlungs- und Missachtungserfahrungen zugrunde. Es kann keinen Sinn machen, diesen Erfahrungen mit intellektuellen Belehrungen zu begegnen. Und wenn die Erfahrungen der Jugendlichen in rechtsextrem- oder fundamentalistisch-orientiertem Denken und Handeln einmündet, dann kann man dies auch nicht dadurch zu ändern versuchen, dass man „Wissenslücken über das III. Reich“ schließt. Ebenso ist es nach der Überzeugung im Projektteam wenig Erfolg versprechend, wenn man die ideologische, die „politische“, Seite in den Äußerungen der Jugendlichen einfach vernachlässigt und den Täter nur auf seine Straftat reduziert – ein Verfahren, wie es uns an verschiedenen Stellen begegnet ist. Es ist also der Ansatz des Projekts,

¹¹ Die Verbreitung dieser Meinungen und Haltungen ist in zahlreichen Untersuchungen analysiert und dargestellt worden. Hier sei als Beispiel die derzeit wohl aktuellste größere Analyse aufgeführt: Oliver Decker, Elmar Brähler, unter Mitarbeit von Norman Geissler: Vom Rand zur Mitte. Rechtsextreme Einstellungen und ihre Einflussfaktoren in Deutschland. Hrsg. Von der Friedrich-Ebert-Stiftung, Forum Berlin. Berlin 2006.

den Jugendlichen „in der Gesamtheit seiner Geschichte und seiner Lebenswelten und im Kontext sowohl seines abweichenden Verhaltens wie auch seiner vorhandenen Kompetenzen und Ressourcen“¹² zu betrachten und anzunehmen. „Das biografische und lebensweltliche Verstehen ist ein Schlüsselement des Trainings, da nur hierdurch der Zugang zum Entstehen von Hass und Gewalt geschaffen werden kann. Die Einbeziehung der ideologischen Auseinandersetzung mit dem Jugendlichen ist notwendig. Der Jugendliche ist somit nicht auf seine Straftaten reduziert. Seine Veränderungsoptionen fokussieren den Blickwinkel auf seine Fähigkeiten und Ressourcen“¹³.

Es wird über den Kreis der jungen Häftlinge in den Projekttrainingskursen hinaus zu prüfen sein, wie und mit welchen Modifikationen man diese Sicht und die damit verbundenen Methoden und Verfahren auch in anderen Kreisen verhärteter extremer Denkweisen anwenden kann. Erste Schritte dazu sind bereits unternommen. So sollen in 2009 Gruppen innerhalb der „ambulanten Hilfen“ initiiert werden, denn auch dort begegnen uns junge Delinquente, die vom Einstellungsmuster nicht weit von den Häftlingen entfernt sind. Es würde sich auch anbieten, dementsprechend angelegte Gruppentrainings in auffälligen Gewaltschwerpunkten einzusetzen. Und schließlich wäre es denkbar, den Versuch auch bei erwachsenen Gewalttätern mit rechtsextremistischen Weltbildern zu wagen, und zu prüfen, ob hier ähnliche Änderungsmöglichkeiten wie bei den Jugendlichen vorhanden sind.

6.2 Die Erosion rechtsextremistischen bzw. fundamentalistischen Denkens und Handelns

Es wurde bereits ansatzweise erläutert, dass man im Projekt davon ausgeht, dass extremistisches Denken und Handeln bei den Straftätern in einem sehr komplexen Sinne Resultat erlebter und ausgeübter Gewalterfahrungen ist. Es ist dem hinzuzufügen, dass die Jugendlichen ihre Taten zumeist aus Gruppenkontexten heraus verüben und ihre Taten auch mit Gruppenzwängen begründen. Das „ideologische Gerüst“ erklärt und legitimiert in solchen Biografien die ausgeübte Gewalt, und die Gruppe ermöglicht sie, wenn man in ihr Verantwortung und Selbständigkeit ablegen kann. All dies mit allen tatsächlich in den Trainings aufscheinenden Verästelungen und Komplikationen zeigt, dass man es mit einem dicht amalgamierten, fest miteinander verbundenen System gegenseitiger Bedingungen und Konsequenzen zu tun hat, das nicht einfach aufgelöst werden kann.

¹² Mücke, Heitmann, Korn, - Islamismus, S.6

¹³ ebda. S.6

Was von den Jugendlichen erwartet wird, ist äußerst schwierig. Es ist zum Teil schmerzhaft und es erfordert vor allem langandauernde Unterstützungsprozesse, denn man kann nicht in wenigen Wochen umwerfen, was da in langen Biographien zusammengekommen ist. So müssen die Jugendlichen lernen, dass sicher geglaubte Lebensdoktrinen nicht nur falsch, sondern auch für die Täter selbst schädlich sind. Sie müssen begreifen, dass ihre Selbstverantwortung tatsächlich viel weiterreicht, als sie sich selber zutrauen, Verantwortung zu tragen. Sie müssen die Legitimationsmuster über ihren Gewalthandlungen zu bezweifeln lernen und erkennen, dass sie keineswegs Opfer äußerer Umstände sondern Schuldige sind. Sie müssen Werte zu erproben und zu akzeptieren lernen, die sie innerhalb ihres Denksystems aus tiefster Überzeugung abgelehnt und bekämpft haben. Sie müssen „über den emotionalen und reflektierenden Zugang zu ihrer eigenen Geschichte den Zugang zu ihren Einstellungen, Taten und ihren Opfern finden“¹⁴. Die Liste ließe sich leicht verlängern.

Angesichts einer solchen Komplexität wird der Erosionsprozess extremistischen Denkens und Handelns im Projekt prozesshaft auf verschiedenen Ebenen geplant und organisiert:

„Durch eine zu entwickelnde Ablehnung von Gewalt wird ein unabdingbares Kernelement der (...) Ideologie aufgelöst.

Durch das Erleben und Erfahren von wertschätzenden und demokratischen Umgangs- und Regelungsformen wird Lust auf Demokratie und Respekt geweckt.

Durch die biografische Aufarbeitung wird der nichtgelungene Selbstheilungsprozess durch vourteilsorientierte Denk- und Handlungsweisen offen gelegt. Hypermaskuline Selbstbilder werden hinterfragt.

Durch eine demütigungsfreie und hinterfragende Auseinandersetzung zu für die Jugendlichen relevanten politischen und gesellschaftlichen Themen werden andere Sichtweisen sichtbar und eröffnen ideologische Veränderungsprozesse. Die Außenwelt jenseits der eigenen Community wird eröffnet. Übersteigerte Männlichkeitskonzepte und die Rhetorik einer Normenwelt von Ehre und Autorität können hinterfragt werden.

Durch den Aufbau positiver Unterstützungssysteme wird die Instrumentalisierung durch vorurteilsorientierte Cliquen vermieden“¹⁵

¹⁴ Mücke, Heitmann, Korn, Islamismus S. 5

¹⁵ Mücke, Heitmann, Korn, Islamismus, S. 5. Was hier für die islamistischen Jugendlichen formuliert

6.3 Andere Ziele der Trainings

Auf die anderen Ziele des Trainings, die Selbststärkung, das Erlernen von nichtgewalttätigem Verhalten in Konfliktsituationen, die Einsicht in die Dynamik der Gewalt, den Aufbau und Unterhalt stärkender und unterstützender Sozialsysteme und alle anderen soll und kann hier nicht näher eingegangen werden. Sie ergeben sich aus der oben aufgeführten Liste der Trainingsmodule.

Wichtig für diesen Bericht ist, dass sie erprobt sind und mittlerweile auf einem Kenntnis- und Erkenntnisstand basieren, der als gesichert gelten kann. Die Trainings mit diesen Zielsetzungen erreichen die Jugendlichen, sie stellen anstrengende, anspruchsvolle aber leistbare Anforderungen an die Teilnehmer, sie können von den Trainerinnen und Trainern gehandhabt werden – sie lassen sich also auch in Fortbildungsveranstaltungen an weitere Trainerinnen und Trainer weitergeben. Sie lassen sich auch, wie bereits dargelegt, in andere Trainingsgruppen transferieren, wenn man entsprechende Modifizierungen vornimmt.

In diesem Zusammenhang sei hier kurz auf eine besondere Diskussion innerhalb des „Moslemprojekts“ eingegangen.

Die Erreichung der Trainingsziele ist sehr eng mit dem Vertrauen verbunden, das die Häftlinge zu den Trainerinnen und Trainern entwickeln. Die Zumutungen und Anstrengungen des Prozesses halten die Jugendlichen nur aus, wenn sie die kontinuierliche Unterstützung des Trainerpaares haben und wenn sie bereit sind, diesen Helfern vollständig zu vertrauen. Das allein ist bereits ein Ziel des Projekts, das in seiner Bedeutung nicht unterschätzt werden kann: Die Jugendlichen lernen, einem Menschen zu vertrauen, der nicht zu ihrem „normalen Umfeld“ gehört.

Es war vor diesem Hintergrund eine sehr ernste und streitige Frage, ob man jungen Migranten im Projekt deutsche, zur eigenen Migrantenkultur zugehörige oder gemischte Trainerpaare zuweisen soll. Die Entscheidung wurde letztlich sehr klar und eindeutig getroffen: Es werden z.Z. ausschließlich deutsche Trainer eingesetzt. Dies ist für manche ein Kritikpunkt, es gibt auch Stimmen, die das Projekt deshalb für untauglich halten.

worden ist, gilt mit entsprechendem Vokabular gleich für die rechtsextremistisch beeinflussten Häftlinge.

Die technische Begründung für diese Entscheidung geht dahin, dass zum Zeitpunkt der Projekteröffnung ausschließlich deutsche Trainer mit ausreichender Erfahrung zur Verfügung standen. Aber das wäre natürlich alleine zu wenig. Im Setting dieses Projekts ist es ja zentrales Ziel, dass die Jugendlichen sich anderen Gruppen öffnen, dass sie lernen, dass sie dort zum eigenen Vorteil kommunizieren können, dass Meinungsverschiedenheiten nicht Abwertungen sondern eine Chance zur Weiterentwicklung sind. Es schien den Projektplanerinnen und -planern deshalb so, als sei es angesichts dieser Zielsetzung das Beste, wenn man von vornherein mit dem diesbezüglichen Training beginnt: Lernen zu systemfremden Trainern Vertrauen zu entwickeln. Das hat nach allen bisher vorliegenden Erfahrungen gut funktioniert.

7. Erfolge, Grenzen und Ausblick des Projekts

Die Verlockung ist groß, die Erfolge des Projekts über die Rückfallquote zu beschreiben, denn die scheint allem Anschein nach beeindruckend niedrig zu sein. Es gibt allerdings einige Probleme dabei, die hier um der Vollständigkeit willen aufgeführt werden sollen.

Die jugendlichen Gefangenen unterliegen aus guten Gründen einem sehr intensiven Datenschutz. Dies wurde im Projekt immer sehr ernst genommen und also gab es keine Nachforschungen nach Trainingsende. Deshalb sind nur die Schicksale derer in der Trainerschaft bekannt, die von sich aus mit dem Projekt in Verbindung geblieben sind. Der eine oder andere ist den Trainern auch im Falle des Rückfalls wieder im Gefängnis begegnet – aber eine gesicherte empirische Basis für eine allgemeingültige Aussage über die Rückfallhäufigkeit der Projektteilnehmer ist das alles nicht.

Dennoch kann man mit aller Vorsicht sagen, dass insbesondere die Jugendlichen, die die bis zu einjährige Nachbetreuung mitgemacht haben, in extrem niedrigem Umfang wieder „eingefahren“ sind. Es wird geschätzt, dass die Rückfallquote hier unter 10% liegt. Auch insgesamt wird man auch von einer sehr, sehr positiven Zahl ausgehen dürfen, denn aus den Gesprächen mit den Gefängnisverwaltungen und den Justizministerien ergeben sich doch Einblicke in die geringe Zahl der Rückfälligen. Aber das ist gewissermaßen nur eine starke Hypothese, die derzeit noch ohne Beweis besteht. Es gibt einen Antrag, das Projekt bundesweit unter dem Gesichtspunkt der Rückfallquote zu evaluieren – das Ergebnis bleibt abzuwarten.

Aber selbst wenn man versuchen würde, die Wirksamkeit des Projekts ausschließlich über die Rückfallquote zu beschreiben, würde man ein letztlich unzutreffendes Bild von den Facetten und Effekten des Projekts zeichnen. Angesichts der enormen Verwerfungen und Verletzungen, die diese jungen Häftlinge ausweisen, ist auch mit Rückfall mancher auf dem Weg in eine weniger gewaltfreie Lebensführung ein großes Stück weitergekommen. Es gibt tatsächlich den Fall eines Gewalttäters, der am Training und an der Nachsorge teilnahm. Erneut in die Stresssituation einer Schlägerei gestellt, nahm er die Hände auf den Rücken, spuckte seinen Gegner aber an. Dessen Anzeige wegen Körperverletzung wurde vor Gericht bestätigt – unser Schützling musste erneut in Haft. Aber dass er weitergekommen ist auf dem Weg in eine gewaltfreie Zukunft, dürfte nicht im Zweifel stehen und wie groß dieser Schritt für den jungen Mann war, wird im Ganzen nur ermessen können, wer schon einmal mit solchen Straftätern gearbeitet hat.

Das Training bringt die jungen Häftlinge im Allgemeinen von der Gewalt ab und das ist auch das erste und wichtigste Ziel des ganzen Projekts. Ob damit auch die Abkehr von politisch-extremistischen Denkweisen, Weltbildern und Einstellungen verbunden ist, differiert von Fall zu Fall und es ist auch kaum zu sagen, wie lange solche Effekte nach der Haft anhalten. Man kann allerdings feststellen, dass – soweit das beobachtet werden kann – fast keiner der betreuten Jugendlichen wieder festes Mitglied in der extremistischen Szene wird.

Unter dem Gesichtspunkt der „pädagogischen Bescheidenheit“ müsste man auch prüfen, welcher Faktor eigentlich die Erfolge bringt: Das Curriculum, die überaus hochprofessionelle Trainerschaft oder die lange Betreuungsdauer bei einer sehr hohen Betreuungsdichte für die Häftlinge? Das ist kaum zu im Einzelnen ausdifferenzieren, aber keiner der Faktoren ist wirklich unbedeutsam. Im Gegenteil. Neben einem guten Trainingskonzept und professionellen Trainern muss auch Kontinuität und Beharrlichkeit bei den Verantwortlichen und Förderern treten, damit ein solches Vorhaben gelingen kann. Genau das war und ist hier gegeben. Die bpb hat von Beginn an, durchgängig und mit hoher Verlässlichkeit das Projekt unterstützt, gefördert, andere Fördermittel besorgt, beraten, vernetzt und Vorschläge zur Weiterentwicklung eingebracht. Gleiches gilt für die brandenburgische Landeszentrale, gleiches gilt auch für das brandenburgische Justizministerium. Das Projekt konnte über all die Jahre mit zufrieden stellender Finanzierung operieren und es ist hier erwähnenswert, dass die Akteure von VPN mit ihren Trainern auch unter erheblichen privaten Risiken das Projekt getragen und realisiert haben.

Die Erweiterung in die Bundesländer geschieht sehr unterschiedlich schnell und sie trifft oft auf großes Interesse aber minimale Kofinanzierung. Die Justizministerien haben in aller Regel nicht viel Geld zur Verfügung. Dabei ist dies eines der ganz wenigen Projekte in der Auseinandersetzung mit dem Rechtsextremismus, das real einen volkswirtschaftlichen Nutzen nachweisen kann. Wenn Häftlinge den Weg aus der Gewalt und dem Hass finden, wenn sie nicht mehr oder nur mit deutlich reduzierter Anzahl rückfällig werden, dann spart man Haftzeit, dann spart man Strafverfolgungs- und Gerichtskosten und es gibt – darauf muss einfach hingewiesen werden – viel weniger Opfer.

Die Situation des Projekts ist also die, dass man sich über die Erfolge bei den Häftlingen freuen kann, dass man auf die Nachhaltigkeit und die Wirksamkeit stolz sein kann, dass es aber wenig Möglichkeiten zu geben scheint, nun mit größeren Häftlingszahlen und in noch mehr Haftanstalten zu arbeiten. Es ist, als habe man eine hochwirksame Schmerztablette erfunden, ihre Wirksamkeit nachgewiesen, aber keine Möglichkeit, sie in ausreichendem Maße zu produzieren, so dass die Vergabe auf wenige beschränkt bleiben muss.

Schlussbemerkung

Das Projekt ist, darüber soll kein Zweifel bestehen, eines der politischen Bildung. Es ist kein Projekt der öffentlichen Sicherheit. Die Intention der Akteure ist es, rechtsextreme und fundamentalistische Denk- und Handlungsweisen sowie die damit verbundene Gewalt als Bildungsproblem zu begreifen und politische Bildungsmodule als Gegenstrategien anzubieten.

Dennoch ist das Projekt natürlich dann für die öffentliche Sicherheit von Bedeutung, wenn es gelingt, Gewalttäter in positivem Sinne zu verändern, die Gewaltkriminalität zu senken und Opfer zu vermeiden. Es war und ist deshalb für das Projekt ein guter und richtiger Schritt, auch auf Netzwerkangebote der Sicherheitsbehörden einzugehen. Das sollte nicht missverstanden werden. Es werden keine Daten aus dem Projekt weitergegeben und die Sicherheitsbehörden haben auch zu keinem Zeitpunkt solche Informationen erbeten. Es geht vielmehr um die gegenseitigen Informationen über die Projektkonzeptionen, über das jeweilige Problembewusstsein und gegenseitige Synergien. So wie jede Kriminalpolizei neben die Tataufklärung auch die Prävention stellt, so sind auch die, die sich mit Radikalisierung und Rekrutierung von Extremisten befassen müssen, interessiert an allen Maßnahmen der De-Radikalisierung.

In diesen Zusammenhang wurde die obenstehende Projektbeschreibung gestellt: Es ging darum, sicherheitspolitisch Interessierten, ein überaus bildungspolitisch angelegtes Projekt zu erläutern.

Das Präventionsprogramm EFFEKT: Entwicklungsförderung in Familien: Eltern- und Kinder-Training (EFFEKT)¹

Friedrich Lösel^{1, 2}, Daniela Runkel², Andreas Beelmann³, Stefanie Jaurisch² & Mark Stemmler⁴⁽²⁾

1. Einleitung

Gewalt und Kriminalität junger Menschen sind in vielen Ländern sehr aktuelle Probleme. Dies wird einerseits durch die mediale Berichterstattung über besonders gravierende Einzelfälle gefördert. Andererseits geben auch die weniger spektakulären Verhaltensprobleme Anlass zur Besorgnis. Schwerwiegende Störungen des Sozialverhaltens treten bei etwa 10% der Kinder und Jugendlichen auf. Darüber hinaus weisen viele zumindest leichtere temporäre Störungen auf.^{3, 4} In ihren schweren, früh beginnenden und oft relativ dauerhaften Formen führt die Dissozialität nicht nur zu viel Leid bei den Opfern, Familien und dem weiteren sozialen Umfeld, sondern auch zu erheblichen gesellschaftlichen Kosten. Diese können pro Fall durchaus in die Millionenhöhe führen.^{5, 6} So fanden Scott et al.⁷ bei einer Follow-up Messung im Alter von 28 Jahren, dass die Kosten für Kinder mit Verhaltensstörungen zu diesem Zeitpunkt bereits zehnmal höher als bei unauffälligen Kindern waren. Bei weniger ausgeprägten Verhaltensproblemen waren die Kosten im Vergleich um das 3,5-fache erhöht. Neben direkten Kosten, beispielsweise für ambulante Jugendhilfe, Heimbetreuung, psychiatrische Unterbringung oder Inhaftierung, entstehen oft auch indirekte Kosten durch spätere Arbeitslosigkeit, Gesundheitsprobleme und Abhängigkeit von staatlicher Unterstützung. Eine wirksame Prävention von Problemen des Sozialverhaltens ist deshalb auch unter Kosten-Nutzen-Gesichtspunkten sehr dringlich. Bislang gibt es in Deutschland kaum längerfristig angelegte und gut kontrollierte Studien zu dieser Frage. Nordamerikanische Arbeiten le-

¹ Die Studie wurde durch das Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend gefördert.

² 1 Institute of Criminology, University of Cambridge, UK; 2 Institut für Psychologie; Universität Erlangen-Nürnberg; 3 Institut für Psychologie, Universität Jena; 4 Abteilung für Psychologie, Universität Bielefeld

³ Ihle, W. & Esser, G. (2002). Epidemiologie psychischer Störungen im Kindes- und Jugendalter: Prävalenz, Verlauf, Komorbidität und Geschlechtsunterschiede. *Psychologische Rundschau*, 53, 159-169.

⁴ Lahey, B. B., Miller, T. L., Gordon, R. A. & Riley, A. W. (1999). Developmental epidemiology of the disruptive behavior disorders. In H. C. Quay & A. E. Hogan (Eds.), *Handbook of disruptive behavior disorders* (pp. 23-48). New York: Kluwer Academic/ Plenum.

⁵ Muñoz, R., Hutchings, J., Edwards, R. T., Hounscome, B. & O'Ceilleachair, A. (2004). Economic Evaluation of Treatments for Children with Severe Behavioural Problems. *Journal of Mental Health Policy and Economics*, 7(4), 177-189.

⁶ Foster, E., Prinz, R., Sanders, M., & Shapiro, C. (2008). The costs of a public health infrastructure for delivering parenting and family support. *Children and Youth Services Review*, 30(5), 493-501.

⁷ Scott, S., Knapp, M., Henderson, J., & Maughan, B. (2001). Financial cost of social exclusion: Follow up study of antisocial children into adulthood. *BMJ: British Medical Journal*, 323, 191-191.

gen jedoch nahe, dass pro Dollar, der in eine wirksame Präventionsmaßnahme investiert wird, zwischen 2 und 19 Dollar an Folgekosten eingespart werden können.^{8,9}

Es gibt vielfältige Ansätze der Prävention von kindlichen Verhaltensauffälligkeiten, zum Beispiel traditionelle Erziehungs- und Familienberatung; Hausbesuchsprogramme für junge Mütter; Elterntrainings zur Förderung der Erziehungskompetenz; soziale Kompetenztrainings für Kinder; kombinierte Programme für Eltern, Kinder, Gleichaltrige und Lehrer sowie breit ansetzende gemeindebezogene Maßnahmen oder Anti-Bullying Programme in Schulen.^{10,11}

Relativ häufig und ökonomisch durchführbar sind soziale Problemlösetrainings für Kinder^{12, 13} und Elterntrainings zur Förderung der Erziehungskompetenz.¹⁴ Strukturierte, verhaltenstherapeutische Elterntrainings zielen darauf ab, eine positive Interaktion zwischen Eltern und Kind zu fördern und dysfunktionales Erziehungsverhalten zu reduzieren.¹⁵ In Trainingsprogrammen zur Förderung sozialen Problemlösens werden Kindern soziale und kognitive Fertigkeiten vermittelt. Durch das Einüben dieser Fertigkeiten soll erreicht werden, dass die Kinder Alltagskonflikte eigenständig, konstruktiv und gewaltfrei lösen können. Beide Trainingsformen sind nach internationalen Studien erfolversprechend.^{16, 17, 18}

Auch im deutschen Sprachraum arbeitet man vermehrt mit solchen Präventionsprogrammen. Die zugleich notwendige systematische Evaluationsfor-

⁸ Swisher, J., Scherer, J., & Yin, R. (2004). Cost-Benefit Estimates in Prevention Research. *Journal of Primary Prevention*, 25(2), 137-145.

⁹ Wise, S., da Silva, I., Webster, F. & Sanson, A. (2005). *The efficacy of early childhood interventions*. Melbourne: Australian Institute of Family Studies.

¹⁰ Farrington, D. P., & Welsh, B. C. (2007). *Saving children from a life of crime*. Oxford, UK: Oxford University Press.

¹¹ Lösel, F. (2008). Prävention von Aggression und Delinquenz in der Entwicklung junger Menschen. In E. Marks & W. Steffen (Hrsg.), *Starke Jugend – starke Zukunft* (S. 129-151). Mönchengladbach: Forum Verlag.

¹² Kazdin, A. E. (1997). Practitioner Review: Psychosocial treatments for conduct disorders in children. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 38, 161-178.

¹³ Lösel, F. & Beelmann, A. (2003). Effects of child skills training in preventing antisocial behavior: A systematic review of randomized evaluations. *Annals of the American Academy of Political and Social Science*, 587, 84-109.

¹⁴ Lundahl, B., Risser, H. J. & Lovejoy, M. C. (2006). A meta-analysis of parent training: Moderators and follow-up effects. *Clinical Psychology Review*, 26, 86-104.

¹⁵ Beelman, A., Jaurisch, S., Lösel, F. & Stemmler, M. (2006). Frühe universelle Prävention von dissozialen Entwicklungsproblemen. Implementation und Wirksamkeit eines verhaltensorientierten Elterntrainings. *Praxis der Rechtspsychologie*, 16, 120-133.

¹⁶ Beelmann, A. (2006). Die Wirksamkeit von Präventionsmaßnahmen bei Kindern und Jugendlichen. *Zeitschrift für Klinische Psychologie und Psychotherapie*, 35, 151-162.

¹⁷ Kazdin, A. E. (1997). Practitioner Review: Psychosocial treatments for conduct disorders in children. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 38, 161-178.

¹⁸ Lösel, F. & Beelmann, A. (2003).

schung steht aber erst am Anfang.¹⁹ Zwar hat man in den letzten Jahren etliche internationale Präventionsprogramme adaptiert und implementiert,²⁰ kontrollierte Evaluationsstudien sind jedoch nach wie vor sehr selten.^{21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29} Vor allem über längerfristige Effekte oder distale Wirkungskriterien der Programme gibt es kaum Erkenntnisse. Oft werden auch Programme verbreitet, ohne vorher deren Wirkung überprüft zu haben.

Vor diesem Hintergrund wurde die Erlangen-Nürnberger Entwicklungs- und Präventionsstudie konzipiert.³⁰ Die vom Bundesfamilienministerium geförderte Untersuchung begann im Kindergartenalter. Sie kombiniert eine prospektiv-längsschnittliche Untersuchung der Ursachen und Entwicklung kindlicher Verhaltensprobleme mit einer experimentellen Evaluation eines Eltern- und Kindertrainings zur universellen Prävention. In der vorliegenden Arbeit werden hauptsächlich die Inhalte und Methoden des Präventionsprogramms „Entwicklungsförderung in Familien: Eltern und Kindertraining“ (EFFEKT) beschrieben. Darüber hinaus stellen wir in knapper Form einige kurz- und langfristige Evaluationsergebnisse dar.

¹⁹ Lösel, F., Schmucker, M., Plankensteiner, B. & Weiss, M. (2006). *Bestandsaufnahme und Evaluation von Angeboten im Elternbildungsbereich*. Berlin: Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend.

²⁰ z.B. Cierpka, 2001; Kuschel, Miller, Köppe, Lübke, Hahlweg & Sanders, 2000; Lösel, Beelmann, Jaursch & Stemmler, 2004; Petermann, Gerken, Natzke & Walter, 2002; Wolff-Meternich, Plück, Wiczorek, Freund-Braier, Hautmann, Brix & Döpfner, 2002

²¹ Beelmann, A. (2000). *Prävention dissozialer Entwicklungen: Psychologische Grundlagen und Evaluation früher kind- und familienbezogener Interventionsmaßnahmen*. Habilitationsschrift, Universität Erlangen-Nürnberg.

²² Gerken, N., Natzke, H., Petermann, F. & Walter, H.-J. (2002). Verhaltenstraining für Schulanfänger: Ein Programm zur Primärprävention von aggressivem und unaufmerksamen Verhalten. *Kindheit und Entwicklung, 11*, 119-128.

²³ Heinrichs, N., Hahlweg, K., Bertram, H., Kuschel, A., Naumann, S. & Harstick, S. (2006). Die langfristige Wirksamkeit eines Elterntrainings zur universellen Prävention kindlicher Verhaltensstörungen. *Zeitschrift für Klinische Psychologie und Psychotherapie, 35*, 82-96.

²⁴ Lauth, G. W., Kausch, T. & Schlotke, P. F. (2005). Effekte einer eltern- und kindzentrierten Intervention bei hyperkinetischen Störungen. *Zeitschrift für Klinische Psychologie und Psychotherapie, 34*, 248-257.

²⁵ Lösel, F., Beelmann, A., Jaursch, S. & Stemmler, M. (2004). *Soziale Kompetenz für Kinder und Familien: Ergebnisse der Erlangen-Nürnberger Entwicklungs- und Präventionsstudie*. Berlin: Bundesministerium für Familien, Senioren, Frauen und Jugend.

²⁶ Lösel, F., Beelmann, A., Stemmler, M. & Jaursch, S. (2006). Prävention von Problemen des Sozialverhaltens im Vorschulalter: Evaluation des Eltern- und Kindertrainings EFFEKT. *Zeitschrift für Klinische Psychologie und Psychotherapie, 35*, 127-139.

²⁷ Schick, A. & Cierpka, M. (2003). Faustlos: Evaluation eines Curriculums zur Förderung sozial-emotionaler Kompetenzen und zur Gewaltprävention in der Grundschule. *Kindheit und Entwicklung, 12*, 100-110.

²⁸ Eisner, M., Ribeaud, D., Jünger, R., Meidert, U. (2008). *Frühprävention von Gewalt und Aggression. Ergebnisse des Zürcher Interventions- und Präventionsprojektes an Schulen (zipps)*. Zürich: Rüegger.

²⁹ Barquero, B., Mayer, H., Heim, P., Scheithauer, H., Meir-Brenner, S., Koglin, U., Petermann, F. & Erhardt, H. (2007). Papilio: Ein Programm zur Primärprävention von Verhaltensproblemen, Förderung sozial-emotionaler Kompetenzen im Kindergarten und langfristigen Prävention von Sucht und Gewalt. In B. Röhrle (Hrsg.), *Prävention und Gesundheitsförderung. Bd. III. Kinder und Jugendliche*. Tübingen: dgvt-Verlag.

³⁰ Lösel et al., (2004); (2006)

2. Die Erlangen-Nürnberg Studie

Bei dem Projekt handelt es sich um die bislang einzige kombinierte Entwicklungs- und Präventionsstudie in Deutschland. Die Entwicklungsstudie erforscht prospektiv die Entstehung und Verfestigung von Verhaltensproblemen ab dem Kindergartenalter. Die komplexe Datenerhebung umfasst Elterninterviews, Fragebögen, Hausbesuche, Verhaltensbeobachtungen, Kindertests, physiologische Messungen, pädiatrische Untersuchungen, Einschätzungen der Erzieherinnen im Kindergarten und Urteile der Lehrerinnen in der Grundschule.³¹ Ziel der Präventionsstudie ist die Entwicklung und Evaluation kind- und elternzentrierter Präventionsmaßnahmen. Der Präventionsansatz ist universell, das heißt, es wurden keine speziellen Risikogruppen ausgewählt, doch befinden sich diese innerhalb der Gesamtstichprobe. In der ersten Forschungsphase enthielt der Untersuchungsplan drei Erhebungen im jährlichen Abstand. Inzwischen konnte der Längsschnitt auf Jahre ausgedehnt werden. Bei einem Teil der Stichprobe gab es nach der ersten Erhebung eine Interventionsphase, in der das Kindertraining, das Elterntraining oder eine Kombination beider Programme durchgeführt wurden. Zur Evaluation der Maßnahmen wurden zu den drei Experimentalgruppen Kontrollgruppen gebildet. Nach einer organisatorischen Vorauswahl räumlich geeigneter Kindergärten erfolgte eine zufällige Zuweisung auf Gruppenebene. Um die Äquivalenz der Gruppen zu sichern, wurden sie außerdem nach Alter, Geschlecht, sozialer Schicht und dem Ausmaß der Verhaltensprobleme vor dem Training gegenüber den Kontrollgruppen parallelisiert. Derzeit wird die Studie auf die späte Kindheit und frühe Jugend ausgedehnt und prospektiv weitergeführt.

Die repräsentative Kernstichprobe der Studie bestand aus 675 Kindern (336 Jungen, 339 Mädchen) aus 609 Familien in Nürnberg, Erlangen und Umgebung. Die Untersuchung begann als die Kinder im Durchschnitt 4.7 Jahre alt waren (SD = 9.1 Monate). Neben den Müttern nahmen auch fast 90% der Väter an der ersten Erhebung teil. Zirka 45% der Familien gehörten der unteren Mittelschicht oder Unterschicht an, etwa 11% hatten einen Migrationshintergrund. Um möglichst wenig Ausfälle zu haben, wurde der Kontaktpflege mit den Familien große Aufmerksamkeit gewidmet.³² Dadurch gelang es, die Ausfallrate von der ersten bis zur dritten Erhebung mit 5% sehr niedrig zu halten. Für die Erhebungen zum fünften Zeitpunkt konnten noch fast 90% der Familien gewonnen werden.

³¹ Lösel, F., Beelmann, A., Jaursch, S., Koglin, U. & Stemmler, M. (2005). Entwicklung und Prävention früher Probleme des Sozialverhaltens: Die Erlangen-Nürnberg Studie. In M. Cierpka (Hrsg.), *Möglichkeiten der Gewaltprävention* (S. 201-229). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

³² Lösel et al. (2005)

3. Beschreibung der Präventionsprogramme

3.1. EFFEKT-Kindertraining

Im Kindertraining zum sozialen Problemlösen sollen zentrale Aspekte der sozialen Informationsverarbeitung gefördert werden, die bei dissozialen Kindern und Jugendlichen oft unzureichend ausgebildet sind.^{33, 34, 35, 36} Bei dem von uns eingesetzten Programm „Ich kann Probleme lösen (IKPL)“ handelt es sich um ein soziales Kompetenztraining für Kindergartenkinder.³⁷ Es orientiert sich an dem Trainingsprogramm *I Can Problem Solve (ICPS)* der Arbeitsgruppe um Spivack und Shure.^{38, 39, 40} In ihm werden folgende Fertigkeiten für effektives soziales Handeln als bedeutsam erachtet: (1) Soziale Wahrnehmung (Sensitivität für soziale Probleme und Identifikation von Gefühlen), (2) Alternatives Denken (Generieren von Lösungen für interpersonelle Probleme), (3) Mittel-Ziel-Denken (Planung von Handlungsschritten), (4) Konsequenz-Denken (Antizipation von Handlungskonsequenzen), (5) Kausales Denken (Erkennen von Ursachen sozialen Handelns, Perspektivenübernahme). Diese Fertigkeiten werden in unterschiedlichen Entwicklungsphasen erworben und haben jeweils eine altersspezifische Bedeutung im Prozess der sozialen Anpassung. Tabelle 1 gibt einen Überblick über Art, Ziele und Inhalt des Kindertrainings.

Im Folgenden wird das Vorgehen kurz erläutert.

Das Trainingsprogramm ist speziell für Kinder im Alter von vier bis sieben Jahren konzipiert. Dieses Alter ist für das soziale Problemlösen besonders wichtig, da hier vermehrt Beziehungen zu Gleichaltrigen entwickelt und grundlegende soziale Fertigkeiten erworben werden. Die Problemlösefertigkeiten werden den Kindern in Form von stufenweise aufeinander

³³ Crick, N. R. & Dodge, K. A. (1994). A review and reformulation of social information-processing mechanisms in children's social adjustment. *Psychological Bulletin*, 115, 74-101.

³⁴ Huesmann, L. R. (1997). Observational learning of violent behavior: Social and biosocial processes. In A. Raine, P. A. Brennan, D. P. Farrington & S. A. Mednick (Eds.), *Biosocial bases of violence* (pp. 69-88). New York: Plenum Press.

³⁵ Lösel, F. & Bliesener, T. (2003). *Aggression und Gewalt unter Jugendlichen: Untersuchungen von sozialen und kognitiven Bedingungen*. Neuwied: Luchterhand.

³⁶ Moffitt, T. E. (1993). Adolescence-limited and life-course-persistent antisocial behavior: A developmental taxonomy. *Psychological Review*, 100, 674-701.

³⁷ Beelmann, A., Jaurisch, S. & Lösel, F. (2004). *Ich kann Probleme lösen: Soziales Trainingsprogramm für Vorschulkinder*. Universität Erlangen-Nürnberg: Institut für Psychologie.

³⁸ Shure, M. B. (1992a). *I Can Problem Solve: An interpersonal cognitive problem-solving program: Kindergarten & primary grades*. Champaign, IL: Research Press.

³⁹ Shure, M. B. (1992b). *I Can Problem Solve: An interpersonal cognitive problem-solving program: Pre-school*. Champaign, IL: Research Press.

⁴⁰ Spivack, G. & Shure, M. B. (1989). Interpersonal Cognitive Problem Solving (ICPS): A competence-building primary prevention program. *Prevention in Human Services*, 6, 151-178.

Tabelle 1: Das EFFEKT-Kindertraining „Ich kann Probleme lösen“

Zielgruppe:	Vor- und Grundschul Kinder (4-7 Jahre)
Umfang:	15 Sitzungen á 45-60 Minuten
Art des Trainings:	Manualisiertes Gruppentraining 6-10 Kinder, 2 Kursleiter
Umsetzung:	3 Wochen täglich oder 5 Wochen lang 3x/Woche in Gruppenräumen des Kindergartens
Inhalte/Themen:	1. <i>Grundlagen der sozial-kognitiven Problemlösung</i> Wortkonzepte (z.B. einige-alle, gleich-verschieden) Identifikation von Gefühlen (z.B. fröhlich, wütend) Gründe und Ursachen des Verhaltens (Kausalitätsprinzip) 2. <i>Sozial-kognitive Problemlösefertigkeiten</i> Alternative Lösungsvorschläge Antizipation von Handlungskonsequenzen Bewertung von Handlungskonsequenzen
Methoden:	Modellspiele, Bildbetrachtung mit Frage-Antwort-Runden Bewegungsspiele, Rollenspiele, Fragespiele Begleitend: Ausmalen von Bildvorlagen, Singspiele
Besonderheiten:	Moderation durch Handpuppen Maßnahmen zur Förderung der Identifikation

aufbauenden, kindgerechten Spielen vermittelt. In der amerikanischen Originalversion besteht das ICPS-Programm aus 58 Sitzungen (Preschool-Version). Da in unserer Studie zu Evaluationszwecken nicht alle Kinder eines Kindergartens einbezogen waren, wurde die Sitzungshäufigkeit reduziert, um den Ablauf in den Kindergärten nicht zu sehr zu beeinträchtigen. Auch unsere Pilotstudien sprachen für eine zeitliche Komprimierung.⁴¹ Wir reduzierten das Training auf 15 Sitzungen mit insgesamt 39 Einheiten. Es wurde entweder drei Wochen lang täglich oder fünf Wochen lang dreimal pro Woche durchgeführt. Durch die geringere Zahl der Sitzungen verlängerte sich deren Dauer von 20 bis 30 Minuten auf 45 bis 60 Minuten. Es wurden deshalb zusätzliche Elemente integriert, um die Motivation und Mitarbeit der Kinder aufrechtzuerhalten (z.B. Sing- und Bewegungsspiele). An den Kursen nahmen jeweils sechs bis zehn Kinder teil, wobei homogene Altersgruppen angestrebt wurden, um die Übungen möglichst gut auf das kognitive Entwicklungsniveau der Kinder abzustimmen. Die Kurse wurden jeweils von zwei Trainerinnen am Vormittag in separaten Räumen der Kindergärten durchgeführt.

Inhaltlich gliedert sich das Training in die zwei Bereiche *vorbereitende Problemlösespiele* (Sitzungen 1-6, Übungseinheiten 1-17) und *Problemlösespiele*

⁴¹ Beelmann, A. (2000).

(Sitzungen 7-15, Übungseinheiten 18-39). Anhand der vorbereitenden Problemlösespiele werden den Kindern spielerisch Begriffe beigebracht, die zur Entwicklung von Problemlösefertigkeiten gebraucht werden. Dabei geht es insbesondere um kognitive und sprachliche Grundvoraussetzungen für eine erfolgreiche Problemlösung. Die Kinder sollen sich daran gewöhnen, nach mehreren Lösungen zu suchen. Darauf aufbauend sollen sie lernen, eigene Gefühle und die Gefühle anderer zu erkennen und zu benennen. Hier wird den Kindern nahe gebracht, dass es verschiedene Wege gibt, die Gefühle anderer herauszufinden. Im Anschluss sollen die Kinder sich bewusst werden, dass ein bestimmtes Verhalten verschiedene Ursachen haben kann. Wenn die Kinder die notwendigen Begriffe und Denkweisen beherrschen, werden sie auf ausgewählte, alterstypische Probleme angewandt. Dabei wird ein strukturierter Gedankenablauf zur Lösungsfindung eingeübt. Die Kinder werden jeweils durch Fragen zu Lösungen und deren Konsequenzen gelenkt. Dabei wird keine Lösung vorgegeben, auch werden die Lösungen nicht unmittelbar bewertet. Die Kinder sollen lernen, selbstständig zu entscheiden, welche Lösung am besten geeignet ist. Der Ablauf der Stunden ist anhand des Manuals strukturiert.⁴² Die einzelnen Sitzungen beginnen und enden jeweils mit einem Sing- und Bewegungsritual.

Die vorbereitenden Problemlösespiele dienen dem Erwerb von sprachlichen und kognitiven Grundvoraussetzungen einer nicht-aggressiven Problemlösung. Sie bestehen aus drei Abschnitten. Die erste Stunde befasst sich mit grundlegenden *Wortkonzepten* (drei Übungen), die für die soziale Problemlösung bedeutsam sind (z.B. einige-alle, gleich-verschieden). Diese Wortkonzepte dienen im Folgenden als Hinweisreize für die erforderlichen Gedankenabläufe. Dadurch, dass sie wiederholt vorkommen, schaffen sie eine Denkgewohnheit, die den Kindern hilft, Probleme systematisch zu reflektieren und zu lösen. In den folgenden drei Trainingsstunden werden *Gefühle* thematisiert (sieben bis acht Übungen). Die Kinder sollen eigene Gefühle und die Gefühle anderer erkennen und benennen, um Situationen und die Konsequenzen des eigenen Handelns besser einschätzen zu können. Anhand von Illustrationen werden den Kindern bestimmte Emotionen nahe gebracht (z.B. „Fridolin Fröhlich“, „Willi Wütend“), welche sie in verschiedenen Spielen identifizieren oder nachahmen sollen. Von besonderer Bedeutung ist in diesem Zusammenhang, dass es mehrere Zugänge zu Gefühlen gibt (z.B. fragen, sehen), für die die Wahrnehmung der Kinder geschärft werden soll. Der fünfte und sechste Trainingstag behandeln in einfacher Form *kausale Abläufe* in Interaktionen (sechs Übungen). Hier werden wichtige Konzepte für das Erkennen der Ursachen für bestimmte Gefühle und Verhaltensweisen vermittelt und vertieft. Sie sollen eine Voraussetzung für die Antizipation von Handlungskonsequenzen bilden

⁴² Beelmann, A., Jausch, S. & Lösel, F. (2004).

(z.B. warum-weil, gerecht-ungerecht). Dies dient zum einen der angemessenen Wahrnehmung einer Situation. Zum andern wird hierdurch eine Grundlage geschaffen, um mögliche Konsequenzen des eigenen Handelns zu beachten. Anhand mehrerer Spiele werden die Kinder dazu aufgefordert, verschiedene Beweggründe für bestimmte Verhaltensweisen herauszufinden.

Die *Problemlösespiele* dienen der Anwendung der gelernten Denkmuster auf typische Problemsituationen (z.B. Streit um ein Spielzeug). In der siebten und achten Stunde wird die *Generierung alternativer Lösungsvorschläge* gefördert (fünf Übungen). Den Kindern soll vermittelt werden, dass es mehrere Wege gibt, ein zwischenmenschliches Problem zu lösen. Anhand illustrierter Problemsituationen werden die Kinder dazu angehalten, möglichst viele verschiedene Lösungen zu finden. Die folgenden drei Trainingsstunden haben die *Antizipation von Handlungskonsequenzen* zum Inhalt (sieben Übungen). Es sollen mehrere mögliche Konsequenzen erfragt werden, da die Kinder sonst eventuell negative Konsequenzen außer Acht lassen würden. Das „Wenn-Dann-Spiel“ bringt den Kindern z.B. nahe, dass ein bestimmtes Ereignis oder eine bestimmte Handlung immer auch bestimmte Folgen hat. Die Trainingstage 12-15 befassen sich mit der *Bewertung von Handlungskonsequenzen* (acht Übungen). Hier werden Fertigkeiten trainiert, die für die Auswahl einer angemessenen Handlungsalternative bedeutsam sind. Die Kinder werden dazu aufgefordert, die gefundenen Lösungen für die Probleme zu beurteilen und dies zu begründen. In den abschließenden zwei Übungen der letzten Trainingsstunde werden alle Stufen der sozialen Problemlösung in komplexe Problemlösespiele integriert.

Den Kindern sollen anhand des Trainings Denkstrategien vermittelt werden, die es ihnen ermöglichen, selbstständig soziale Konflikte zu lösen. An unterschiedlichen Beispielen aus dem sozialen Alltag der Kinder wird wiederholt ein Dialog nach einem festgelegten Schema geübt, um diese Art des Denkens zu automatisieren. Die angestrebte kognitive Automatisierung betrifft (1) die Problemdefinition (*Was ist passiert?* oder *Was ist das Problem?*), (2) die Identifikation von Gefühlen oder Gründen für das Verhalten anderer (*Wie fühlen sich die Beteiligten?* oder *Welche Gründe gibt es für das Verhalten?*), (3) die Generierung von Handlungsalternativen (*Was kann ich tun?*), (4) das Abschätzen der Folgen einer Handlung (*Was passiert dann?*) und (5) die Bewertung der Handlung (*Ist das eine gute Idee?*).

Die Übungseinheiten verwenden unterschiedliche Materialien und Aktivitäten (z.B. Ausmalen von Bildvorlagen, Sing- und Bewegungsspiele). Zwei Handpuppen - Ernie und Bert aus der Sesamstraße - moderieren die Sitzungen und dienen als Modelle, um die vorgegebenen Probleme und Konfliktsituationen in spielerischer Form zu bearbeiten. Die Handpuppen sollen

auch die Beziehung zu den anfangs unbekanntem Trainerinnen fördern. Sie erklären die Spiele und äußern Fragen, durch die ein neues Thema oder Problem eingeführt wird. Sie spielen auch eigene Konflikte vor, dienen der Auflockerung und werden im Laufe des Trainings zu Identifikationsfiguren, die mit dem IKPL-Trainingsprogramm verbunden sind. Zudem werden den Kindern die Handpuppen in Form von Fingerpuppen ausgeteilt, um die Rollenspiele selbstständig durchführen zu können. Zur weiteren Identifikation der Kinder mit dem Trainingsprogramm dienen Mappen zum Sammeln der Bildvorlagen, individuell gestaltete Namensschilder sowie Mützen mit dem Trainingslogo. Alle Materialien samt Trainingsmanual und Literatur befinden sich in einem kompakten Trainingskoffer.

EFFEKT-Elterntraining

Das Elterntraining verfolgt das Ziel, durch konkrete Hilfen die Erziehungskompetenz zu fördern. Als Grundlage unseres Programms wählten wir das *Curriculum for parents with challenging children*, das auf den Arbeiten des Oregon Social Learning Center um Patterson basiert.^{43, 44} Anhand verschiedener Methoden soll angemessenes Erziehungsverhalten gefördert und der Umgang mit schwierigen Erziehungssituationen geübt werden. Langfristiges Ziel des Kurses ist die Stärkung einer positiven Eltern-Kind-Beziehung, um Verhaltensproblemen des Kindes wirksam vorzubeugen sowie Belastungen und Stress für Eltern abzubauen. Dadurch sollen jene Zwangsprozesse in der Eltern-Kind-Interaktion vermieden werden, die als ein Risikofaktor in der Entwicklung aggressiven und dissozialen Verhaltens gelten.⁴⁵

Wir übersetzten wesentliche Teile des amerikanischen Programms ins Deutsche, adaptierten und modifizierten die Übungen für hiesige Verhältnisse und fügten eigene Module hinzu. Auch dieses Programm wurde in Voruntersuchungen erprobt.⁴⁶ Ein zentrales Anliegen war es, das Elterntraining so kurz zu halten, dass auch weniger aufgeschlossene Eltern daran teilnehmen und nicht vorzeitig abbrechen. Falls dies gelingt, sind bei Bedarf spätere Vertiefungen oder die Vermittlung anderer Hilfen sinnvoll. Das Programm wurde so konzipiert, dass neben dem einführenden Elternabend im Kindergarten nur fünf Sitzungen erfolgen. Tabelle 2 gibt einen Überblick über den Ablauf, die Themen und Methoden des Trainings. Anschließend wird das

⁴³ Dishion, T. J. & Patterson, S. G. (1996). *Preventive parenting with love, encouragement & limits. The preschool years*. Eugene: Castalia.

⁴⁴ Fisher, P. A., Ramsay, E., Antoine, K., Kavanagh, K., Winebarger, A., Eddy, J. M. & Reid, J. B. (1997). *Success in parenting: A curriculum for parents with challenging children*. Eugene: Oregon Social Learning Center.

⁴⁵ Patterson, G. R., Forgatch, M. S., Yoerger, K. L. & Stoolmiller, M. (1998). Variables that initiate and maintain an early-onset trajectory for juvenile offending. *Development and Psychopathology*, 10, 531-547.

⁴⁶ Beilmann, A. (2000).

Training kurz beschrieben. Zu den Details siehe Beelmann und Lösel (2004).⁴⁷

Tabelle 2: Das EFFEKT-Elterntraining „Förderung der Erziehungskompetenz“

Zielgruppe:	Eltern von Vor- und Grundschulkindern (3-10 Jahre)
Umfang:	5 Sitzungen á 90-120 Minuten
Art des Trainings:	Manualisiertes Gruppentraining 6-15 Teilnehmer, 1-2 Kursleiter
Umsetzung:	5 wöchentliche Termine in Gruppenräumen des Kindergartens
Inhalte/Themen:	Grundregeln positiver Erziehung Bitten und Aufforderungen Grenzen setzen, schwierige Erziehungssituationen Überforderung in der Erziehung (Stress, Verhaltensprobleme)
Methoden:	Soziale Beziehungen in der Familie Vortrag, Arbeitsgruppen, Gruppendiskussionen, Rollenspiel, Hausaufgaben, strukturierte Arbeitsmaterialien

Das Elterntraining richtet sich an Eltern von Kindern im Alter von drei bis zehn Jahren. Vor allem sollen solche Eltern davon profitieren, die unter besonderer Belastung stehen (z.B. allein erziehende und voll berufstätige Eltern) oder deren Kinder als „schwierig“ erlebt werden (z.B. weil sie Aufforderungen nicht nachkommen, trotzig ihren Willen durchsetzen oder leicht wütend werden).

In unserer Durchführung blieb es den Eltern überlassen, ob beide teilnehmen oder nur die Mutter bzw. (gelegentlich) nur der Vater. Da es zu jeder Sitzung ausführliche Arbeitsmaterialien und Zusammenfassungen gab, ist anzunehmen, dass sich die Eltern untereinander austauschten. Von den Eltern wurde erwartet, dass sie regelmäßig und pünktlich erscheinen, sich aktiv an den Sitzungen beteiligen, die Hausaufgaben bearbeiten und einige Fragen zur Implementierung beantworten. Die typische Gruppengröße lag bei 15 Personen. Der Kurs wurde in fünf wöchentlich aufeinander folgenden Sitzungen zu jeweils 90 bis 120 Minuten von jeweils zwei Kursleiterinnen/Kursleitern durchgeführt. Die Kursräume sollten möglichst nahe an der Wohnung der Eltern liegen, um die zeitliche Beanspruchung der Eltern gering zu halten. Besonders geeignet waren Räume im Kindergarten oder - bei kirchlichen Trägern - in der Gemeinde. Um auch allein erziehenden oder im Schichtdienst tätigen Eltern die Teilnahme zu ermöglichen, boten wir

⁴⁷ Beelmann, A. & Lösel, F. (2004). *Elterntraining zur Förderung der Erziehungskompetenz*. Universität Erlangen-Nürnberg: Institut für Psychologie.

den Kurs je nach Bedarf nachmittags oder abends an und waren bei der Kinderbetreuung behilflich.

Im Training werden folgende Inhalte behandelt: Informationen zur Entwicklung im Vor- und Grundschulalter, Stärkung des Selbstvertrauens und der Kooperation des Kindes, Einüben von sozialen Regeln, erfolgreich Grenzen setzen, Förderung der Familienbeziehungen und Freundschaften des Kindes. Der Ablauf der Stunden folgt jeweils dem Schema (1) Begrüßung, (2) Besprechung der Hausaufgaben, (3) Einführung in die Themen der Stunde, (4) intensive Aufarbeitung des jeweiligen Themas durch Gruppenarbeit, Rollenspiel, Diskussionen, (5) Übungen für Zuhause, (6) Beantwortung der Fragen zur jeweiligen Sitzung.

1. Stunde: Entwicklung fördern - Positiv erziehen: Nach einer kurzen Vorstellungsrunde wird zunächst eine Übersicht zum Elternkurs gegeben. Im ersten Abschnitt geht es dabei um Grundregeln positiver Erziehung. Zu Beginn soll die Aufmerksamkeit auf erfreuliches Verhalten des Kindes gelenkt werden. Zudem werden Regeln der positiven Erziehung vermittelt, mit dem Ziel, den Einfluss des elterlichen Erziehungsverhaltens auf die kindliche Entwicklung zu verdeutlichen. Dahinter steht das Prinzip, erwünschtes Verhalten des Kindes zu stärken. Mit den Eltern wird eine Übung durchgeführt, in der sie sich explizit an positive Erlebnisse mit ihrem Kind erinnern sollen. In einem Kurzvortrag werden Regeln der positiven Erziehung dargestellt (Beispiele: „Richten Sie Ihre Aufmerksamkeit auf erfreuliches Verhalten“; „Loben Sie Ihr Kind - auch und vor allem für alltägliche Dinge“; „Haben Sie realistische Erwartungen“). Der Fokus liegt auf einer positiven Grundhaltung der Eltern. Zum Abschluss wird ihnen eine Hausaufgabe gestellt: Sie werden aufgefordert, fünf Dinge aufzuschreiben, die ihnen an ihrem Erziehungsverhalten gefallen: „Was finde ich an meinem Erziehungsverhalten gut?“

2. Stunde: Spielregeln in der Familie: Hier geht es darum, wie Bitten und Aufforderungen an das Kind effektiv gestellt werden können und wie sich die Kooperationsbereitschaft des Kindes verbessern lässt. Nach der Begrüßung und einer kurzen Übersicht zur Stunde werden die Hausaufgaben der letzten Stunde besprochen. Anschließend wird eine Einführung in die Themen der Stunde gegeben. Anhand einer Beobachtungsübung zum Bitten und Auffordern im Alltag werden in einer Gruppendiskussion Regeln für solche Situationen zusammengetragen. Zum Beispiel: „Achten Sie darauf, dass Ihnen Ihr Kind aufmerksam zuhört“; „Beschreiben Sie möglichst genau, was Ihr Kind tun soll“; „Belohnen Sie Ihr Kind, wenn es einer Aufforderung nachgekommen ist“. Daran anschließend wird eine Hausaufgabe gestellt. Die Eltern sollen in den nächsten drei Tagen jeweils eine Situation beobachten, in der sie eine Bitte oder Aufforderung an ihr Kind richten. Auf Ü-

bungsblättern sollen Fragen hierzu beantwortet werden. Im zweiten Teil der Stunde geht es darum, die Kooperation des Kindes zu fördern. Dies wird zuerst anhand eines Kurzvortrages verdeutlicht: Beispiele: dem Kind ein Vorbild sein; dem Kind Verantwortung übertragen. Abschließend wird die Handhabung eines Punkteplans erläutert, mit dessen Hilfe die Eltern neue Fertigkeiten oder bestimmte Regeln in der Familie einüben können.

3. *Stunde: Grenzen setzen in der Erziehung:* Zentrales Thema ist hier der Umgang mit schwierigen Erziehungssituationen und angemessenen Konsequenzen. Es soll vermittelt werden, wie ein konsequenter Erziehungsstil mit Regeln des alltäglichen Zusammenlebens eingehalten werden kann. Zunächst wird das Thema „Grenzen setzen in der Erziehung“ kurz dargestellt. In einer Übung sollen sich die Eltern veranschaulichen, wie sie sich in schwierigen Erziehungssituationen verhalten. Anschließend werden einige Regeln für den Umgang mit schwierigen Erziehungssituationen erläutert. Beispiele: „Versuchen Sie, möglichst ruhig zu bleiben“; „Kündigen Sie realistische und angemessene Konsequenzen an“; „Führen Sie diese konsequent durch“. In einer Gruppendiskussion nennen und erörtern die Eltern mögliche Folgen für ungehorsames und störendes Verhalten des Kindes. Diese werden anschließend zu angemessenen Vorgehensweisen zusammengefasst. Beispiele: Verhalten nicht beachten, Wiedergutmachung, Entzug von Belohnungen und Privilegien. Als Hausaufgabe erhalten die Eltern Übungsblätter, anhand derer sie ihr eigenes Verhalten in schwierigen Erziehungssituationen beobachten und ihre Reaktionen notieren sollen.

4. *Stunde: Überforderung in der Erziehung:* In dieser Sitzung liegt der Schwerpunkt auf dem Umgang mit Stress sowie mit Verhaltensproblemen des Kindes. Ziel ist es, einen angemessenen und nicht die Probleme verstärkenden Umgang damit zu lernen. Nach einer Einführung in das Thema „Stress“ wird in Kleingruppen erarbeitet, wie die Eltern damit in Alltagssituationen und insbesondere mit dem Kind umgehen. Nach einer Zusammenfassung wird zur Beschreibung von „Verhaltensproblemen“ übergeleitet. An Beispielen wird der angemessene Umgang mit Verhaltensproblemen des Kindes erarbeitet (Definition des Problems, Beobachtung des Problemverhaltens und der eigenen Reaktionen, Entscheidung für bestimmte Konsequenzen). In einer Übung für Zuhause sollen die Eltern beobachten und festhalten, wie sie sich gegenüber ihrem Kind in Stresssituationen verhalten.

5. *Stunde: Soziale Beziehungen stärken:* Dieses Modul ist der Unterstützung von Freundschaften des Kindes und der Förderung des Familienlebens gewidmet. Zunächst sollen die Teilnehmer in Kleingruppen erarbeiten, wie sie als Eltern Freundschaften des Kindes fördern können. Hierzu gibt es einen

zusammenfassenden Kurzvortrag. Beispiele: Soziale Kontakte ermöglichen, bei Streitigkeiten und Konflikten zwischen den Kindern vermitteln. Des Weiteren notieren die Eltern auf einem Arbeitsblatt, was sie in ihrer Familie zur Förderung des Familienlebens tun. Beispiele: Gemeinsame Aktivitäten mit der Familie planen und ausführen, gemeinsame Rituale und Gewohnheiten pflegen, Zuneigung äußern. Gesondert eingegangen wird auf das Thema „Streitigkeiten unter Geschwistern“. Beispiele: Altersgemäße Rechte und Pflichten festlegen, bei Vergleichen Alter und Fähigkeiten der Kinder berücksichtigen, jedem Kind individuelle Zeit widmen. Als eine weitere Methode, um das Zusammenleben in der Familie zu fördern und mögliche Konflikte zu lösen, wird zum Abschluss der „Familienrat“ erläutert. In ihm werden Bedürfnisse, Vorstellungen und Wünsche der einzelnen Familienmitglieder zu verabredeten Zeitpunkten unter vereinbarten Regeln abgeprochen und dann einer möglichst für alle befriedigende Regelung zugeführt.

4. Evaluationsergebnisse

4.1. Implementierung und Prozess-Evaluation

Der Kinderkurs wurde insgesamt mit 21 Trainingsgruppen aus acht Kindergärten durchgeführt. Das Training wurde 190 Kindern angeboten, woraufhin 178 Kinder teilnahmen. Dies entspricht einer Inanspruchnahme von 94%. Von den 178 Teilnehmern waren 96% bei mindestens der Hälfte der Sitzungen anwesend. Durchschnittlich nahmen die Kinder 13 Termine wahr. Um die Qualität der Durchführung zu erfassen, wurde im Anschluss an jede Stunde das Teilnahmeverhalten der Kinder eingeschätzt. Hierzu wurde in Anlehnung an Cangelosi⁴⁸ das Verhalten in relevantes „On-Task Verhalten“ und störendes „Off-Task-Verhalten“ unterteilt. Die Kinder zeigten überwiegend programmbezogenes Verhalten. Die Einschätzungen für das relevante On-Task-Verhalten lagen durchschnittlich bei 79%, lediglich drei Kinder wiesen Werte unter 50% auf. Der Mittelwert für das störende Off-Task Verhalten betrug 7%. Die Ergebnisse sprechen für eine gelungene Implementierung des Kinderkurses.

Acht der Elternkurse wurden abends abgehalten, vier nachmittags. Bei den Nachmittagskursen wurde zusätzlich eine Kinderbetreuung angeboten. Von den 255 Familien, denen der Elternkurs angeboten wurde, nahmen 170 Familien teil, was einer Inanspruchnahme von 69% entspricht. Drei Viertel der Teilnehmer waren bei mindestens drei der fünf Termine anwesend. Um die Teilnehmerzufriedenheit zu erfassen, bewerteten die Eltern das Training

⁴⁸ Cangelosi, J. S. (1996). *Classroom management strategies. Gaining and maintaining students cooperation*. New York: Longman.

hinsichtlich verschiedener Aspekte wie beispielsweise Themenauswahl, Erziehungshilfe, Art der Durchführung und Kursleiter. Die Bewertungen der Eltern lagen durchschnittlich zwischen „sehr gut“ und „gut“, wobei die Bewertungen für die Kursleiter am besten ausfielen. Insgesamt deutet dies auf eine überwiegende Zufriedenheit mit dem Kurs und eine adäquate Umsetzung hin.

4.2. Wirkungsevaluation

Kurzfristige Effekte: Um die Trainingsprogramme hinsichtlich ihrer Wirkung auf das Sozialverhalten der Kinder zu überprüfen, wurden die Gruppen, bei denen ein Kurs stattgefunden hatte, mit äquivalenten Kontrollgruppen verglichen, die diese Intervention nicht erhalten hatten. In die im Folgenden kurz dargestellten Auswertungen wurden alle Teilnehmer einbezogen, bei denen die Kinder bzw. die Eltern mindestens bei der Hälfte des Kinder- bzw. Elterntrainings anwesend waren. Dies waren 227 Kinder der Trainingsgruppe und 227 vergleichbare Paarlinge aus der Kontrollgruppe. Darüber hinaus führten wir Intent-to-Treat-Analysen durch, in denen auch die frühen Abbrecher den Programmgruppen zugerechnet wurden. Die Ergebnisse fielen recht ähnlich aus.

Ein Jahr vor den Trainings und 2-3 Monate nach Abschluss der Kurse beurteilten die Erzieherinnen der Kinder mit Hilfe des PSBQ⁴⁹ deren Sozialverhalten. Tabelle 3 ist zu entnehmen, dass sich Trainings- und Kontrollgruppe im Vortest auf keiner der PSBQ-Skalen signifikant unterschieden. Dennoch wurden bei den Vergleichen Kovarianzanalysen berechnet, um mögliche geringe Vortestunterschiede entsprechend zu kontrollieren. Im Posttest zeigten sich signifikante Effekte der Trainings. Während bei Kindern, die selbst oder deren Eltern an einem Kurs teilgenommen hatten, ein deutlicher Rückgang an Verhaltensproblemen zu verzeichnen war, stieg deren Ausmaß in der Kontrollgruppe leicht an. Dies zeigte sich sowohl für den Gesamtproblemwert als auch für die Skalen Probleme des Sozialverhaltens und internalisierende Probleme. Die signifikanten Effekte waren nicht nur auf die positive Entwicklung der Trainingsgruppe, sondern zum Teil auch auf die Verschlechterung der untrainierten Kinder zurückzuführen. Die Effektstärken für die einzelnen Skalen lagen zwischen $d = .17$ und $d = .30$, wobei sich für den Gesamtproblemwert die stärksten Effekte ergaben.

⁴⁹ Tremblay, R. E., Vitaro, F., Gagnon, C., Piché, C. & Royer, N. (1992). A prosocialscale for the preschool behavior questionnaire: Concurrent and predictive correlates. *International Journal of Behavioral Development*, 15, 227-245.

Tabelle 3. Vergleich zwischen Trainings- und Kontrollgruppen in den PSBQ-Skalen (Erzieherinnen-Beurteilung): Vor und 2-3 Monate nach den Trainings

Gruppe	Gesamtproblemwert			Probleme des Sozialverhaltens			Internalisierende Probleme		
	Prä M	Post M	F^a ES	Prä M	Post M	F^a ES	Prä M	Post M	F^a ES
Alle Trainings									
TG (218)	11.44	9.69	18.08**	2.31	2.02	8.93**	2.76	2.14	6.87**
KG (227)	11.54	12.30	0.30	2.58	2.85	0.17	2.46	2.51	0.24
Kindertraining									
TG (84)	11.27	9.86	5.38*	2.38	2.05	1.55	2.63	2.06	4.24**
KG (84)	11.50	12.39	0.26	2.35	2.43	0.14	2.45	2.62	0.30
Elternt raining									
TG (62)	11.34	9.95	2.46	1.89	1.71	3.57 ⁺	3.32	2.85	1.00
KG (69)	11.10	11.29	0.22	2.12	2.54	0.21	2.75	2.57	0.10
Kombiniertes Training									
TG (72)	11.74	9.26	11.39**	2.60	2.26	3.86	2.43	1.61	5.61*
KG (74)	12.00	13.12	0.39	3.28	3.61	0.17	2.19	2.34	0.46

Anmerkungen. TG = Trainingsgruppe, KG = Kontrollgruppe. Zahlen in Klammern entsprechen dem N der jeweiligen Gruppen. ES = Nettoeffektstärken (d), berechnet über $[(M_{TG\ Post} - M_{KG\ Post}) - (M_{TG\ Prä} - M_{KG\ Prä})] / SD_{prä-pooled}$. ^a Um Vortestunterschiede zwischen den Gruppen statistisch zu berücksichtigen, wurden einfaktorische Kovarianzanalysen mit der Kovariate Vortestwert berechnet. $df = 1, 442$ (alle Trainings), $df = 1, 165$ (Kindertraining), $df = 1, 128$ (Elternt raining), $df = 1, 143$ (Kombiniertes Training). ⁺ $p < .10$, * $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$

Betrachtet man die verschiedenen Trainingsbedingungen, zeigt sich ein ähnliches Bild. Wegen der kleineren Stichproben wurden jedoch nicht alle Effekte signifikant. Aus Sicht der Erzieherinnen wiesen Kinder, die am Kindertraining teilgenommen haben, nach dem Kurs weniger Probleme als vorher auf und auch weniger als die Kinder der Kontrollgruppe. Bei Kindern, deren Eltern das Elterntaining besucht hatten, verringerte sich das Problemverhalten ebenfalls, jedoch war dieser Effekt geringer und statistisch nicht signifikant. Zu den stärksten Effekten führte die Kombination aus Eltern- und Kindertraining. Hier nahmen die Erzieherinnen auf fast allen Skalen einen signifikanten Rückgang des Problemverhaltens wahr. Bei den Kontrollgruppen zeigte sich hingegen eine Tendenz zu negativen Veränderungen. Die Gesamteffekte für die verschiedenen Trainingsbedingungen lagen zwischen $d = .22$ für das Elterntaining und $d = .39$ für die Kombination beider Kurse.

Differentielle Effekte: Einschlägige Metaanalysen legen nahe, dass sich in Gruppen mit höherem Risiko stärkere Effekte ergeben als in Gruppen mit geringem Risiko.^{50, 51, 52} Infolgedessen untersuchten wir neben generellen auch differentielle Programmeffekte. Hierzu teilten wir die Trainings- und Kontrollgruppe jeweils in zwei Untergruppen. Die Aufteilung erfolgte durch Halbierung am Median des Problemverhaltens im Vortest (PSBQ-Gesamtproblemwert). Die mit den Streuungen standardisierten Vorher-Nachher-Differenzen der Untergruppen sind Abbildung 1 zu entnehmen.

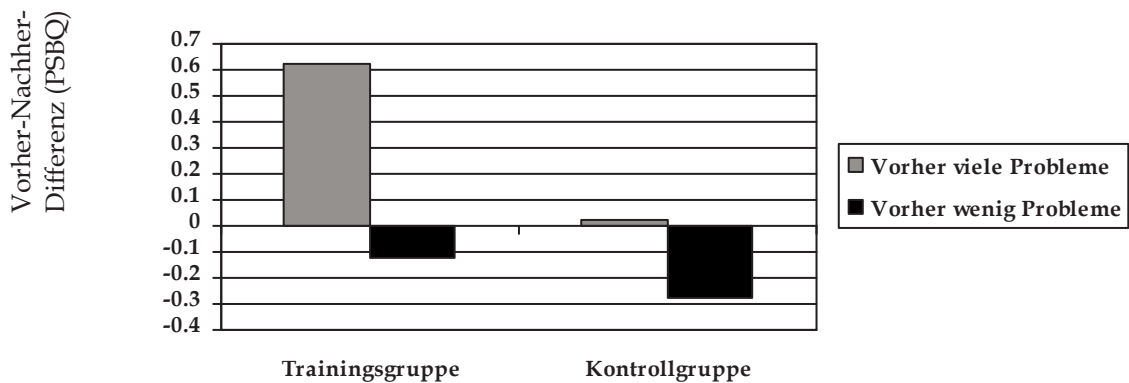


Abbildung 1: Differentielle Effekte des Trainings in Abhängigkeit der PSBQ-Gesamtproblemwerte vor dem Training (Medianhalbierung)

⁵⁰ Farrington, D. P. & Welsh, B. C. (2003). Family based prevention of offending: A meta-analysis. *The Australian and New Zealand Journal of Criminology*, 36, 127-151.

⁵¹ Lösel, F. & Beelmann, A. (2003).

⁵² Lösel, F., Beelmann, A., Stemmler, M. & Jaurisch, S. (2006).

Bei den Kindern mit mehr Verhaltensproblemen im Vortest zeigte sich in der Trainingsgruppe ein deutlicher Rückgang ($d = .62$). In der Kontrollgruppe fiel diese Verbesserung mit $d = .02$ deutlich geringer aus. Dies spricht gegen einen reinen Regressionseffekt zur Mitte. Bei den Kindern mit wenigen Problemen im Vortest gab es in der Trainingsgruppe mit $d = -.12$ einen leichten Regressionseffekt. Es wurde aber offensichtlich eine stärkere Regression zur Mitte durch das Training abgepuffert, da in der Kontrollgruppe die Nachtestwerte deutlich ungünstiger ausfielen ($d = -.28$). Gegen einen reinen Regressionseffekt in der Trainingsgruppe mit vielen vorherigen Problemen sprechen auch hier nicht dargestellte Ergebnisse. Die Korrelationen zwischen den Vortestwerten und dem Ausmaß an Veränderung fielen in der Trainingsgruppe deutlich höher aus als in der Kontrollgruppe.⁵³ Somit scheinen vor allem Kindern mit höherem Risiko bzw. sich bereits anbahnenden Verhaltensproblemen von dem Präventionsprogramm zu profitieren.

Langfristige Effekte: Im Rahmen einer Follow-up Erhebung wurden die Erstklasszeugnisse von 399 Kindern der Evaluationsstichprobe (88%) einer Inhaltsanalyse unterzogen. Dabei wurden von den Lehrkräften genannte Probleme aus verschiedenen Verhaltensbereichen erfasst, wie beispielsweise Konfliktverhalten, Umgang mit Regeln, Arbeitsverhalten, Aufmerksamkeit, soziale Integration und externalisierende Probleme. Der zeitliche Abstand zwischen Trainingsende und den Zeugnisbeurteilungen betrug durchschnittlich mehr als zwei Jahre ($M = 25.2$ Monate). Auf Grund der üblicherweise motivierend und positiv gehaltenen Formulierungen der Lehrkräfte gab es bei 44% der Kinder überhaupt keine negativen Bemerkungen. Insgesamt wurde bei den trainierten Kindern über signifikant weniger Problemverhalten berichtet als in der Kontrollgruppe. In personenbezogenen Analysen konzentrierten wir uns auf jene Kinder, bei denen die Lehrkräfte mehr als zwei Verhaltensprobleme nannten. Die Prozentraten dieser Kinder mit multiplen Verhaltensproblemen sind Tabelle 4 zu entnehmen.

In allen Trainingsbedingungen war der Anteil der „Problemkinder“ bei den Trainierten geringer als in den Kontrollgruppen. Wegen der geringen Fallzahlen dieser „Multiproblem-Kinder“ ist nur die Differenz zwischen den großen Stichproben des Gesamtvergleichs annähernd statistisch signifikant. Dennoch haben die Unterschiede praktische Relevanz. Bei der gesamten Trainingsgruppe liegt die Rate der „Problemkinder“ um 52% unter der der Kontrollgruppe, beim Kinderkurs um 60%, beim Elternkurs um 36% und bei der Kombination beider Kurse um 57%.

⁵³ Lösel et al. (2006)

Tabelle 4: Follow-up-Vergleiche nach zwei Jahren hinsichtlich des Anteils der Schüler mit multiplen Verhaltensproblemen

Gruppe	Trainingsgruppen	Kontrollgruppen
Alle Trainings	4.4%	9.2%
Kindertraining	3.2%	8.0%
Elterntraining	5.0%	7.8%
Kombiniertes Training	5.1%	11.8%

Auch vier bis fünf Jahre nach Beendigung der Trainings zeichnen sich in der Follow-up Messung noch signifikante Programmeffekte ab, zum Beispiel bei dem von den Kindern selbst berichteten Problemen. Die detaillierten Auswertungen sind noch nicht abgeschlossen.

5. Ausblick und Weiterentwicklungen von EFFEKT

Die Ergebnisse der Prozessevaluation sprechen für eine gelungene Implementierung von EFFEKT. Hinsichtlich der Wirkungsevaluation konnten sowohl für das Kinder- als auch das Elterntraining signifikante Effekte im kindlichen Sozialverhalten nachgewiesen werden. In hier nicht dargestellten Auswertungen fanden wir auch Auswirkungen auf theoretisch vermittelnde Merkmale, zum Beispiel auf die soziale Informationsverarbeitung beim Kindertraining und das Erziehungsverhalten beim Elterntraining. Dass die stärksten Effekte auf das Kind durch die Kombination beider Programme erzielt werden, legt nahe, Prävention möglichst auf mehreren Ebenen zu betreiben. Die erzielten Effekte sind insgesamt nicht sehr stark ausgeprägt. Solche kleinen Effektstärken sind aber bei punktuellen Programmen realistisch und entsprechen den Befunden aus internationalen Meta-Analysen zu universellen Präventionsmaßnahmen.^{54, 55, 56} Die langfristige Wirkung der Trainings bei den Multiproblem-Kindern legt auch nahe, dass neben der statistischen Signifikanz die praktische Relevanz von Effekten zu beachten ist. Selbst wenn sich nur bei wenigen Fällen eine deviante Karriere verhindern lässt, kann sich dies nach den eingangs dargestellten Kosten-Nutzen-Überlegungen durchaus auszahlen.

Dass sich vor allem bei solchen Kindern die Verhaltensprobleme reduzieren, die vorher auffälliger waren, ist methodisch plausibel, denn die Kinder mit geringem Risiko würden sich auch ohne Programme unauffällig entwickeln. Aus diesem Befund wie auch aus den internationalen Forschungssyn-

⁵⁴ Beelmann, A. (2006). Die Wirksamkeit von Präventionsmaßnahmen bei Kindern und Jugendlichen. *Zeitschrift für Klinische Psychologie und Psychotherapie*, 35, 151-162.

⁵⁵ Farrington, D. P. & Welsh, B. C. (2003).

⁵⁶ Lösel, F. & Beelmann, A. (2003).

thesen lässt sich hierzu zweierlei folgern: Zum einen sollten neben allgemein zugänglichen universellen Präventionsangeboten vermehrt indizierte Maßnahmen für spezifische Risikogruppen durchgeführt und systematisch evaluiert werden. Zum andern gilt es, die praxisnahe Implementationsforschung zu verstärken, um mit wirksamen Programmen diejenigen Zielgruppen zu erreichen, bei denen ein besonderer Präventionsbedarf besteht.

Da es sich bei unserem Projekt um eine Modellstudie mit intensiver „Pfleger“ des Panels handelt, sind die Teilnahmeraten und die Durchhalteraten nach Programmbeginn bei den Eltern zwar durchaus befriedigend, sie liegen jedoch keineswegs nahe 100% wie bei den Kindertrainings. In der internationalen Praxis präventiver Maßnahmen werden meist nur Rekrutierungs- und Retentionsraten zwischen 25 und 50% erreicht.^{57, 58, 59} Zwar hat die universelle Prävention den Vorteil, dass sie besonders früh, breit und ohne Stigmatisierungsgefahr ansetzen kann, doch fehlt dann teilweise ein „Leidensdruck“ bei den Eltern, da das eigene Kind ja noch nicht auffällig ist.^{60, 61} Neben der Motivation der Zielgruppe können auch organisatorische und forschungsbedingte Barrieren eine Rolle spielen.^{62, 63} Zum Beispiel werden häufig Zeitmangel, Terminierungsprobleme, die Anzahl der Sitzungen oder der Einfluss anderer Familienmitglieder als Barrieren genannt. Gerade Familien mit geringem sozialem Status haben teilweise Angst davor, dass jemand in ihre Privatsphäre eindringt und ihr Verhalten bewertet wird. Bei Familien mit Migrationshintergrund kommen zusätzliche Hindernisse wie Sprachbarrieren oder kulturelle Faktoren zum Tragen. Hochrisiko-Familien bleiben darüber hinaus wegen Alltagsstresses, familiärer Konflikte, Misstrauens gegenüber Institutionen, mangelnder Ressourcen und persönlicher Probleme Präventionsangeboten fern.⁶⁴

⁵⁷ Spoth, R., Redmond, C., & Shin, C. (2000). Modeling factors influencing enrollment in family-focused preventive intervention research. *Prevention Science, 1*(4), 213-225.

⁵⁸ Heinrichs, N., Bertram, H., Kuschel, A., & Hahlweg, K. (2005). Parent Recruitment and Retention in a Universal Prevention Program for Child Behavior and Emotional Problems: Barriers to Research and Program Participation. *Prevention Science, 6*(4), 275-286.

⁵⁹ Heinrichs et al. (2005)

⁶⁰ Kazdin, A. (2000). Perceived barriers to treatment participation and treatment acceptability among antisocial children and their families. *Journal of Child and Family Studies, 9*(2), 157-174.

⁶¹ Lee, S., August, G., Bloomquist, M., Mathy, R., & Realmuto, G. (2006). Implementing an Evidence-Based Preventive Intervention in Neighborhood Family Centers: Examination of Perceived Barriers to Program Participation. *Journal of Primary Prevention, 27*(6), 573-597.

⁶² Spoth, R., Redmond, C., Hockaday, C., & Shin, C. (1996). Barriers to participation in family skills preventive interventions and their evaluations: A replication and extension. *Family Relations, 45*(3), 247-254.

⁶³ Spoth, R., & Redmond, C. (2000). Research on family engagement in preventive interventions: Toward improved use of scientific findings in primary prevention practice. *Journal of Primary Prevention, 21*(2), 267-284.

⁶⁴ Staudt, M. (2007). Treatment engagement with caregivers of at-risk children: Gaps in research and conceptualization. *Journal of Child and Family Studies, 16*(2), 183-196.

Auch wir haben in unserer Studie festgestellt, dass beim EFFEKT-Elterntraining manche Zielgruppen unterrepräsentiert waren. So waren beispielsweise lediglich vier der 170 teilnehmenden Familien türkischer Herkunft. Um Nutzungsbarrieren zu senken, gezielter auf Bedürfnisse spezifischer Gruppen eingehen zu können und somit die Inanspruchnahme zu erhöhen, nahmen wir sowohl auf universeller als auch auf selektiver Ebene verschiedene Weiterentwicklungen von EFFEKT vor:

EFFEKT-Interkulturell: Mit Unterstützung des Bundesfamilienministeriums wurde EFFEKT zunächst für die türkische Zielgruppe adaptiert und anschließend eine allgemeinere interkulturelle Version entwickelt. Die Veränderungen des Programms betrafen sowohl sprachliche als auch inhaltliche Aspekte. Der Elternkurs wurde um eine weitere Einheit mit den Themen „Werte“, „Zweisprachigkeit“ und „Wir und die Anderen“ ergänzt und umfasst somit sechs Gruppensitzungen. Bei der Kursdurchführung wurde darauf geachtet, die Inhalte des Kurses sprachlich zu vereinfachen und den Eltern noch häufiger die Möglichkeit zu geben, diese in praktischen Übungen umzusetzen. Die Materialien für die Eltern zeichnen sich durch weniger Text, mehr Beispiele und mehr Illustrationen aus. Auch das Kindertraining wurde noch etwas stärker auf Kinder mit Migrationshintergrund zugeschnitten. Die begleitenden Elternbriefe liegen in mehreren Sprachen vor. Das Eltern- und Kinderprogramm wurde an Grundschulen in sozialen Brennpunktvierteln durchgeführt. Die derzeit laufende Programmevaluati-on zeigt, dass nach einem halben Jahr noch signifikant positive Effekte auf das Kindverhalten vorliegen. Dies gilt insbesondere für die Kinder mit Migrationshintergrund. Die Teilnehmerate der türkischer und anderer Migranteltern konnte gegenüber der Hauptuntersuchung verbessert werden, liegt aber noch unter dem dortigen Durchschnitt.

„*Improving Parenting Competences (IMPACT)*“ ist eine von der Europäischen Union geförderte Anpassung des EFFEKT-Elterntrainings als Onlinekurs (e-learning). Ziel des Kurses ist es, potentielle Nutzungsbarrieren wie mangelnde Zeit oder Mobilität, persönliche Bedenken etc. zu senken. Die Internetplattform ermöglicht den Teilnehmern unabhängig von Zeit und Ort anonym einen Elternkurs zu besuchen. Darüber hinaus zielt IMPACT darauf ab, die Nachhaltigkeit des Elternkurses zu vergrößern, indem ein virtuelles Netzwerk geschaffen wird, das die gegenseitige Unterstützung und den Austausch unter den Eltern fördert. Begleitet und unterstützt werden die Teilnehmer durch geschulte Trainer, die täglich erreichbar sind. Im Rahmen einer europäischen Kooperation wird der Kurs in Deutschland, Finnland, Rumänien und der Türkei eingesetzt.

Entwicklungsförderung in Familien: Eltern- und Kinder-Training bei emotionalen Belastungen (EFFEKT-E): Bei dem Trainingsprogramm EFFEKT-E handelt es sich um eine modifizierte Version der Trainings, die im Rahmen eines dreiwöchigen Mutter-Kind-Kuraufenthalts mit depressiv vorbelasteten Müttern und deren Kindern angeboten wird. Das Projekt wird in Kooperation mit dem Institut für Therapieforschung durchgeführt und vom Bundesministerium für Bildung und Forschung gefördert. Ziel der Trainings ist die Prävention der familialen Transmission von emotionalen Problemen. Zusätzlich zu den bereits vorhandenen Einheiten des Elternkurses wurde das Training um die Einheit „Besondere Belastungen in der Erziehung durch depressive Symptomatik der Mutter“ ergänzt. Hier werden vor allem die Themen „Unterstützung suchen“, „Entlastung in der Mutterrolle“ und „Umgang mit dem Kind“ behandelt. Der Kinderkurs wird als Kurzversion durchgeführt. Zusätzlich zu sechs Sitzungen, in denen der Schwerpunkt vor allem auf Emotionen gelegt wird, findet eine gemeinsame Stunde mit den Müttern statt. In dieser Interaktionsstunde werden Mütter und Kinder dazu angehalten, die Inhalte des Kinderkurses zusammen auszuprobieren und zu vertiefen.

Training im Problemlösen in Grundschulen: Zur Auffrischung und Stabilisierung der Programmeffekte von EFFEKT wurde eine Intervention in der Grundschule (Booster-Training) entwickelt. Das *Training im Problemlösen (TIP)* richtet sich an Kinder der zweiten und dritten Jahrgangsstufe und ist eine adaptierte Version des „PATHS after school Curriculum“. ⁶⁵ In dem sozial-kognitiven Kompetenztraining lernen die Kinder sich spielerisch mit ihren Gefühlen auseinanderzusetzen und verschiedene Alltagskonflikte zu lösen. Ziel von TIP ist die Förderung von Selbstkontrolle, sozialen Problemlösefertigkeiten und emotionaler Aufmerksamkeit. Das Training besteht aus insgesamt zwanzig Kurseinheiten, die zu zehn Doppelstunden zusammengefasst werden können und in Kleingruppen mit maximal zehn Kindern außerhalb des Unterrichts (nachmittags) durchgeführt werden. Die bisherige Evaluation des Trainings zeigt bei den Kindern der Trainingsgruppe eine signifikante Verminderung externalisierender Verhaltensprobleme im Vergleich zur Kontrollgruppe sowie einen tendenziellen Zuwachs prosozialer Verhaltensweisen. Zudem bestehen bei Kindern mit Trainingserfahrung im Kindergarten größere Verhaltensänderungen. Die Programmeffekte waren auch nach einem Jahr im Follow-up noch stabil. ⁶⁶

⁶⁵ Kusché, C. A. & Greenberg, M. T. (1992). *The PATHS Curriculum for after school care providers*. Seattle: Developmental Research and Programs.

⁶⁶ Hacker, S. (2007). *Implementation und Evaluation eines sozial-kognitiven Kompetenztrainings für Kinder im Grundschulalter*. Dissertation. Universität Erlangen-Nürnberg.

Papilio®: Ein Programm zur entwicklungsorientierten Primärprävention von Verhaltensproblemen und Förderung sozial-emotionaler Kompetenzen im Kindergarten¹

Herbert Scheithauer & Heidrun Mayer

Einleitung

In verschiedenen Längsschnittstudien konnte ermittelt werden, dass ein abweichendes, störendes Verhalten im Kindergarten einen Prädiktor für später auftretende, sehr viel schwerwiegendere Verhaltensprobleme darstellt². Als sicherster Prädiktor ernster und anhaltender Formen von Verhaltensproblemen erweist sich ein bereits im Vorschulalter auftretendes, stark ausgeprägtes und stabiles oppositionelles und aggressives Verhalten^{3 4 5 6} sowie Hyperaktivität/Impulsivität⁷. Im weiteren Entwicklungsverlauf weisen diese Hoch-Risiko-Kinder ein erhöhtes Risiko für delinquentes Verhalten, Substanzmissbrauch oder Schulabsentismus auf^{8 9 10 11 12}

¹ Die Entwicklung des Programms, Planung und Durchführung der Evaluation sowie die wissenschaftliche Begleitung erfolgte vom gemeinnützigen beta Institut für angewandtes Gesundheitsmanagement, Entwicklung und Forschung in der Sozialmedizin, Augsburg, in Kooperation mit den Universitäten Bremen und Augsburg und der Freien Universität Berlin. Finanzierungspartner der Programmentwicklung, -durchführung und wissenschaftlichen Evaluation des Programms waren das Bayerische Staatsministerium für Umwelt, Gesundheit und Verbraucherschutz, betapharm Arzneimittel GmbH und BMW Group. Seit 2006 implementiert das beta Institut das Programm schrittweise bundesweit mit verschiedenen Umsetzungspartnern. Finanziell ermöglicht wird die bundesweite Umsetzung von der betapharm Stiftung und Robert Bosch Stiftung, auf Landesebene zusätzlich von verschiedenen Krankenkassen, Ministerien und Unternehmen.

² Campbell, S. B., Longitudinal studies of active and aggressive preschoolers: Individual differences in early behavior and outcome. In D. Cicchetti & S. L. Toth (Eds.), Rochester symposium on developmental psychopathology, Hillsdale, NJ, 1991, pp. 57-90.

³ Achenbach, T. M., Howell, C. T., McConaughy, S. H. & Stanger, C., Six-year predictors of problems in a national sample: IV. Young adult signs of disturbance. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 1998, 37, 718–727.

⁴ Lipsey, M. W. & Derzon, J. H., Predictors of violent or serious delinquency in adolescence and early adulthood: A synthesis of longitudinal research. In R. Loeber & D. P. Farrington (Eds.), *Serious and violent juvenile offenders: Risk factors and successful interventions*, Thousand Oaks, CA, 1998, pp. 86-105.

⁵ Loeber, R., The stability of antisocial and delinquent child behavior: A review. *Child Development*, 1982, 53, 1431–1446.

⁶ Loeber, R., Antisocial behavior: More enduring than changeable? *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 1991, 30, 393–397.

⁷ Vitaro, F., Brendgen, M., Larose, S. & Tremblay, R.E., Kindergarten disruptive behaviors, protective factors, and educational achievement by early adulthood. *Journal of Educational Psychology*, 2005, 97, 617–629.

⁸ Campbell, S.B., 1991, a.a.O.

⁹ Egeland, B., Kalkoske, M., Gottesman, N. & Erickson, M. F., Preschool behavior problems: Stability and factors accounting for change. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 1990, 31, 891-909.

¹⁰ Haapasalo, J. & Tremblay, R. E., Physically aggressive boys from ages 6 to 12: Family background, parenting behavior, and prediction of delinquency. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 1994, 62, 1044-1052.

¹³. Eine frühzeitige Intervention kann jedoch der Genese von Verhaltensproblemen gezielt vorbeugen und zeigt auch bei bereits bestehenden Auffälligkeiten eine höhere Wirksamkeit als Interventionen in späteren Lebensjahren¹⁴.

Idealerweise sollten sich solche Präventionen an empirisch fundierten Modellen zum normalen und abweichenden kindlichen Entwicklungsverlauf orientieren und sowohl potentiell Risiko erhöhende als auch Risiko mildernde Bedingungen berücksichtigen^{15 16}. Risiko erhöhende Bedingungen finden sich auf Seiten der Eltern (z.B. ineffektive Erziehung, geringe kognitive Stimulation), des Kindes (z.B. geringe Problemlöse- und soziale Kompetenzen, Impulsivität und Aufmerksamkeitsdefizit), des Kontextes (z.B. Armut) sowie der Schule, resp. im Kindergarten und im Umfeld der Peers (z.B. Ablehnung durch die Peers, inkompetentes Verhalten der Lehr- oder Erziehungsperson). Risiko mildernde Bedingungen lassen sich im familiären und sozialen Kontext (z.B. sicheres Bindungsverhalten, effektive Copingfähigkeiten, positive Peer-Beziehungen) sowie beim Kind selbst (z.B. gute Impulskontrolle, hohe Intelligenz) finden. Resiliente Kinder zeichnen sich zudem beispielsweise durch prosoziales Verhalten oder ein positives Selbstwertgefühl aus¹⁷.

Im vorliegenden Beitrag stellen wir die Maßnahmen des Programms Papilio® ^{18 19 20}, die zugrunde liegende Präventionstheorie und ausgewählte Ergebnisse aus der Augsburger Längsschnittstudie zur Evaluation des Präventionsprogramms Papilio® (ALEPP) dar. Papilio® ist ein entwick-

¹¹ Olweus, D., Stability of aggressive patterns in males: A review. *Psychological Bulletin*, 1979, 86, 852-875.

¹² Rose, S. L., Rose, S. A. & Feldman, J., Stability of behavior problems in very young children. *Development and Psychopathology*, 1989, 1, 5-20.

¹³ White, J., Moffitt, T., Earls, F., & Robins, L., Preschool predictors of persistent conduct disorder and delinquency. *Criminology*, 1990, 28, 443-454.

¹⁴ z.B. Weisz, J. R., Weiss, B., Alicke, M. D. & Klotz, M. L., Effectiveness of psychotherapy with children and adolescents: A meta-analysis for clinicians. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 1987, 55, 542-549.

¹⁵ Scheithauer, H., Mehren, F. & Petermann, F., Entwicklungsorientierte Prävention aggressiv-dissozialen Verhaltens. *Kindheit und Entwicklung*, 2003, 12, 84-99.

¹⁶ Scheithauer, H., Rosenbach, C. & Niebank, K., Gelingensbedingungen für die Prävention von interpersonaler Gewalt im Kindes- und Jugendalter. Expertise im Auftrag der Stiftung Deutsches Forum für Kriminalprävention (DFK), Berlin, Bonn, 2008.

¹⁷ vgl. Vitaro et al., 2005, a.a.O.

¹⁸ Mayer, H., Heim, P., & Scheithauer, H., Papilio®. Ein Programm für Kindergärten zur Primärprävention von Verhaltensproblemen und zur Förderung sozial-emotionaler Kompetenz. Ein Beitrag zur Sucht- und Gewaltprävention. Grundlagen und Programmbeschreibung (2., erweit. & veränd. Aufl.), Augsburg, 2007a.

¹⁹ Mayer, H., Heim, P. & Scheithauer, H., Papilio®. Ein Programm für Kindergärten zur Primärprävention von Verhaltensproblemen und zur Förderung sozial-emotionaler Kompetenz. Ein Beitrag zur Sucht- und Gewaltprävention. Praxis- und Methodenhandbuch für ErzieherInnen (2., erweit. & veränd. Aufl.), Augsburg, 2007b.

²⁰ s. auch www.papilio.de

lungsorientiertes Programm zur Prävention von Verhaltensproblemen und Förderung sozio-emotionaler Kompetenzen im Kindergartenalter. Die zentralen Ziele bestehen darin, den Einfluss von Risikofaktoren (Verhaltensproblemen) zu reduzieren, Schutzfaktoren zu stärken (z.B. positive Peer-Beziehungen) und die Kinder bei der Bewältigung der altersrelevanten Entwicklungsaufgaben zu unterstützen (z.B. Entwicklung emotionaler Kompetenz).

Maßnahmen von Papilio®

Das vom beta Institut in Augsburg, den Universitäten Bremen und Augsburg sowie der Freien Universität Berlin entwickelte und evaluierte Programm Papilio®, umfasst Maßnahmen auf Kind-, Erzieherinnen- und Elternebene und richtet sich somit an Kinder im Alter von drei bis sechs Jahren, an deren Eltern sowie an Erzieherinnen und Erzieher in Kindergärten. Die Zeitspanne (Vorschulalter) und das Setting (z.B. Kindergarten) erweisen sich für entwicklungsorientierte Präventionen als besonders günstig. Zum einen stellt der Eintritt in den Kindergarten für Kinder und ihre Eltern einen wichtigen Entwicklungsübergang dar. Zum anderen muss das Kind verschiedene Aufgaben bewältigen, so zum Beispiel den Aufbau einer Beziehung zu einer neuen Bezugsperson (Erzieherin), die Eingliederung in die Gleichaltrigengruppe (z.B. Lernen, Spielzeug zu teilen) oder die Entwicklung prosozialer Fertigkeiten. Die neue Gleichaltrigengruppe bietet dabei im Idealfall beste Voraussetzungen, sich auszuprobieren und sich zu entwickeln. Außerdem bereitet die Kindergartenzeit die Kinder für den Übergang in das Schulalter vor, vor allem im Sinne der Förderung der Lernbereitschaft und -freude der Kinder, der sozialen und Selbstkompetenz und hinsichtlich der Unterstützung im Bewältigen von Entwicklungsaufgaben.

Erzieherinnen nehmen eine wichtige Modellfunktion ein, das heißt, die Kinder orientieren sich am Verhalten der Erzieherinnen und diese üben über ihre Interaktionen mit den Kindern einen Einfluss dadurch aus, *ob* und *wie* sie, bzw. *ob* und *wie sie nicht* auf Vorgänge innerhalb der Kindergartengruppe reagieren. Zudem kann in Deutschland über Kindergärten nahezu die gesamte Bevölkerung dieser Altersgruppe erreicht und Beziehungen zu den Familien aufgebaut werden.

Die im vorliegenden Beitrag dargestellten Zusammenhänge und Evaluationsergebnisse beziehen sich auf die Maßnahmen auf Kind- und Erzieherinnenebene. Ausführliche Beschreibungen des Programms sowie Beschreibungen der Elternmaßnahmen finden sich bei Mayer et al.

(2007a, b)²¹ sowie bei Scheithauer et al. (2005)²². Abbildung 1 fasst die Ziele und Maßnahmen von Papilio® zusammen.

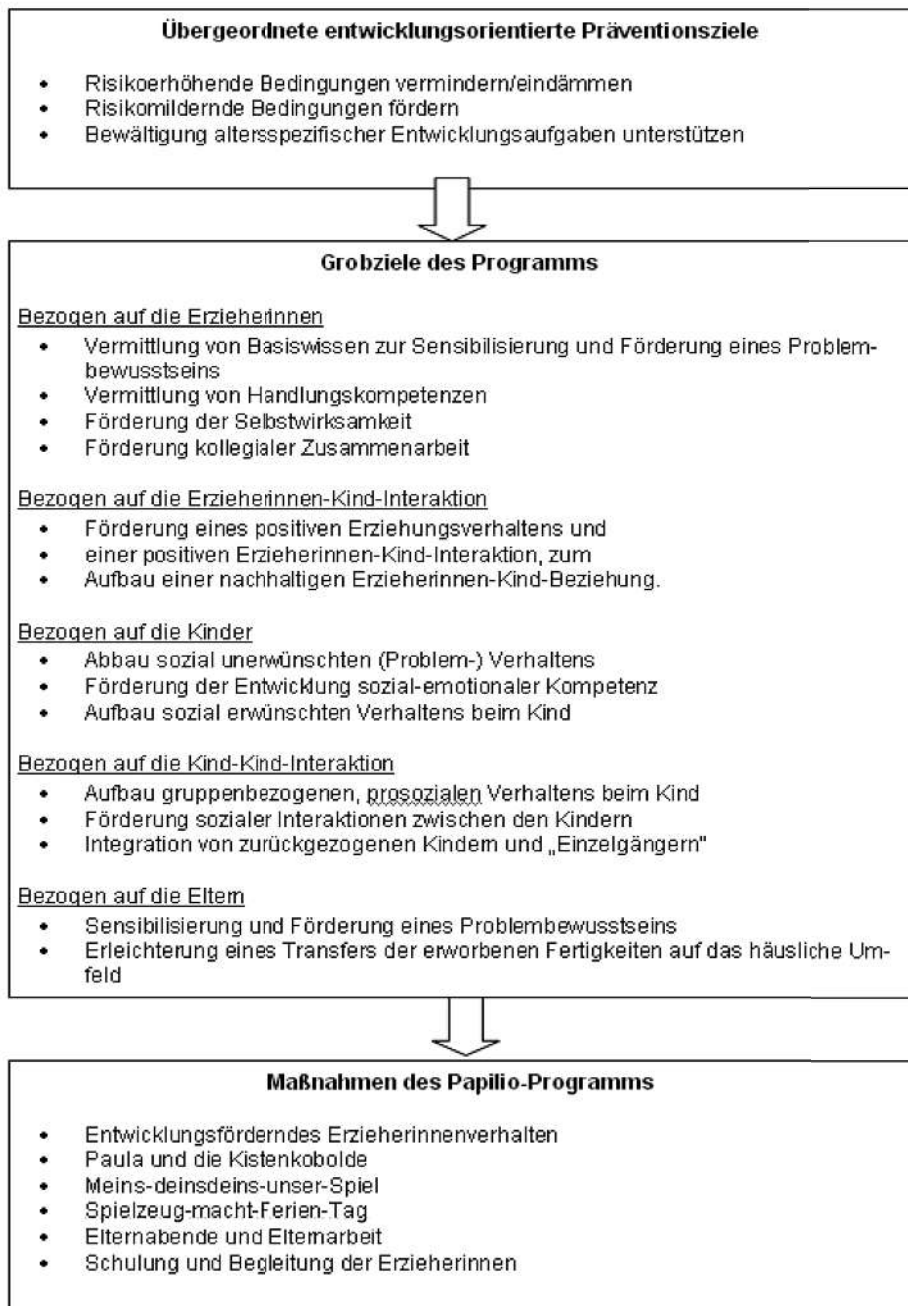


Abbildung 1: Übergeordnete, entwicklungsorientierte Präventionsziele, Grobziele und Maßnahmen von Papilio®²³.

²¹ a.a.O.

²² Scheithauer, H., Mayer, H., Barquero, B., Heim, P., Koglin, U., Meir-Brenner, S., Mehren, F., Niebank, K., Petermann, F. & Erhardt, H., Entwicklungsorientierte Prävention von Verhaltensproblemen und Förderung sozio-emotionaler Kompetenz: Papilio® – Eine Programmkonzeption. In A. Ittel & M. v. Salisch (Hrsg.), Lügen, Lästern, Leiden lassen – Aggressives Verhalten von Kindern und Jugendlichen, Stuttgart, 2005, S. 259-275.

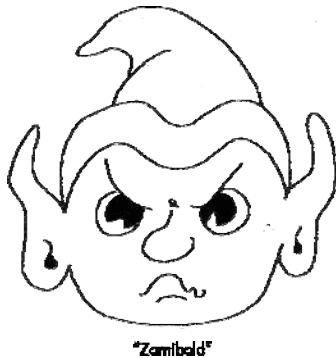
²³ aus Mayer et al., 2007a, a.a.O.

Maßnahmen auf der Kinderebene

Modul „Paula und die Kistenkobolde“.

Im Rahmen der interaktiven Geschichte setzen sich die Kinder mit der Selbst- und Fremdwahrnehmung der Basisemotionen Trauer, Angst, Ärger und Freude, jeweils in Person eines der Kistenkobolde (die den Kindern in Form von Bildern mit den Koboldgesichtern, s. Abbildung 2, und Aufnahmen von den Koboldstimmen näher gebracht werden) sowie mit ihrem Einfühlungsvermögen und Hilfeverhalten auseinander. Die Geschichte, die auch als Vorlesebuch für die Eltern und als Hörspiel für die Kinder vorliegt, ist in 5 Einheiten gegliedert, entsprechend einer erstmaligen Durchführungszeit von ca. 5 Wochen. Die Erarbeitung der Geschichte und der Koboldfiguren erfolgte in Kooperation mit der Augsburger Puppenkiste. Mit Hilfe der Bild- und Audiomaterialien können die Kinder wesentliche Merkmale der Basisemotionen in Mimik und Gestik sowie körperlichen und kognitiven Reaktionen erarbeiten.

Die Kinder werden über die Geschichte dazu aufgefordert, mögliche „Lösungen“ im Umgang mit Emotionen zu erarbeiten (z.B. „was kann ich tun, wenn ich traurig bin/ein anderes Kind traurig ist“?). Die Maßnahme dient der Förderung von Fertigkeiten, eigene Emotionen wahrzunehmen, zu regulieren sowie verbal und nonverbal auszudrücken, die Emotionen anderer wahrzunehmen, zu respektieren und mit diesen Emotionen angemessen umzugehen. Somit werden über diese Maßnahme wesentliche Aspekte der emotionalen Kompetenz gefördert.



„Zornibold“

Abbildung 3. „Zornibold“ (Emotion Ärger) aus dem Maßnahmenmodul „Paula und die Kistenkobolde“.

Modul „Meins-deinsdeins-unser-Spiel“

In diesem Modul werden – in Anlehnung an das „Good Behavior Game“²⁴ – die Kinder in Kleingruppen aufgeteilt, um in Form von Spielen, die ein- bis zweimal die Woche stattfinden, für vorher vereinbarte, positive Verhaltensweisen (= „soziale Regeln“, wie z.B. „miteinander ruhig reden und nicht schreien“) Punkte für ihre Gruppe zu gewinnen. Anfängliche kurze Zeitspannen für einzelne Spielphasen (z.B. drei Minuten) wer-

²⁴ vgl. Embry, D. D., The Good Behavior Game: A best practice candidate as a universal behavioral vaccine. *Clinical Child and Family Psychology Review*, 2002, 5, 273-297.

den kontinuierlich ausgedehnt (z.B. zehn Minuten). Die Gruppe, die am Ende einer zweiwöchigen Periode die höchste Punktzahl erworben hat, darf eine Belohnung auswählen, die aber allen Kindern zugute kommt (z.B. eine Geschichte aussuchen, die vorgelesen wird). Die Maßnahme greift auf bekannte Lernmechanismen zurück (z.B. positive Verstärkung, Lernen am Modell), da positive Verhaltensweisen belohnt werden ohne negatives Verhalten direkt zu bestrafen. Somit sollen prosoziales Verhalten gefördert und Verhaltensprobleme vermindert werden²⁵. Die Durchführung der Spiele zielt zudem auf die Verbesserung der Aufmerksamkeitsspanne und das aufgabenorientierte Verhalten der Kinder ab. Schließlich fördert die Maßnahmen die Mitverantwortung der Kinder für das Geschehen in der Gruppe, ihre Verhaltensregulation sowie das Einhalten von vereinbarten Regeln.

Modul „Spielzeug-macht-Ferien-Tag“

An einem zuvor festgelegten Tag in der Woche werden nicht die üblichen Spielmaterialien benutzt, sondern soziale Interaktionsspiele, Gruppen- und Rollenspiele durchgeführt. Die Maßnahme dient der Förderung sozialer Interaktionen und sozialer Fertigkeiten, z.B., um sozial kompetent miteinander umzugehen oder um soziale Interaktionen einzuleiten, wobei auch Interaktionen zwischen Kindern, die sonst nicht so häufig oder gar nicht miteinander in Kontakt treten, gefördert und Kinder mit sozialem Rückzugsverhalten besser in die Gleichaltrigengruppe integriert werden sollen²⁶. Die Kinder lernen darüber hinaus kreative Spielideen zu generieren, eigene Bedürfnisse wahrzunehmen und diese mit den Bedürfnissen der Gleichaltrigen abzustimmen. Das Modul „Spielzeug-macht-Ferien-Tag“ bietet Möglichkeiten, die Fähigkeiten und Fertigkeiten, die die Kinder durch „Paula und die Kistenkobolde“ und das „Meins-deinsdeins-unser-Spiel“ erwerben, in natürlichen Situationen anzuwenden und zu festigen. Eine Übertragung der erlernten Kompetenzen in den Alltag der Kinder wird so intensiv unterstützt.

Maßnahmen für die Erzieherinnen

Modul „Entwicklungsförderndes Erziehungsverhalten“

In diesem Modul werden die Erzieherinnen grundlegend über die kindliche Entwicklung im Vorschulalter informiert. Die Maßnahme greift zudem auf grundlegende Lernmechanismen zurück, das heißt, die Erziehe-

²⁵ Webster-Stratton, C., Reid, M. J., & Hammond, M., Preventing conduct problems, promoting social competence: A parent and teacher training partnership in Head Start. *Journal of Clinical Child Psychology*, 2001, 30, 283-302.

²⁶ vgl. Choi, D.H. & Kim, J., Practicing social skills training for young children with low peer acceptance: A cognitive-social learning model. *Early Childhood Education Journal*, 2003, 31, 41-46.

rinnen werden in der Anwendung verhaltensorientierter Verfahren geschult, wie z.B.

- deutliche Verbalisierung von Handlungsabläufen,
- Verbalisierung von Lob (als positiver Verstärker),
- Ignorieren unerwünschten Verhaltens,
- Vermeiden von negativer Verstärkung unerwünschten Verhaltens,
- Auszeit,
- Einsetzen von Regeln und Umgang mit Nichteinhalten von diesen Regeln.

Durch den konsistenten Einsatz dieser Verfahren in der täglichen Interaktion zwischen Erzieherin und Kind soll angemessenes Kindverhalten etabliert und stabilisiert bzw. unangemessenes Kindverhalten reduziert und verhindert werden.

Maßnahmenübergreifende Prinzipien und Implementierungsstruktur

Die Maßnahmen des Programms Papilio® bauen zur Erreichung der Grobziele (Förderung emotionaler Kompetenzen, prosozialen Verhaltens und Verminderung von Verhaltensstörungen; s. Abbildung 1) aufeinander auf und sollen nicht nur einmalig durchgeführt, sondern vielmehr wiederkehrend und ganzheitlich in den Kindergartenalltag integriert werden. So wird sichergestellt, dass die zu vermittelnden Fertigkeiten in ausreichendem Maße besprochen, geübt und reflektiert sowie Verhaltensweisen modifiziert werden können. Die Maßnahmen liegen in standardisierter/manualisierter Form vor. Nach Durchlaufen einer standardisierten Schulung (theoretische Informationen zu Sucht und Gewalt, Vorstellung und Einüben der Maßnahmen) in Kleingruppen (Basis- und Aufbauseminar, insgesamt 5 ganze und 4 halbe Tage) wird zudem eine fortwährende Betreuung der Erzieherinnen gewährleistet (z.B. durch die Möglichkeit, weiterhin Anfragen zu stellen, durch regelmäßige Besuche in der Einrichtung und durch regelmäßige Treffen). Zudem werden mit den Erzieherinnen Methoden eingeübt, sich gegenseitig in der Arbeit zu unterstützen (z.B. kollegiale Beobachtungen). Somit wird sowohl ein Beitrag zur Verbesserung der Qualität der erzieherischen, pädagogischen Arbeit, als auch zur Arbeitszufriedenheit der Erzieherinnen geleistet.

Evaluation des Programms

Die im Folgenden dargestellten Ergebnisse sind Teil der Augsburger Längsschnittstudie zur Evaluation des Programms Papilio® (ALEPP), die sowohl Befragungen der Eltern, Erzieherinnen und der Kinder selbst zu Verhaltensproblemen, prosozialem Verhalten, sozial-emotionalen Kompetenzen und Peerbeziehungen umfasste sowie Befragungen der Erzieherinnen hinsichtlich Zufriedenheit, Selbstwirksamkeitserwartung und eine Reihe von weiteren Variablen. Eine detaillierte Darstellung kann verschiedenen Publikationen entnommen werden^{27 28 29}.

Studiendesign

In der Modellregion Augsburg (Stadt und Landkreis Augsburg, Landkreis Aichach-Friedberg) wurde eine gemäß sozioökonomischer (Anteil der Arbeitslosen, Anteil nicht deutscher Kinder und Anteil der Empfänger von laufenden Hilfen zum Lebensunterhalt) und Bevölkerungsstrukturmerkmale repräsentative Stichprobe von 25 Kindergärten (mit je 2 Kindergartengruppen) mit drei- bis sechsjährigen Kindern gezogen. Da das Programm mit der gesamten Kindergartengruppe durchgeführt wird, wurden die teilnehmenden Kindergartengruppen – nicht die einzelnen Kinder – randomisiert einer Interventions- (IG) bzw. einer Wartekontrollgruppe (KG) zugeordnet (quasi-experimentelles Studiendesign). Die Kinder der Wartekontrollgruppe erhielten das Programm ein Jahr nach Durchführung in den Interventionsgruppen. Informationen aus beiden Gruppen wurden simultan zu 3 Messzeitpunkten (Längsschnittstudie von 2003 bis 2004) erhoben. Dabei wurden sowohl die Erzieherinnen, die Eltern der Kinder als auch die Kinder selbst vor der Schulung der Erzieherinnen der IG (t1), nach Einführung aller Maßnahmen in der IG (ca. 6-8 Monate nach Schulung) (t2) und nach kontinuierlicher Durchführung der Maßnahmen in der IG (10 Monate nach Schulung) (t3) befragt.

²⁷ Barquero, B., Mayer, H., Heim, P., Scheithauer, H., Meir-Brenner, S., Koglin, U., Petermann, F. & Erhardt, H., Papilio: Ein Programm zur Primärprävention von Verhaltensproblemen, zur Förderung sozial-emotionaler Kompetenzen im Kindergarten und zur langfristigen Prävention von Sucht und Gewalt. In Röhrle, B. (Hrsg), Prävention und Gesundheitsförderung für Kinder und Jugendliche, Tübingen, 2007, 397-418.

²⁸ Scheithauer, H., Bondü, R. & Mayer, H., Förderung sozial-emotionaler Kompetenzen im Vorschulalter: Ergebnisse der Augsburger Längsschnittstudie zur Evaluation des primärpräventiven Programms Papilio® (ALEPP). In T. Malti & S. Perren (Hrsg.), Entwicklung und Förderung sozialer Kompetenzen in Kindheit und Adoleszenz, Stuttgart, 2008, S. 145-164.

²⁹ Scheithauer, H., Bondü, R., Niebank, K. & Mayer, H., Prävention von Verhaltensproblemen und Förderung prosozialen Verhaltens bei Hoch- und Niedrig-Risikokindern im Kindergarten: Erste Ergebnisse der Augsburger Längsschnittstudie zur Evaluation des Programms Papilio. Praxis der Rechtspsychologie, 2007, 17, 376-391.

Stichprobenzusammensetzung

Von 1231 Kindern in insgesamt 50 Kindergartengruppen wurden 435 für die ALEPP ausgeschlossen, da sie aufgrund ihres baldigen Schuleintritts nicht für die längsschnittliche Evaluationsstudie zur Verfügung gestanden hätten. Für 716 (89,9%) Kinder lagen Einverständniserklärungen der Eltern vor. Zum ersten Messzeitpunkt (baseline) vor der Schulung der Erzieherinnen wurden zudem weitere 29 Kinder ausgeschlossen, da sie die Kindergartengruppe gewechselt hatten oder mit ihren Familien umgezogen waren. Insgesamt liegen uns somit für 687 Kinder zum ersten Messzeitpunkt Daten vor. Von den 687 Kindern des ersten Messzeitpunktes waren 28 zum zweiten Messzeitpunkt (t_2) nicht mehr erreichbar (Stichprobenausfall von 4,1%). Die Ausfallrate unterschied sich nicht zwischen Interventions- und Kontrollgruppe. Von 14 weiteren Kindern (2%) lagen uns zum dritten Messzeitpunkt (t_3) keine kompletten Datensätze vor, so dass deren Ergebnisse im Folgenden unberücksichtigt bleiben. Insgesamt liegen den folgenden Ergebnissen somit die Daten von 645 Kindern (314 Kinder aus der IG, 331 aus der KG) zugrunde. Der Vergleich zwischen IG und KG bzgl. der Variablen Alter und Geschlecht sowie bzgl. verschiedener kind- und familienbezogenen Risikovariablen ergab zum Zeitpunkt der ersten Befragung nur in Bezug auf die Herkunft der Kinder einen signifikanten Unterschied (exakter Test nach Fisher: $p < .01$). Zusammenfassend waren die Substichproben für IG und KG in Bezug auf die in unserer Studie berücksichtigten Variablen gut vergleichbar, mit Ausnahme der Variable Herkunft der Kinder. Dies wird im weiteren Verlauf der Datenanalysen berücksichtigt.

Instrumente (Erzieherinnenbefragung)

Aus der Befragung der Erzieherinnen werden im Folgenden ausgewählte Ergebnisse zu Problemverhaltensweisen, prosozialem Verhalten sowie den sozial-emotionalen Kompetenzen der Kinder dargestellt.

Problemverhaltensweisen wurden anhand der deutschsprachigen Version des Strengths and Difficulties Questionnaire (SDQ-Deu³⁰) erfasst. Mit jeweils fünf dreistufigen Items (0-2; nicht - teilweise - eindeutig zutreffend) werden die Subskalen Emotionale Probleme („Hat viele Ängste“, „oft unglücklich“), Verhaltensprobleme („Stiehlt“, „Lügt oder mogelt oft“), Verhaltensprobleme mit Gleichaltrigen („Einzelgänger“, „wird von anderen gehänselt“) sowie Hyperaktivität („ständig zappelig“, „leicht ablenkbar“) erhoben. Für die Skalen lassen sich jeweils Summenwerte bilden. Diese werden zusätzlich zu einem Gesamtproblemwert addiert,

³⁰ Klasen, H., Woerner, W., Rothenberger, A. & Goodman, R., Die deutsche Fassung des Strengths and Difficulties Questionnaire (SDQ-Deu) – Übersicht und Bewertung erster Validierungs- und Normierungsbefunde. Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie, 2003, 52, 491-502.

anhand dessen das Verhalten eines Kindes als unauffällig, grenzwertig oder auffällig klassifiziert werden kann. Für die Einschätzungen der Erzieherinnen wurden hierzu die adjustierten Grenzwerte für 3-5jährige Kinder verwendet³¹.

Relationale Aggression wurde mittels der entsprechenden ins Deutsche übersetzten Subskala der Preschool Social Behavior Scale – Teacher Form (PSBS-T³²) erhoben. Diese setzt sich aus sechs Items zusammen, die auf einer Likert-Skala von 0 (nie oder fast nie) bis 5 (immer oder fast immer) eingeschätzt werden („Haben Sie schon einmal beobachtet, dass das Kind versucht hat, andere Kinder dazu zu bringen, ein bestimmtes Kind nicht zu mögen“). Kinder werden als auffällig relational aggressiv eingestuft, wenn ihr Gesamtwert mehr als 1,5 Standardabweichungen über dem Gruppenmittelwert liegt.

Prosoziales Verhalten wurde ebenfalls mit dem SDQ erhoben. Auch diese Skala besteht aus fünf dreistufigen Items (z.B. „rücksichtsvoll“, „hilfsbereit“), aus deren Antworten ein Summenwert gebildet wird.

Sozial-emotionale Kompetenzen wurde mit Hilfe der Skala zur Erfassung sozial-emotionaler Kompetenzen des VBV (VBV-ER 3-6³³) in der Version für Erzieher erfasst. Diese Version für Erzieher dient der Erfassung der Fertigkeiten der Kinder, ihre Gefühle und Wünsche angemessen zu äußern oder in Spiel- und Gruppensituationen adäquates Verhalten zu zeigen. Die Fragebogenversion für Lehrer besteht aus 21 fünfstufigen Items (0 = nie bis 4 = sehr oft), die drei Subskalen zugeordnet werden können: Interaktions- und Kommunikationsfähigkeit (10 Items), Konfliktlösekompetenz (4 Items) und Spielintensität (7 Items).

Die Interne Konsistenz (Cronbach's α) der verwendeten Skalen erwies sich als zufrieden stellend bis gut³⁴.

Ergebnisse

Tabelle 1 fasst die Ergebnisse hinsichtlich der Veränderungen im Auftreten von Verhaltens- und emotionalen Problemen, dem Ausmaß prosozialem sowie sozial-emotional kompetentem Verhalten zusammen. Die Daten wurden mittels zweifaktorieller ANOVAs mit Messwiederholung auf einem Faktor ausgewertet.

³¹ vgl. Vorgehen in Koglin, U., Barquero, B., Mayer, H., Scheithauer, H. & Petermann, F., Deutsche Version des Strengths and Difficulties Questionnaire (SDQ-Deu): Psychometrische Qualität der Lehrer-/Erzieherinnenversion für Kindergartenkinder. *Diagnostica*, 2007, 53, 4, 175-183.

³² Crick, N.R., Casas, J.F. & Mosher, M., Relational and overt aggression in preschool. *Developmental Psychology*, 1997, 33, 579-588.

³³ Döpfner, M., Berner, W., Fleischmann, T., & Schmidt, M., Verhaltensbeurteilungsbogen für Vorschulkinder VBV 3–6, Göttingen, 1993.

³⁴ s. Mayer, Heim & Scheithauer, 2007a, a.a.O.

Verhaltens-/emotionale Probleme

Hinsichtlich des SDQ-Gesamtproblemwertes (s. Tabelle 1) fanden sich signifikante Haupteffekte der Gruppe ($F[1, 643] = 7.35, p < .01$) und der Zeit ($F[2, 1286] = 110.98, p < .001$) sowie ein ebenfalls signifikanter Interaktionseffekt ($F[2, 1286] = 7.40, p = .001$). Somit nahm der Gesamtproblemwert zwar in beiden Gruppen ab, diese Abnahme fiel in der IG aber signifikant stärker aus als in der KG, so dass auf einen Effekt der Intervention geschlossen werden kann (s. Abbildung 3).

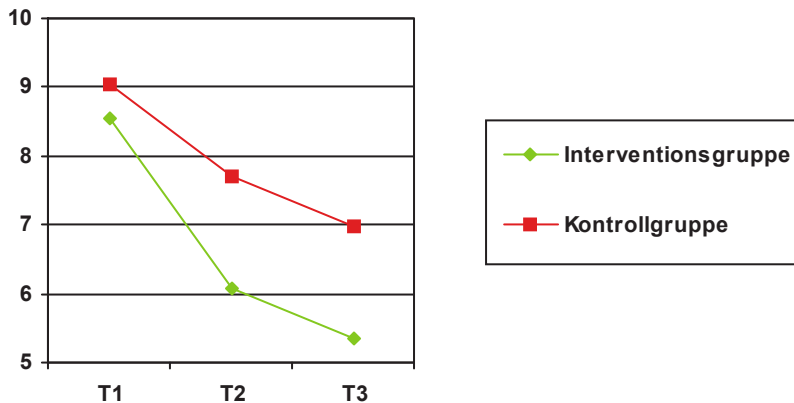


Abbildung 3. Mittelwerte (Minimum 0, Maximum 40) im Gesamtproblemwert (SDQ-Erzieherinnen) für beide Gruppen und drei Messzeitpunkte.

Auf der SDQ-Subskala Hyperaktivität (s. Tabelle 1) fanden sich signifikante Haupteffekte der Gruppe ($F[1, 643] = 8.51, p < .01$) und der Zeit ($F[2, 1286] = 93.48, p < .001$) sowie ein signifikanter Interaktionseffekt ($F[2, 1286] = 13.87, p < .001$), der auch in diesem Fall einen Effekt der Intervention kennzeichnet. So zeigten zwar beide Gruppen eine Abnahme des Hyperaktivitätswerts, diese fiel in der IG aber signifikant stärker aus als in der KG (s. Abbildung 4).

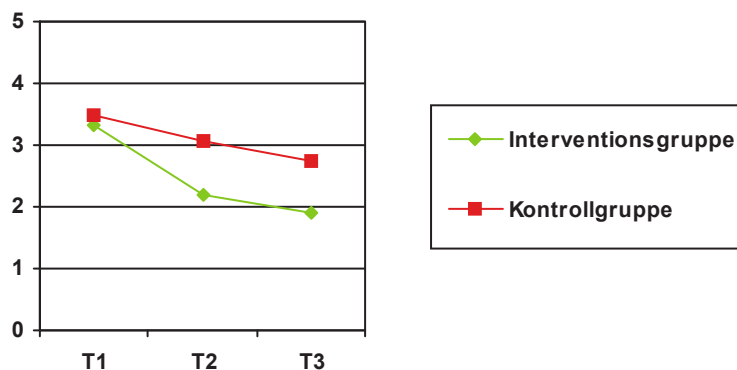


Abbildung 4. Mittelwerte (Minimum 0, Maximum 10) bzgl. Hyperaktivitäts- und Aufmerksamkeitsprobleme (SDQ-Erzieherinnen) für beide Gruppen und drei Messzeitpunkte.

Auf den übrigen Problemskalen fanden sich signifikante Effekte der Zeit (s. Tabelle 1, Anlage) für emotionale Probleme ($F[2, 1286] = 33.51, p < .001$), externalisierende Verhaltensauffälligkeiten ($F[2, 1286] = 11.34, p < .001$) und Probleme im Umgang mit Gleichaltrigen ($F[2, 1286] = 50.25, p < .001$). Das heißt, dass sowohl in der Interventions- als auch in der Kontrollgruppe eine Abnahme in diesen Problemwerten über die Zeit zu beobachten sind (s. Abbildung 5).

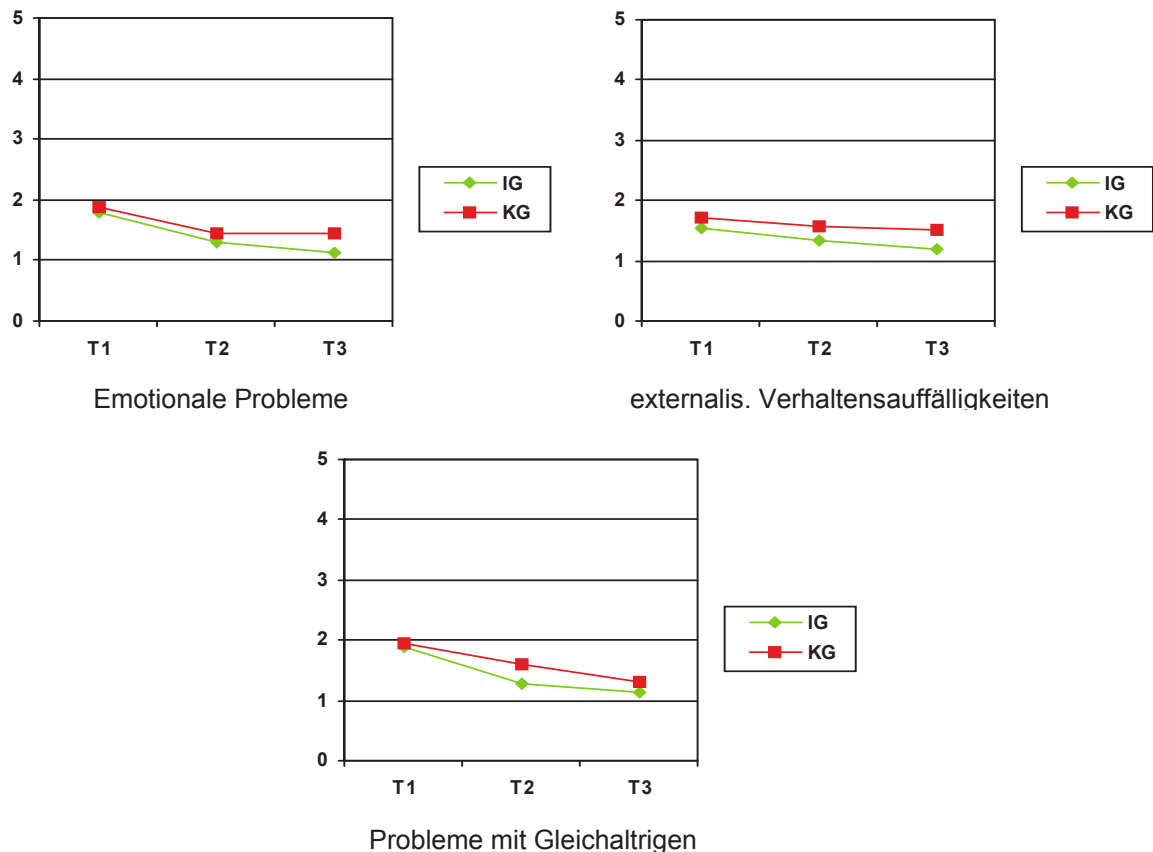


Abbildung 5. Mittelwerte (Minimum 0, Maximum 10) bzgl. emotionaler Probleme, externalisierender Verhaltensauffälligkeiten und Probleme mit Gleichaltrigen (SDQ-Erzieherinnen) für beide Gruppen und drei Messzeitpunkte.

Prosoziales Verhalten/sozial-emotionale Kompetenzen

Hinsichtlich der SDQ-Subskala „prosoziales Verhalten“ ermittelten wir einen signifikanten Haupteffekt der Zeit ($F[2, 1286] = 32.52, p < .001$). Zwar erwies sich der Haupteffekt der Gruppe als nicht signifikant, es fand sich allerdings ein signifikanter Interaktionseffekt ($F[2, 1286] = 4.22, p < .05$), der auf einen Effekt der Intervention deutet (s. Tabelle 1). Somit stieg das prosoziale Verhalten im Laufe der Zeit zwar in beiden Gruppen an, in der Interventionsgruppe fiel diese Zunahme aber signifikant stärker aus als in der Kontrollgruppe (s. Abbildung 6).

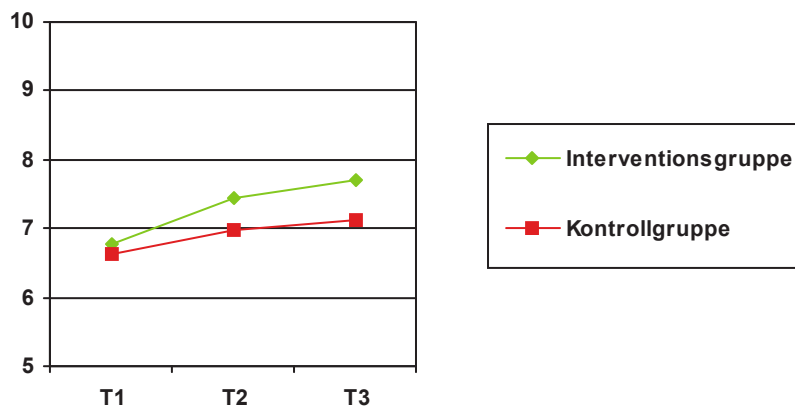


Abbildung 6. Mittelwerte (Minimum 0, Maximum 10) bzgl. prosozialen Verhaltens (SDQ-Erzieherinnen) für beide Gruppen und drei Messzeitpunkte.

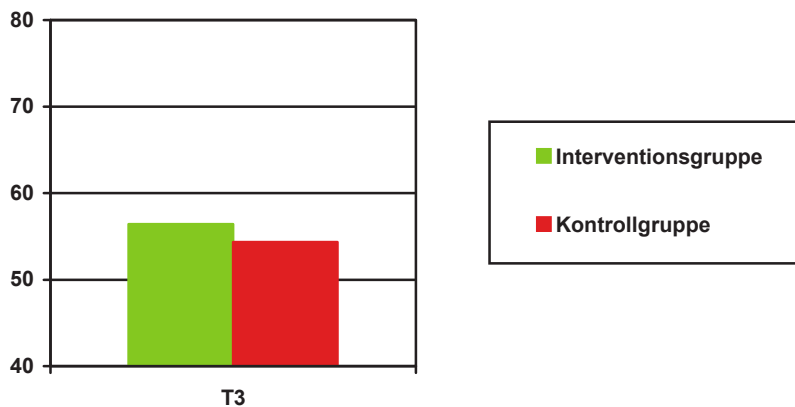


Abbildung 7. Mittelwerte (Minimum 0, Maximum 84) bzgl. sozial-emotionaler Kompetenzen (VBV 3-6 – Erzieherinnen) für beide Gruppen zum 3. Messzeitpunkt.

Der Gruppenvergleich in Bezug auf die gesamte Skala sozial-emotionale Kompetenz des VBV erwies sich als nicht signifikant (s. Abbildung 7). Während die Kinder aus der Interventionsgruppe in der Subskala Konfliktlösekompetenz dagegen signifikant höhere Werte als die der Kontrollgruppe zeigten ($t[642] = 2.79, p < .01, SE = .25; d = .22$), fanden sich in Bezug auf die anderen beiden VBV-Subskalen keine signifikanten Unterschiede zwischen den Gruppen.

In Tabelle 2 sind die Effektstärken (Hedges' d) der Veränderungen auf den Subskalenebenen des SDQ sowie für den SDQ-Gesamtproblemwert, jeweils getrennt nach IG und KG sowie für die einzelnen Kategorien (unauffällig, grenzwertig, auffällig), aufgeführt. Aus den Effektstärken für diese beiden Gruppen wurde durch Subtraktion schließlich die Netto-Effektstärke der IG berechnet.

Tabelle 2. Prä-post- und Netto-Effektstärken von IG und KG für die SDQ- (Sub-) Skalen.

	IG		KG		Netto-Effektstärke+	
	<i>d</i>	S_d^2	<i>d</i>	S_d^2	<i>d</i>	S_d^2
Emotionale Probleme	.18	0,0032	.22	0,0030	-.04	0,0061
unauffällig	.17	0,0040	.11	0,0036	.07	0,0077
grenzwertig	.60	0,0288	.51	0,0354	.09	0,0642
auffällig	.37	0,0412	.58	0,0293	-.21	0,0705
Verhaltensprobleme	.16	0,0032	.06	0,0029	.09	0,0061
unauffällig	.01	0,0040	.00	0,0036	.01	0,0076
grenzwertig	.66	0,0298	.12	0,0315	.54	0,0613
auffällig	.52	0,0437	.28	0,0260	.24	0,0697
Verhaltensprobleme mit Gleichaltrigen	.32	0,0033	.18	0,0029	.14	0,0062
unauffällig	.23	0,0041	.06	0,0036	.16	0,0077
grenzwertig	.60	0,0289	.40	0,0338	.21	0,0626
auffällig	.58	0,0453	.63	0,0300	-.04	0,0753
Hyperaktivität	.52	0,0036	.17	0,0031	.36	0,0067
unauffällig	.37	0,0042	.09	0,0037	.27	0,0078
grenzwertig	1.11	0,0397	.52	0,0356	.59	0,0753
auffällig	1.45	0,0805	.30	0,0261	1,15	0,1066
Gesamtproblemwert	.52	0,0036	.25	0,0030	.27	0,0068
unauffällig	.39	0,0042	.11	0,0037	.24	0,0079
grenzwertig	1,12	0,0401	.68	0,0388	.45	0,0789
auffällig	1,20	0,0671	.69	0,0311	.51	0,0982
Prosoziales Verhalten*	1.29	0,0036	1.09	0,0033	1.20	0,0126
unauffällig	1.11	0,0040	1.07	0,0036	1.03	0,0094
grenzwertig	1.94	0,0355	1.30	0,0327	1.64	0,0683
auffällig	1,18	0,0663	1.22	0,0256	1.99	0,0919

+ Die in der Tabelle aufgeführten Effektstärken für die Interventions- und Kontrollgruppe wurden berechnet, indem die Differenz der Gruppenmittelwerte zu t_1 und t_2 durch die Standardabweichung der Differenzwerte geteilt wurde. Aus dem so ermittelten Hedges' g (Standardisierte Mittelwertsdifferenz) wurde danach durch Adjustierung (zur Berücksichtigung jeweils unterschiedlicher [Sub]Stichprobengrößen) Hedges' d berechnet. Die Netto-Effektstärken ergeben sich aus der Subtraktion der Effektstärke der KG von der Effektstärke der IG. Negative Werte der Netto-Effektstärken kennzeichnen somit stärkere Veränderungen in der Kontrollgruppe.

* Zur besseren Vergleichbarkeit der Befunde wurden in Bezug auf die Skala Prosoziales Verhalten die Beträge der Effektstärken angegeben (ursprünglich kennzeichneten negative Effektstärken in diesem Fall eine Verbesserung)

Diskussion

Die angeführten Befunde können als Beleg für die Wirksamkeit des Programms Papilio® aus der Sicht der Erzieherinnen und auf Basis der Daten aus den Einschätzungen der Kinder gewertet werden: Den Erzieherinneneinschätzungen zufolge zeigen sich Reduktionen von Verhaltensauffälligkeiten bei den Kindern sowie Verbesserungen ihres prosozia-

len Verhaltens. Signifikante Interaktionseffekte z.B. in Bezug auf den SDQ-Gesamtproblemwert sowie die SDQ-Subskalen Hyperaktivität und Prosoziales Verhalten belegen, dass diese positiven Effekte auf die Intervention zurückzuführen sind, da die Verbesserungen in der IG signifikant stärker ausfallen als in der KG. Wie zudem die im Vergleich zur Kontrollgruppe signifikant besseren Werte in der Interventionsgruppe zeigen, konnten diese positiven Veränderungen nicht nur zum zweiten Messzeitpunkt einige Monate nach der Implementation der Maßnahme, sondern auch noch zum dritten Messzeitpunkt beobachtet werden. Zum dritten Messzeitpunkt fanden sich den Einschätzungen der Erzieherinnen zufolge zudem bessere Werte in der IG als in der KG in Bezug auf die sozial-emotionalen Kompetenzen und insbesondere die Konfliktlösefähigkeiten der Kinder. Auf den anderen beiden VBV-Subskalen Interaktions- und Kommunikationsfähigkeit sowie Spielintensität und Produktivität fanden sich dagegen zum dritten Messzeitpunkt in der IG keine besseren Werte als in der KG. Es ist jedoch möglich, dass sich Verbesserungen dieser Fähigkeiten erst zu späteren (Mess-)Zeitpunkten manifestieren, da so genannte „Schläfer“-Effekte auch in anderen Studien bereits häufiger beobachtet.

Die zunächst auf Gesamtgruppenebene angeführten Effektstärken decken sich mit denen aus anderen Präventionsmaßnahmen zur Förderung sozial-emotionaler Kompetenzen und Prävention von Verhaltensproblemen^{35 36}. Sämtliche Analysen zeigen, dass die Wirksamkeit von Interventionen bei nicht oder kaum auffälligen Stichproben weit geringer ausfällt als bei Probanden im (sub-)klinischen Bereich. Diese Befunde lassen sich mit Boden- bzw. Deckeneffekten gut erklären³⁷. Programme für bereits leicht auffällige Kinder führen zu stärkeren Effekten als universelle Präventionsprogramme, die für alle Kinder einer Klasse oder Altersgruppe angeboten werden^{38 39}.

Daraus könnte man schließen, dass sich Präventionen lediglich auf Hochrisiko-Kinder beschränken sollten. Doch Verhaltensprobleme im Vorschulalter treten in der Regel in sozialen Interaktionen mit Peers und Personen außerhalb des häuslichen Umfelds auf. In solchen sozialen Interaktionen zeigen sich die Defizite in den sozialen Fertigkeiten der Kinder mit Verhaltensproblemen. Demzufolge kann an den Verhaltensproblemen nur wirksam gearbeitet werden, wenn die Intervention mit der gesamten

³⁵ Beelmann, A., Förderung sozialer Kompetenzen im Kindergarten: Evaluation eines sozialen Problemlösestrainings zur universellen Prävention dissozialer Verhaltensprobleme. *Kindheit und Entwicklung*, 2004, 13, 113-121.

³⁶ Lösel, F. & Plankensteiner, B., Präventionseffekte sozialer Kompetenztrainings für Kinder. *Campbell Collaboration on Crime and Justice*. Bonn, 2005.

³⁷ Beelmann, A., 2004, a.a.O.

³⁸ Lösel & Plankensteiner, 2005, a.a.O.

³⁹ Nelson, G., Westhues, A. & MacLeod, J., A meta-analysis of longitudinal research on preschool prevention programs for children. *Prevention & Treatment*, 2003, 6 (Online Journal).

Gleichaltrigengruppe durchgeführt wird. Peers mit höheren sozialen und emotionalen Kompetenzen können zudem als Verhaltensmodelle fungieren. Auch ist davon auszugehen, dass Niedrig-Risiko-Kinder ebenfalls einen Nutzen aus Präventionsprogrammen ziehen, da selbst sie eine, wenn auch geringere, Kompetenzförderung erfahren. Zudem können durch eine universelle Vorgehensweise aufwändige und kostenintensive diagnostische Selektion sowie Stigmatisierungsprozesse vermieden werden^{40 41}. Darüber hinaus verbessert die Erfahrung von gemeinsamen Lerneinheiten das emotionale Klima der gesamten Kindergartengruppe, so dass insgesamt das Niveau der emotionalen und sozialen Kompetenzen angehoben wird.

In der vorliegenden Studie konnten wir nachweisen, dass auch die Kinder, die als „unauffällig“ auf den Skalen des SDQ eingestuft wurden, nach Durchlaufen des Programms bessere Werte aufgewiesen haben als Kinder aus der Kontrollgruppe. Dies kann als Hinweis darauf gewertet werden, dass mit den Maßnahmen des Programms Papilio® einerseits besonders jene Kinder mit ersten Auffälligkeiten erreicht werden, andererseits jedoch auch jene Kinder profitieren, die keine Auffälligkeiten aufweisen (allgemeine Entwicklungsförderung). Zudem handelt es sich bei der Zuordnung von Personen in distinkte Kategorien in einem gewissen Maße um willkürliche Zuweisungen. So resultieren bereits aus leichten Veränderungen der Cut-off-Werte unterschiedliche Ergebnisse in der statistischen Auswertung.

Der Ansatz entwicklungsorientierter Prävention bietet ein theoretisch begründetes und empirisch gestütztes Gerüst für die Prävention von aggressiv-dissozialem Verhalten⁴². Kinder mit frühen Verhaltensproblemen zeigen vermehrt sozial-emotionale Kompetenzdefizite. Im Gegensatz dazu weisen Kinder mit ausgeprägten sozial-emotionalen Kompetenzen eine bessere Integration in die Gleichaltrigengruppe und eine bessere Anpassung an neue Anforderungen (wie etwa die Schule) auf; sie fallen zudem seltener durch Verhaltensprobleme auf und zeigen eine bessere Emotionsregulation⁴³. Die Förderung sozial-emotionaler Kompetenzen kann somit das Auftreten von Verhaltens- und emotionalen Störungen vermindern. Eine wichtige Komponente in der Entwicklung sozial-emotionaler Kompetenzen stellt dabei die Fertigkeit zum Aufbau effektivi-

⁴⁰ vgl. Lösel & Plankensteiner, 2005, a.a.O.

⁴¹ vgl. Nelson et al., 2003, a.a.O.

⁴² vgl. Scheithauer et al., 2008, a.a.O.

⁴³ Izard, C. E., Fine, S., Mostow, A., Trentacosta, C., & Campbell, J., Emotion processes in normal and abnormal development and preventive intervention. *Development and Psychopathology*, 2002, 14, 761-787.

ver Interaktionen zu Gleichaltrigen dar⁴⁴ ⁴⁵. Hierbei übernimmt insbesondere das kindliche Spiel eine wichtige Funktion⁴⁶ ⁴⁷, vor allem interaktive Formen des Spiels⁴⁸. Zudem gehen positive im Vergleich zu negativ konnotierten Freundschaftsbeziehungen im Vorschulalter mit geringer ausgeprägtem aggressiven und erhöhtem prosozialem Verhalten einher⁴⁹.

Von einem lerntheoretischen Standpunkt aus hängt aggressives Verhalten – als erlerntes Verhalten – wesentlich vom Verhalten und den jeweiligen Reaktionen der Interaktionspartner ab⁵⁰. Dem Erziehungsverhalten von Eltern und Erzieherinnen wird eine besonders große Bedeutung für die Entwicklung von Kindern beigemessen⁵¹ ⁵², weil ihr Verhalten das kindliche Verhalten unmittelbar beeinflusst. Das Programm Papilio® betont die wichtige Rolle der Erzieherin für die kindliche Entwicklung. Sie ist häufig die erste außerfamiliäre Bezugs- und Erziehungsperson der Kinder und betreut sie über einen längeren Zeitraum des Tages. Studien belegen, dass qualitative Merkmale der Erzieherinnen-Kind-Beziehung mit der emotionalen und sozialen Entwicklung, mit den späteren schulischen Leistungen sowie mit der Integration der Kinder in die Gruppe der Gleichaltrigen in Beziehung stehen⁵³ ⁵⁴.

Der Ansatz entwicklungsorientierter Prävention im Vorschulalter lässt sich in bestehende Konzepte der Frühpädagogik integrieren. Hier sei insbesondere der *entwicklungsgemäße Ansatz* (developmentally appropriate practices⁵⁵) genannt. Somit ist es möglich, Prinzipien entwicklungsorien-

⁴⁴ Gifford-Smith, M.E. & Brownell, C.A., Childhood peer relationships: Social acceptance, friendships, and peer networks. *Journal of School Psychology*, 2003, 41, 235-284.

⁴⁵ Pepler, D.J., Craig, W. & Roberts, W.L., Social skills training and aggression in the peer group. In J. McCord (Ed.), *Coercion and punishment in long-term perspectives*, New York, 1995, pp. 213-228.

⁴⁶ Creasey, G.L., Jarvis, P.A. & Berk, L.E., Play and social competence. In O.N. Saracho & B. Spodek (Eds.), *Multiple perspectives on play in early childhood education*, Albany, 1998, pp. 116-143.

⁴⁷ Oerter, R., Spiel und kindliche Entwicklung. In R. Oerter & L. Montada (Hrsg.), *Entwicklungspsychologie*, Weinheim, 2002, S. 221-233.

⁴⁸ Gagnon, S.G. & Nagle, R.J., Relationships between peer interactive play and social competence in at-risk preschool children. *Psychology in the Schools*, 2004, 41, 173-189.

⁴⁹ Sebanc, A.M., The friendship features of preschool children: Links with prosocial behavior and aggression. *Social Development*, 2003, 12, 249-268.

⁵⁰ Pianta, R. C., Nimetz, S.L. & Bennett, E., Mother-child relationships, teacher-child relationships and school outcomes in preschool and kindergarten. *Early Childhood Research Quarterly*, 1997, 12, 363-385.

⁵¹ Morell, J. & Murray, L., Parenting and the development of conduct disorder and hyperactive symptoms in childhood: A prospective longitudinal study from 2 months to 8 years. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 2003, 44, 489-508.

⁵² Patterson, G. R., *A social learning approach: Vol. 3. Coercive family processes*. Eugene, 1982.

⁵³ Birsch, S. H. & Ladd, G. W., The teacher-child relationship and children's early school adjustment. *Journal of School Psychology*, 1999, 35, 61-79.

⁵⁴ Howes, C., Hamilton, C. E. & Matheson, C. C., Children's relationships with peers: Differential associations with aspects of the teacher-child relationship. *Child Development*, 1994, 65, 253-263.

⁵⁵ vgl. Textor, M.R., Der entwicklungsgemäße Ansatz. In W.E. Fthenakis & M.R. Textor (Hrsg.), *Pädagogische Ansätze im Kindergarten*, Weinheim, 2000, S. 234-248.

tierter Prävention aggressiv-dissozialen Verhaltens im Kindergarten und die Grobziele des Programms Papilio® im Sinne einer dauerhaften Veränderung psychologisch-pädagogischen Vorgehens in Kindergärten mit den Grundsätzen einer entwicklungsorientierten Frühpädagogik zu verbinden. Hierin liegt auch ein wesentliches Prinzip des Programms: Die dauerhafte Integration der dargestellten Maßnahmen in den Kindergartenalltag im Sinne einer Qualitätsverbesserung und -sicherung pädagogischen Handelns. Dabei werden zur Implementation der Maßnahmen insbesondere die Erzieherinnen-Kind-Interaktion und die Gleichaltrigenbeziehungen anvisiert. Unterstützende Angebote für die Eltern (wie Elternabende zum Programm und Unterstützung im entwicklungsorientierten Erziehungsverhalten) werden als zusätzliches Angebot bereitgestellt. Damit kann das Programm Papilio® einen wichtigen Beitrag zur nachhaltigen Prävention aggressiv-dissozialen Verhaltens und zur Förderung sozialer Kompetenzen leisten.

Anlage

Tabelle 1. Mittelwerte und Standardabweichungen von IG und KG zu den Outcome-Maßen auf Grundlage der Erzieherinneneinschätzung.

Skalen	Baseline (t ₁)				2. Messzeitpunkt (t ₂)				3. Messzeitpunkt (t ₃)			
	IG		KG		IG		KG		IG		KG	
	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD
SDQ – Emotionale Probleme	1.79	2.13	1.89	2.15	1.29	1.72	1.44	2.09	1.12	1.61	1.43	1.98
SDQ – Externalisierende Verhaltensauffälligkeiten	1.57	1.92	1.69	1.93	1.34	1.86	1.57	1.91	1.20	1.75	1.49	1.82
SDQ – Hyperaktivität	3.37	2.84	3.42	2.87	2.22	2.36	3.03	2.85	1.92	2.31	2.71	2.74
SDQ – Probleme im Umgang mit Gleichaltrigen	1.90	2.21	1.93	2.22	1.30	1.90	1.58	2.00	1.15	1.70	1.31	1.89
SDQ – Gesamtproblemwert	8.64	6.13	8.94	6.13	6.15	5.40	7.63	6.15	5.39	5.19	6.94	5.90
SDQ – Prosoziales Verhalten	6.72	2.84	6.67	2.72	7.42	2.56	6.99	2.68	7.68	2.46	7.13	2.44
VBV – Sozial-emotionale Kompetenz	--	--	--	--	--	--	--	--	56.43	14.57	54.34	14.50
VBV – Interaktion/Kommunikat.	--	--	--	--	--	--	--	--	27.78	7.21	26.90	7.09
VBV – Konfliktlösekompetenz	--	--	--	--	--	--	--	--	9.74	3.17	9.03	3.28
VBV – Spielintensität / Produktiv.	--	--	--	--	--	--	--	--	18.91	5.57	18.42	5.69

Anmerkung: SDQ = deutsche Version des Strengths and Difficulties Questionnaire; VBV = Subskalen der Lehrerversion des „Verhaltensbeurteilungsbogen für Vorschulkinder“.

Entwicklungsorientierte Prävention von Devianz im Jugendalter: Das Mentorenprojekt "Balu und Du"

Hildegard Müller-Kohlenberg

Die Suche nach Wirkfaktoren einer Präventionsmaßnahme sollte in enger Verbindung zu deren Evaluation durchgeführt werden. Zeigen sich Ergebnisse im erwarteten und erhofften Sinn, so ist die Frage nach den Bedingungen lohnend und weiterführend. Insofern werden das Evaluationsdesign wie auch die Rahmenbedingungen des ehrenamtlichen Mentorenprojekts "Balu und Du"¹ im Folgenden möglichst transparent gemacht, um die festgestellten Wirkungen in diesem Zusammenhang betrachten zu können.

Der Analyse sei zunächst Konzept, Absicht und das operative Vorgehen knapp vorangestellt:

Mit dem Mentorenprogramm "Balu und Du" soll benachteiligten Grundschulkindern der Start ins Leben erleichtert werden. Kinder, die wegen unterschiedlicher Problemlagen von den Lehrern oder Lehrerinnen vorgeschlagen werden, erhalten auf freiwilliger Basis die persönliche Betreuung eines jungen Erwachsenen. Dieser große Freund, der sog. Balu, trifft das Kind, das Mogli, ein Jahr lang einmal in der Woche für einige Stunden, um es in seiner Entwicklung zu fördern.

Die Gründe für die Aufnahme in das Mentorenprogramm sind unterschiedlich. Teilweise sind die Kinder häufig alleine und ihre Beschäftigung am Nachmittag ist auf Fernsehen und Playstation beschränkt, manchmal liegen bestimmte Begabungen brach, einige Kinder werden gemobbt, andere sind selbst Mobber. Manchmal sind Probleme aufgrund von Migration auszugleichen. Ziel des Projekts ist es, einer Entwicklung entgegen zu wirken, die sich später im Jugendalter als Devianz in ihren vielfältigen Formen zeigen könnte: Gewaltbereitschaft, Schulschwänzen und Schulverweigerung, Alkohol- und Drogenkonsum, Inaktivität, (Hass-)Kriminalität, Teenagerschwangerschaften, Selbstaggression, Vernachlässigung der Gesundheit oder Intoleranz und antidemokratische Einstellungen.

Jede der Mentorenbeziehungen gestaltet sich anders – entsprechend den Interessen oder der individuellen Lage des Kindes.

¹ 2002 von der Universität Osnabrück in Zusammenarbeit mit dem Diözesan-Caritasverband für das Erzbistum Köln gegründet. Es existiert z. Zt. (2008) an über 20 Standorten.

Die Balus treffen sich regelmäßig in kleinen Gruppen und werden durch Supervision bzw. Reflexionsrunden begleitet. Sie schreiben wöchentlich ein Online-Tagebuch über den Verlauf der Beziehung. Diese Berichte ermöglichen eine dichte Begleitung sowie (neben anderen Verfahren) eine Evaluation des Programms.

Die Zustimmung der Eltern ist selbstverständlich Voraussetzung für die Aufnahme der Kinder in das Projekt.

Nach etwa einem Jahr enden die regelmäßigen Treffen zwischen den Balus und Moglis. Das bedeutet aber keinen Abbruch der Beziehung. Aus dem „Projekt“ ist nun eine freundschaftliche Beziehung geworden. Und genau wie sich Freunde nicht jede Woche „montags um drei“ treffen, so lebt diese Beziehung fort. Man telefoniert, man verabredet sich und trifft sich ab und zu, man schreibt sich Karten oder e-mails. Und vor allem: wenn die Kinder einmal ihren großen Freund in Krisensituationen benötigen, dann wissen sie, an wen sie sich wenden können.

1. Die Unerlässlichkeit von Wirkungskontrollen im Feld der Prävention

Seit die Arbeitsgruppe um L. W. Sherman² vor mehr als 10 Jahren dem US-Amerikanischen Congress die Ergebnisse einer Studie zu Wirkungen von Kriminalitätsprävention vorgelegte, hat die gutgläubige Zuversicht einen Dämpfer bekommen, dass Präventionsprojekte stets zur Verminderung oder Verhinderung von Fehlentwicklungen beitragen. Häufig ließ sich keine Wirkung der Projekte feststellen, manchmal (wenn auch selten) entwickelten sich die Probanden sogar negativer als eine Kontrollgruppe³. Die Einsicht, dass in zahlreichen Fällen teure Präventionsprogramme finanziert werden, die letztlich ineffektiv sind, hat mit Recht zu der Erwartung geführt, dass Praxisprojekte ihre Wirksamkeit nachweisen sollen – durch anerkannte Methoden, die den Anforderungen und Standards der Evaluation entsprechen.

² Sherman, Lawrence W. et al., Preventing Crime: What Works, What Doesn't, What's Promising. A report to the United States Congress. Prepared for the National Institute of Justice, 1997.

³ z.B. McCord, J., Interventions: Punishment, Diversion, and Alternative Routes to Crime Prevention, 1999 In: Handbook of Forensic Psychology (Hess, A. & Weiner I. Eds.) McCord schreibt S. 16: „Counseling programs have typically been ineffective or damaging“. Zwei spätere Studien zeigten ebenfalls problematische Ergebnisse: Petrosino, A., Turpin-Petrosino A. & Buehler, J., „Scared Straight“ and other juvenile awareness Programs. Campbell Collaboration, 2003. Zitiert nach: Stiftung Deutsches Forum für Kriminalprävention (DFK), Gelingensbedingungen für die Prävention von interpersonaler Gewalt im Kindes- und Jugendalter. Autoren: Scheithauer, Herbert; Rosenbach, Charlotte; Niebank, Kay, Bonn 2008; St. Pierre et al., Results of an independent Evaluation of Projekt A-LERT, 2006. Zitiert nach Eisner et al. (vgl. Fußn. 4).

Diese Forderung hat zusätzlichen Nachdruck erhalten durch eine neuere Analyse verschiedener Veröffentlichungen zur Wirksamkeit von Präventionsprogrammen, die zeigte, dass diese nicht immer den Erwartungen bzw. den behaupteten Wirkungen entsprechen (Eisner, M. & Ribeau, D., 2008)⁴.

Es scheint deshalb im Hinblick auf das bislang nur skizzierte Projekt "Balu und Du" unbedingt geboten, das *Evaluationsdesign*, das zu den im Folgenden auszugsweise dargestellten Ergebnissen führte, zunächst genauer zu beschreiben.

Da "Balu und Du" am Standort Osnabrück mit der Universität verbunden ist, entsteht die komfortable Situation, dass die Begleit- und Wirksamkeitsforschung in akademische Lehrveranstaltungen zum Thema „Evaluation“ eingebunden ist. Im Laufe der zurückliegenden Jahre entstand eine Reihe von Qualifikationsarbeiten, die sich mit der Wirkung von "Balu und Du", einer Kontrollgruppe, ersten Ansätzen zu einem Follow-up und der Qualität der Durchführung des Projekts befassen. Dazu wurde und wird mit folgenden Methoden/Instrumenten gearbeitet:

Qualitative Arbeitsweise:

- Auswertung der wöchentlichen Tagebücher der MentorInnen (auf der Suche nach Wirkfaktoren des Projekts)
- Retrospektive Interviews mit den Eltern der teilnehmenden Kinder
- Retrospektive Interviews mit den TeilnehmerInnen (Moglis) selbst
- Interviews mit LehrerInnen (hinsichtlich Erwartungen und Beobachtungen)

Quantitative Arbeitsweise:

- Skalierung der Verhaltensveränderungen durch Personen, die nicht direkt an der Durchführung des Projekts beteiligt sind
- Vergleich mit einer Kontrollgruppe
- Selbsteinschätzung der MentorInnen (Balus) hinsichtlich des eigenen Kompetenzzugewinns mittels Skalen
- Selbsteinschätzung der ProjektteilnehmerInnen (Moglis) mit einem kindgemäß-angepassten, weitgehend sprachfreien Test (in zwei Versionen: EDV-gestützt und in persönlicher Interaktion)
- Anwendung eines standardisierten Aggressionstests

⁴ Eisner, Manuel & Ribeaud, Denis, Markt, Macht und Wissenschaft; Kritische Überlegungen zur deutschen Präventionsforschung. In: Starke Jugend – starke Zukunft. Ausgewählte Beiträge des 12. Deutschen Präventionstages 2007, Godesberg 2008, S. 173 ff.

Die Verbindung zwischen Projektmanagement und begleitender Evaluation weist Ähnlichkeiten mit dem Konzept der „Eigenevaluation“ auf, wie es von Eisner et al.⁵ kritisch untersucht wurde. Auch sind Merkmale der Selbstevaluation und der internen Evaluation erkennbar. Als „interne Evaluation“ (*internal evaluation*) gilt eine Studie, bei der ein Mitarbeiter oder eine Mitarbeiterin bzw. eine Abteilung der Organisationseinheit „innerhalb derer sich der Evaluationsgegenstand befindet“ die Evaluation durchführt⁶. Sowohl für die Vorgehensweise der allgemeinen (Fremd-)Evaluation wie auch für die Selbstevaluation hat die DeGEval Standards bzw. Empfehlungen entwickelt⁷, um die Qualität der Untersuchungen sicherzustellen. Diese wurden beim Design der einzelnen Komponenten der Evaluation von "Balu und Du" berücksichtigt.

Formen der projektnahen Evaluation haben sowohl Vor- wie auch Nachteile. Die Nachteile haben Eisner et al. deutlich beschrieben. Sie befürchten, dass Forschende, „welche ein Eigeninteresse am geprüften Programm haben, besonders in Versuchung (seien), die publizierten Ergebnisse in die gewünschte Richtung zu schönen, indem unerwünschte Teilbefunde unterschlagen oder die Ergebnisse durch problematische Manipulationen zurechtgebogen werden“ (S. 188⁸). Dieser unbestrittenen Gefahr steht gegenüber, dass die Ergebnisse einer formativen (Selbst-)Evaluation, bereits im Prozess der Entstehung an die Projektverantwortlichen zurückfließen und zur Verbesserung der Qualität und Optimierung des Programms beitragen können. Ein weiterer Vorteil ist die genaue interne Kenntnis des Projekts, die es ermöglicht, adäquate Fragestellungen und Hypothesen zu formulieren, die mit angepassten Methoden untersucht werden können.

Dies sollte jedoch nicht dazu führen, eine Evaluation so eng an den eigenen Erwartungen auszurichten, dass es aufgrund der angewandten Methode keine Möglichkeit gibt, Unerwartetes zu entdecken – unerwartet im positiven wie im negativen Sinne. Damit ist eine weitere Gegenüberstellung von Evaluationsansätzen angesprochen: *Goal free methods* einerseits und Verfahren zur Überprüfung der *Zielerreichung* andererseits.

Es wird bisweilen darauf hingewiesen, dass nur eine klare Definition des angestrebten Ziels der Präventionsmaßnahme eine solide Evaluation ermögliche. Dies gilt für Projekte mit eng umrissener Absicht (z.B. Lesepatenschaften; Sprachkompetenzförderung). Andere Projekte sind hinge-

⁵ ebenda.

⁶ Joint Committee on Standards for Educational Evaluation (Sanders, J. R. ed.) Handbuch der Evaluationsstandards. Opladen 1999.

⁷ Standards für Evaluation (Hsg. Deutsche Gesellschaft für Evaluation – DeGEval – Redaktion: W. Beywl), Köln 2002; Empfehlungen zur Anwendung der Standards für Evaluation im Handlungsfeld der Selbstevaluation (Hsg. Deutsche Gesellschaft für Evaluation – DeGEval – Redaktion: H. Müller-Kohlenberg), Alfter 2004.

⁸ vgl. Fußnote 4.

gen offen konzipiert und entwickeln ihre präventiven Möglichkeiten in Interaktion mit den Adressaten. So können jeweils „individuell ausgerichtete, maßgeschneiderte“, Maßnahmen entstehen, von denen es in der Expertise der „Stiftung Deutsches Forum für Kriminalprävention“ heißt, dass sie zur Wirksamkeit der Projekte beitragen, wenn sie den „jeweiligen Entwicklungsstand und individuelle risikoe erhöhende und -mildernde Bedingungen berücksichtigen“⁹. "Balu und Du" ist eine Maßnahme, die diesen Aspekt der Beziehungsgestaltung besonders betont, wodurch jede Mentorenbeziehung zwischen Balu und Mogli einzigartig wird. Es existieren keine allgemeinverbindlichen Ziele des Programms, kein Curriculum, kein methodisches Arsenal. Die Authentizität der beiden beteiligten Personen prägt die gemeinsame Zeit – mit den jeweiligen spezifischen Defiziten, Interessen oder Wünschen des *mentee*. Entsprechend weit muss das Spektrum der Evaluation geplant sein.

Evaluationsstrategien, die als „goal-free“ oder als „*responsio*“ in die Literatur eingegangen sind¹⁰, sind besonders für Projekte geeignet, deren Zielsetzung breit gefächert ist und die hinsichtlich positiver oder weniger positiver, bzw. zu vermeidender Nebenwirkungen analysiert werden sollen. „Der responsive Evaluator ‚näher‘ sich dem ... Programm in der Regel durch qualitative Verfahren und mit möglichst wenig Vorannahmen“ (Beywl, W. 1988)¹¹. Er soll empfänglich sein für vermutete und unermutete Erfolge sowie für Misserfolge.

Die Evaluationsinstrumente sollen deshalb nicht nur das erwartete Ziel anpeilen, und die Frage gilt nicht nur der Zielerreichung, sondern die Operationalisierung sollte so erfolgen, dass ein eng geknüpftes Netz entsteht, mit dem sich auch Überraschungen einfangen lassen.

Diese Überlegungen gelten insbesondere im Kontext der entwicklungsorientierten (Gewalt)-Prävention. Weil hier der Zusammenhang von Prädiktoren bzw. Vorläufermerkmalen einerseits und späterer manifester Gewalt oder anderem Fehlverhalten andererseits noch wenig gesichert ist, sollte die Evaluation möglichst sensibel alle Entwicklungsschritte in eine sozial erwünschte Richtung registrieren. Dazu ist auch ein Mehrinformantenansatz heranzuziehen, der die Sichtweise unterschiedlicher Beteiligter (Stakeholder) berücksichtigt.

⁹ Stiftung Deutsches Forum für Kriminalprävention (DFK), Gelingensbedingungen für die Prävention von interpersonaler Gewalt im Kindes- und Jugendalter. Autoren: Scheithauer, Herbert; Rosenbach, Charlotte; Niebank, Kay, Bonn 2008 (S. 81).

¹⁰ Scriven, Michael, Goal-Free Evaluation. In: House, E.R. (ed.), School Evaluation. The Politics and Process. Berkeley 1973. Beywl, Wolfgang, Zur Weiterentwicklung der Evaluationsmethodologie. Grundlegung, Konzeption und Anwendung eines Modells der responsiven Evaluation. Frankfurt, Bern, New York, Paris 1988.

¹¹ ebenda (Beywl, Wolfgang) S. 157.

2. Theoretische Orientierung des Mentorenprojekts "Balu und Du"

Drei Konzepte sind für das Projekt konstitutiv: *Mentoring*, *Freundschaft* und *informelles Lernen*. Sie sind in der Praxis eng verwoben und aufeinander verwiesen.

2.1 *Mentoring*:

Emmy Werner (1990)¹² stellte in ihrer bekannten Längsschnittstudie zum Thema Risiko und Resilienz bei Kindern aus hochbelasteten Milieus fest, dass die weniger verhaltensauffälligen Kinder diese Belastungen durch Unterstützung aus dem informellen Umfeld kompensieren konnten. Sie schreibt, dass die Kinder „zumindest eine Person in ihrem Leben hatten, die sie bedingungslos akzeptierte, ungeachtet ihrer Eigenarten des Temperaments, physischer Attraktivität oder ihres Intelligenzgrades“¹³. Ähnliche Ergebnisse wurden zuvor auch im Spektrum psychiatrischer Forschung ermittelt¹⁴. Den unterstützenden Personen – teils Verwandten, teils externen aber nahestehenden Menschen – war es meist nicht möglich, die widrigen Umstände aus dem Leben der Kinder zu eliminieren. Ihre Rolle bestand in ihrer Funktion als Mentor, bzw. als Modell und Bezugsperson – für alternatives Problemlösungsverhalten wie Kooperation, Ausdauer, Zuversicht.

Der besondere Vorteil eines Mentorenprojekts ist die persönliche Beziehung im Verhältnis „eins zu eins“. Die wöchentlichen Treffen sind im Projekt "Balu und Du" in der Wahrnehmung des Kindes nicht durch das Thema „Lernen“ bestimmt, sondern durch „Spiel“ und „Freizeit“. Ein junger Mensch, z.B. ein Student oder eine Studentin, hat als Balu in diesem Kontext beste Aussichten ein – im Sinne Banduras¹⁵ – „gefühlsmäßig akzeptiertes“ Modell zu werden. Außerdem ergeben sich zahlreiche Gelegenheiten zum Erlernen von Alltagskompetenzen, zur Erweiterung des kindlichen Erfahrungshorizonts, zum Nachdenken über Beobachtungen und zur realistischen Einschätzung der eigenen Stärken und Schwächen.

¹² Werner, E.E. & Smith R.S., *Vulnerable but Invincible. A Longitudinal Study of Resilient Children and Youth*. New York 1982. Werner, E.E., *Protective factors and individual resilience*. In: Meisels, S.J. & Shonkoff, J.P. (Hg.): *Handbook of early childhood intervention*. Cambridge, N.Y: Cambridge University Press., 1990, S. 97 – 116. Werner, E.E., Bierman, J.S. & French, F.E., *The children of Kauai: a longitudinal study from the prenatal period to age ten*. Honolulu: University of Hawaii Press, 1971.

¹³ Werner, E.E., a.a.O., 1990, S. 112f.

¹⁴ Kauffmann, C., Grunebaum, L., Cohler, B. & Gamer, *Superkids: Competent children of psychotic mothers*. In: *American Journal of Psychiatry*, 1979, 136, S. 1398 ff. Rutter, M., *Resilience in the face of adversity: Protective factors and resistance to psychiatric disorder*. In: *British Journal of Psychiatry*, 1985, 147, S. 598 ff. Tress, W., *Das Rätsel der seelischen Gesundheit. Traumatische Kindheit und früher Schutz gegen psychogene Störungen*. Göttingen, 1986.

¹⁵ Bandura. A. u.a., *Transmission of Aggression through Imitation of Aggressive Models*. In: *J. of Abnormal and Social Psych.* 1961, 64, S. 535ff.

Für ein Mentorenprojekt müssen Kinder soweit „abgenabelt“ sein, dass sie angstfrei und mit Gewinn einem bis dahin fremden Menschen begegnen können. Bei verunsicherten Kindern tritt diese Reife eher später ein, zwangsweise aber mit Schulbeginn. Die Grundschuljahre sind zudem die Zeitspanne, in der die Kompetenzunterschiede der Kinder deutlicher hervortreten als dies in der Vorschulzeit der Fall ist¹⁶. Das sind einige Gründe, warum sich das Projekt die Moglis von GrundschullehrerInnen vorschlagen lässt.

2.2 Freundschaft

Obwohl das Konstrukt „Freundschaft“ im Rahmen eines institutionalisierten Projekts mit formalisierten Rahmenbedingungen eher mit Zurückhaltung verwendet wird, ist dieser Begriff im Projekt "Balu und Du" nicht tabuisiert, sondern wird sogar offensiv verwendet. Die Überlegungen zu Nähe und Distanz, zu Übertragung und Gegenübertragung, zum Vertrags- und Arbeitsverhältnis (einer Therapie) gelten unter den Bedingungen des Mentorenprojekts "Balu und Du" wohl kaum. In diesem Projekt wird nicht therapeutisch gearbeitet, nicht klinisch, es ist nicht auf eine Beratungssituation (Sprechstunde) beschränkt, sondern es ist als pädagogisches Projekt im Alltag der Kinder angesiedelt. Die Mentorinnen und Mentoren agieren als begleitende und unterstützende Personen im außerschulischen und außerfamiliären Umfeld der Kinder. Das Dschungelbuch von Kipling (besser noch in der Verfilmung von Disney) ist nicht nur Namensgeber für das Projekt, die freundschaftliche Beziehung zwischen den Protagonisten ist tatsächlich Modell für das ungleiche Freundschaftspaar. Es gibt in der Literatur und im alltäglichen Leben nicht viele Modelle dieser Art.

Wollte man freundschaftliche Gefühle aus der Beziehung verbannen, so hätte das etwas Artifizielles, das die Beziehung zwischen den beiden synthetisch und unecht werden ließe. Freundschaft entsteht in einer solchen Situation fast unvermeidlich, und – wie sich zeigt – auf beiden Seiten.

2.3 Informelles Lernen:

Durch das Konzept des informellen Lernens unterscheidet sich das Mentorenprojekt "Balu und Du" in besonderer Weise von Präventionsprojekten, die als Trainingskurs oder Schulung angelegt sind und curricular aufgebaute und abgestimmte Inhalte vermitteln. Informelles Lernen ist dagegen anlassbezogen, zufällig, sporadisch und meist auf die Lösung von aktuellen Einzelproblemen bezogen. Obwohl dem informellen Lernen die Systematik fehlt, die einen Lehrplan z.B. in der Schule auszeich-

¹⁶ Laucht, M., Schmidt, M. H. & Esser, G., Motorische, kognitive und sozial-emotionale Entwicklung von 11-Jährigen mit frühkindlichen Risikobelastungen: späte Folgen. In: Zeitschrift für Kinder- und Jugendpsychiatrie und Psychotherapie 2002, 30 (1), 5 – 19.

net, stellt es ein wichtiges Fundament dar für Lernen in der Schule. Informell Gelerntes ist nicht nur eine wichtige Voraussetzung für ertragreiches Lernen in der Schule, sondern prägt die gesamte Persönlichkeit mit ihren Interessen und Werthaltungen, ihren Vorlieben und Einstellungen (Dohmen 2001¹⁷). Werden die sich bietenden Gelegenheiten für das informelle Lernen im Vorschulalter aber nicht ausgeschöpft, so haben Kinder beim Schuleintritt ein Lernhandicap, durch das ihre Entwicklung, ihre soziale Kompetenz, das Selbstkonzept und z.T. auch die Akzeptanz durch andere empfindlich gestört werden können.

Über quantitative Anteile des informell Gelernten im Verhältnis zum formell Gelernten kann z.Zt. nur spekuliert werden. In verschiedenen Studien wird der Anteil des informellen Lernens je nach Alter der Lernenden auf bis 70% oder gar 80% geschätzt (Dohmen 2001; QUEM-Report 1999¹⁸). Das ist eine grobe Schätzung, der keine wirklich empirisch-exakten Daten zugrunde liegen¹⁹.

Die ungleichen Chancen zum informellen Lernen, die zu einem erheblichen Teil von der Familienkultur abhängig sind, zeigen sich auch in den bekannten unterschiedlichen Bildungserfolgen. Derartige Basiskompetenzen werden in der PISA-Studie als „protektive Faktoren und aktive Ressourcen“²⁰ im Prozess der weiteren Lebensgestaltung angesehen.

Beim informellen Lernen im Mentoren- oder Patenschaftsprojekt "Balu und Du" handelt es sich vorwiegend um einen Ausgleich von Versäumtem und um eine „Nacherziehung“. Den Moglis mangelt es oftmals nicht nur an sozialen Kompetenzen, sondern häufig auch an grundlegenden Basis- und Alltagskompetenzen, die prosoziales Verhalten in der weiteren Entwicklung begünstigen.

Da sich informelles Lernen bevorzugt an Modellen und Vorbildern vollzieht, beeinflussen die Personen des unmittelbaren sozialen Umfelds die Qualität der Lernprozesse. Sind diese unzulänglich, antisozial oder anderweitig deviant, werden die Weichen für die Entwicklung der Kinder früh in eine unerwünschte Richtung gestellt. Seit Bandura in den 60er Jahren seine Untersuchungen über das Modelllernen (eine Komponente

¹⁷ Dohmen, Günther, Das informelle Lernen. Die internationale Erschließung einer bisher vernachlässigten Grundform menschlichen Lernens für das lebenslange Lernen aller. In: Reihe BMBF PUBLIK, Bonn 2001; Neuweg, G.H., Mehr lernen als man sagen kann. Konzepte und didaktische Perspektiven impliziten Lernens. In: Unterrichtswissenschaft, 2000, H. 3, S. 197 – 217.

¹⁸ OECD Learning opportunities for adults, Paris 1977; Livingstone, D.W., Informelles Lernen in der Wissensgesellschaft. In: QUEM-Report, 1999, Heft 60, Berlin, S. 65 – 91.

¹⁹ Der UNESCO-Bericht (Faure, E. u.a.) von 1972/73 wird zwar öfters als Beleg für quantitative Angaben heranbezogen, dort finden sich jedoch keine diesbezüglichen genauen Angaben.

²⁰ Deutsches PISA-Konsortium. J. Baumert u.a. (Hg.) PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich, Opladen 2001, S. 32f, 400.

des informellen Lernens beim *mentoring*) für die Erklärung aggressiven Verhaltens veröffentlichte²¹, wurde der Blick auf die emotionale Akzeptanz des Modells durch den Nachahmer und auf die Frage der „Belohnung“ aggressiven Verhaltens gerichtet. Für die Prävention von Aggression heißt das umgekehrt: Das Umlernen oder Verlernen eines als prädiaktiv identifizierten Verhaltens (im Sinne von Vorläufermerkmalen späterer Gewalttätigkeit) wird mit Hilfe eines Modells, das mit positiven Gefühlen besetzt ist, erleichtert.

Die Lernsituationen, die Lernanlässe, die Verhaltensmodelle und natürlich die Erfolgserlebnisse sind im Projekt „Balu und Du“ positiv emotional gefärbt. Auf diese Weise können die ersten Anzeichen von Devianz stigmatisierungsfrei und unsensationell aufgegriffen und bearbeitet werden. Ziel ist der Erwerb von Basiskompetenzen, die als Haltungen und Fähigkeiten den weiteren Entwicklungsprozess steuern – wie z.B. Lernfreude und Neugier, Selbstvertrauen, Konzentrationsfähigkeit, Empathie, Zeiteinteilung, Initiative, Impulskontrolle, Kooperationsbereitschaft, Geduld, Selbstbeherrschung oder auch schlicht die Fähigkeit, einen *small-talk* zu führen.

3. Implementation und Qualitätssicherung

Die Expertise der „Stiftung Deutsches Forum Kriminalprävention“ mahnt zu Recht an²², dass in Publikationen über Präventionsmaßnahmen Aspekte der Implementierung und Qualitätssicherung (*treatment integrity, treatment fidelity*) beschrieben werden mögen. Diese Forderung ist vor allem im Hinblick auf größere Projekte mit unterschiedlichen Standorten zutreffend. Zu leicht entwickeln sich einzelne Standorte je nach Rahmenbedingungen und persönlicher Einstellung der KoordinatorInnen in verschiedenartige Richtungen. Im Netzwerk "Balu und Du" sind einige Steuerungselemente eingefügt, die einerseits der Innovationskraft und den spezifischen Bedingungen der Standorte Rechnung tragen, andererseits die Qualität des Projekts und die Sicherheit aller Beteiligten gewährleisten sollen.

Standards und strukturelle Arrangements haben sowohl die Homogenität des Programms im Blick wie auch dessen Fortentwicklung und Optimierung, indem Ideen und Erfahrungen der einzelnen Standorte ausgetauscht und ggf. integriert werden können.

Mit folgenden Elementen sollen einerseits die Qualitätsstandards eingehalten werden und andererseits soll darauf hingewirkt werden, dass

²¹ vgl. Fußnote 15.

²² Stiftung Deutsches Forum für Kriminalprävention (DFK), Gelingensbedingungen für die Prävention von interpersonaler Gewalt im Kindes- und Jugendalter. Autoren: Scheithauer, Herbert; Rosenbach, Charlotte, Niebank, Kay, Bonn 2008, S. 85.

die Balance zwischen Zentrifugal- und Zentripetalkräften erhalten bleibt – bei gleichzeitiger größtmöglicher Dynamik der Projektentwicklung.

3.1 Koordinatorenkonferenz:

Die Projektverantwortlichen der verschiedenen Standorte treffen sich mindestens einmal im Jahr, um über Erfahrungen, neue Entwicklungen, offene Fragen oder relevante wissenschaftliche Befunde zu sprechen.

3.2 Begleitseminare für Balus:

Die ehrenamtlichen MentorInnen treffen sich regelmäßig zu Begleitseminaren, die einen Mix aus Fallanalyse, Supervision, Praxisberatung und sog. pädagogischer Inputs (vgl. auch 3.4. „Memos“) darstellen. An Standorten, die an eine Bildungseinrichtung angeschlossen sind – z.B. Universitäten, Fachhochschulen, Schulen, Berufsbildungskollegs – erfolgt die Begleitung wöchentlich über zwei Semester bzw. ein Schuljahr. Freiwilligenagenturen verlangen die Teilnahme mindestens alle 14 Tage.

3.3 Tagebücher:

Die Balus sind gehalten, jede Woche einen Tagebucheintrag online im internen Bereich der homepage von "Balu und Du" einzustellen. Zu diesen Texten haben die KoordinatorInnen der Standorte Zugang, sowie Vorstand, Geschäftsführer und ForscherInnen. Die Tagebucheinträge können von den KoordinatorInnen kommentiert werden. Sie dienen einerseits der Vorbereitung für die Begleitseminare, andererseits der Evaluation. Insbesondere die Frage nach Wirkfaktoren kann auf diese Weise durch qualitative Verfahren verfolgt werden.

3.4 Memos:

Hierunter sind kurze Informationsblätter zu verstehen (1–3 DIN A4-Seiten), die Hinweise und Unterstützung geben zu immer wieder auftauchenden Fragen. Einige davon haben ihren festen Platz im Verlauf des Mentorats, andere werden bei Bedarf besprochen und verteilt. *Beispiele* für regelmäßig eingeplante Memos sind: Wie bereite ich mich mental auf das Vorstellungsgespräch bei den Eltern vor? Welche Vereinbarungen treffe ich mit meinem Mogli in den Ferien? Wie bereite ich mein Mogli auf das Ende der Beziehung vor? Was ist unter informellem Lernen zu verstehen und wie kann ich es fördern?

Bei Bedarf können auch *beispielsweise* Memos zu folgenden Themen besprochen und verteilt werden: Was tun, wenn mein Mogli gemobbt wird? Wie behandle ich das Thema Körperhygiene (Läuse, Zahnpflege...)? Anregungen für Spiele im Wald. Benutzung des Internets u. Hinweise auf

kindergerechte Seiten. Kleine „naturwissenschaftliche“ Experimente. u.v.a.

Auch die Memos werden selbstverständlich ständig weiter entwickelt, wobei den Tagebüchern zahlreiche und schöne Anregungen zu entnehmen sind.

3.5 Downloads:

Im internen (passwortgeschützten) Bereich der homepage können sich KoordinatorInnen und Balus Dokumente herunterladen zu folgenden Inhalten: Kontrakt zwischen MentorIn und Projektleitung (Dauer der Betreuung, Datenschutz, Verpflichtungen wie regelmäßiger Besuch der Begleitveranstaltungen, online-Tagebuch usw.); Musterbriefe an SchulleiterInnen und an die polizeiliche Meldebehörde (zum Erhalt eines Führungszeugnisses); Abrechnungsbogen zur Kostenerstattung (pro Monat können 10 Euro für gemeinsame Aktivitäten ausgegeben werden); Formblatt für die Anmeldung von SchülerInnen durch die GrundschullehrerInnen; Begrüßungsmappe für neue Balus usw. Der Bereich „Downloads“ auf der homepage hat seit ca. 1 Jahr das Qualitätshandbuch ersetzt. Damit vereinfachte sich die Aktualisierung der Arbeitsmaterialien deutlich, die bis dahin als Lose-Blatt-Sammlung regelmäßig an alle Standorte verschickt wurde.

3.6 Kooperationsvertrag:

Zwischen den Verantwortlichen an den einzelnen Standorten und dem Vorstand von "Balu und Du" wird ein Kooperationsvertrag geschlossen, in dem z.B. sichergestellt wird, dass die KoordinatorInnen für ihre Aufgabe fachlich qualifiziert sind.

3.7 Gegenseitige Hospitationen:

KoordinatorInnen wird die Möglichkeit angeboten, in den Begleitseminaren anderer Standorte zu hospitieren. Das wird besonders von KoordinatorInnen an neu aufzubauenden Standorten gern wahrgenommen. Die Qualitätsbeauftragte der Projektleitung besucht auch nach Anmeldung oder Einladung andere Standorte, gibt Hinweise oder Ratschläge und bringt didaktisches Material mit.

Trotz der Bemühungen eine gewisse Homogenität aller Standorte herzustellen, ist nicht auszuschließen, dass das Mentorenprojekt durch die Persönlichkeit der jeweiligen KoordinatorInnen stark geprägt wird. Dies muss allerdings in einem Projekt, dem die Philosophie der Authentizität aller Beteiligten zugrunde liegt, toleriert werden, solange die formative Evaluation keine Hinweise auf Qualitätseinbußen gibt.

4. Ergebnisse der Evaluation: Wirkungen und Wirkfaktoren

Zentraler Punkt für die Einschätzung eines Präventionsprojekts ist die Frage, ob sich Wirkungen im angestrebten Sinn nachweisen lassen. Wie bereits erwähnt, muss für das breitgefächerte Projekt "Balu und Du" nach einer Vielzahl von Wirkungen gesucht werden. Einerseits soll der unterschiedlichen Ausgangssituation der Moglis entsprochen werden – ein schüchternes, scheues Kind sollte andere Fortschritte machen als ein aggressives, impulsives. Andererseits sind die Vorläufermerkmale von späterer Devianz und ihre Gewichtung hinsichtlich späteren Fehlverhaltens nicht hinreichend eindeutig erforscht, so dass eine Beschränkung auf wenige Dimensionen der Evaluation nicht empfehlenswert wäre. Insofern wurde das Projekt mit unterschiedlichen Methoden und im Hinblick auf unterschiedliche Fragestellungen untersucht.

4.1 Evaluation aus Sicht der LehrerInnen (Effektstärken):

Den GrundschullehrerInnen, die ein Kind vorgeschlagen haben, wurden 5-stufige Skalen bestehend aus 24 Dimensionen (OSKAR) bezüglich ihrer Beobachtungen zum Verhalten und zu Verhaltenänderungen der Moglis vorgelegt. Die befragten LehrerInnen stufen die Kinder zweimal auf diesen Skalen ein. Die ersten Werte beziehen sich auf die Einschätzung zu Beginn des Projekts, die zweiten auf Beobachtungen nach einem Jahr²³. Ebenso wurden Eltern und LehrerInnen einer Kontrollgruppe befragt.

Die Auswertung der OSKAR-Skala erfolgte nicht in diagnostischer Absicht, sondern als Evaluation der Maßnahme. D.h. es wurde ein Mittelwertvergleich und die Berechnung der Effektstärken²⁴ vorgenommen. Folgende Konventionen für die Beurteilung des Effekts wurden in die Tabelle übernommen²⁵:

Geringe Effekte:	ab 0.20
Mittlere Effekte:	ab 0.50
Hohe Effekte:	ab 0.80 ²⁶ .

²³ Die Einschätzung erfolgte retrospektiv. Obwohl eine prospektive Evaluation im Allgemeinen zu aussagekräftigeren Ergebnissen führt (vgl. z.B. M. Thermann et al., Die Aussagekraft retro- und prospektiver Datenerfassung. In: Langenbecks Arch. Chir., 1980, 353, 63 – 70) wurde aus pragmatischen Gründen die retrospektive Befragung gewählt: Es sollte vermieden werden, dass die vorschlagenden LehrerInnen zu Projektbeginn mit zu viel Papierarbeiten belastet wurden. Das hätte u.U. zu einer Verminderung der Anmeldungen von Moglis geführt.

²⁴ Die Effektstärke ist ein Maß für die Wirkung eines experimentellen- oder Interventionsfaktors

$$d = \frac{M_1 - M_2}{\sqrt{(s_1^2 + s_2^2)/2}}$$

²⁵ Zum Vergleich: Die durchschnittliche Effektstärke einer professionellen Therapie beträgt $d = 0.85$ (Grawe, K. et al., Psychotherapie im Wandel, Göttingen 1994, S. 48).

²⁶ vgl. u.a.: <http://www.uni-saarland.de/fak5/excops/download/QM2-12.pdf> (Folie 20).

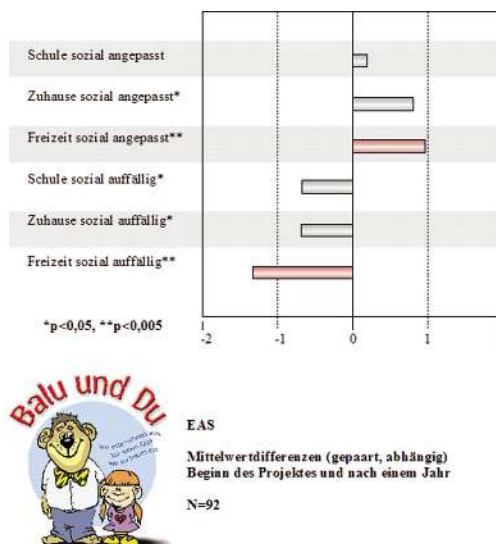
Tabelle 1: Ausgewählte Dimensionen der Wirkung des Projekts "Balu und Du" (Effektstärken, erhoben mit der OSKAR-Skala, N = 102 / 51)

Statement (Einschätzung der LehrerInnen)	Effektstärke (Cohens d =)	Bewertung des Effekts	Bemerkungen
Er/sie besucht die Schule regelmäßig	0.27 (Kontrollgr. 0.8)	Gering	Der Ausgangswert lag bereits nahe bei 100%
Er/sie hat eine fröhliche Grundstimmung	0.55 (Kontrollgr. 0,04)	Mittel	Zu Beginn des Projekts verzeichneten die LehrerInnen eine leicht negative Grundstimmung.
Er/sie ist beim Spielen in der Pause gut integriert	0.90 (Kontrollgr. 0.74)	Hoch	Im Hinblick auf eine pos. weitere Entwicklung darf die Integration i. d. Kindergruppe als wichtiges Signal gelten
Er/sie beteiligt sich rege im Unterricht	0.50 (Kontrollgr. 0.09)	Mittel	Der Wert nach einem Jahr Projektzeit entspricht dem Durchschnitt aller Schüler der Klasse.
Er/sie hat eine gute mündliche Ausdrucksfähigkeit	0.38 (Kontrollgr. 0.17)	Mittel	Aufgrund der intensiven mündl. Kommunikation im Projekt lagen die Erwartungen höher.
Er/sie kann sich gut konzentrieren	0.37 (Kontrollgr. 0.36)	Mittel	Aus Sicht der Eltern ist der Zuwachs an Konzentrationsfähigkeit die deutlichste Leistung des Projekts: d = 0.92
Er/sie kann Konflikte zwischen SchülerInnen gut und kompetent bewältigen	0.95 (Kontrollgr. 0.75)	Hoch	Präventionstheoretisch ist die Konfliktbewältigungskompetenz eine bedeutsame Kategorie.
Er/sie hat zahlreiche Kontakte außerhalb der Familie	0.98 (Kontrollgr. 0.26)	Hoch	Insbesondere im Vergleich zur Kontrollgruppe ist der Zuwachs deutlich.
Er/sie zeigt Kommunikationsfreude verbaler Art	0.92 (Kontrollgr. 0.24)	Hoch	Die Freude am sprachlichen Austausch kann als Hinweis zur Vermeidung anderweitiger „kurzer Prozesse“ angesehen werden.
Seine/ihre Eltern sind zur Mitarbeit in der Schule bereit	0.15 Kontrollgr. 0.02)	Kein Effekt	Dieses Statement wurde als Kontroll-Item verwendet. (Es wurde mit den Eltern nicht gearbeitet).
Er/sie kann Kritik annehmen	0.65 (Kontrollgr. 0.37)	Mittel	Aus Sicht der Eltern ist dies eine deutlicher wahrnehmbare Leistung des Projekts , d = 0.84
Seine/ihre Neigung zu Gewaltanwendung ist gering	0.24 (Kontrollgr. 0.23)	Gering	Bereits der Ausgangswert war erwartungswidrig gering: Aus Sicht der LehrerInnen hatten die Moglis kaum Gewaltneigung; die Kontrollgruppe veränderte sich fast identisch.

Neben den in Tabelle 1 genannten Wirkungen von "Balu und Du" wurden weitere Dimensionen überprüft, die an dieser Stelle nur im Überblick erwähnt werden: Ordentlichkeit der Schulmappen, Motorik, Hilfsbereitschaft gegenüber andern Schülern und Übernahmebereitschaft von Extra-Aufgaben im Unterricht, Alltagskompetenzen, Selbstbild, Unternehmungslust, verbale Aggressionsneigung, sowie Leistungen in Deutsch und Mathematik. Abgesehen vom nicht-vorhandenen Effekt in Mathematik ($d = 0,16$) liegen die Effektstärken der hier genannten Dimensionen zwischen $d = 0.21$ und 0.62 .

4.2 Evaluation auf Basis eines standardisierten Tests

Mit dem „Erfassungsbogen für aggressives Verhalten in konkreten Situationen“²⁷ wurden die Moglis prospektiv zu Beginn des Projektjahrs und am Ende getestet. Das Testinstrument ist zwar für die Diagnostik konstruiert und normiert, für Zwecke der Evaluation ist es jedoch im Hinblick auf Gruppenvergleiche durchaus zu verwenden. Geprüft wurden die Verminderung der Aggression bzw. die Zunahme sozial erwünschten Verhaltens. Entsprechend der Handanweisung des Tests wurde geprüft, auf welchen Umweltbereich (Schule, zu Hause, Freizeit außerhalb des Elternhauses) sich die Reaktionen der Moglis beziehen.



Graphik 1: Die Ergebnisse des Aggressionstests EAS zeigen, dass die sozial erwünschten Verhaltensweisen zunehmen (obere Bildhälfte) und dass das sozial unerwünschte Verhalten abnimmt (untere Hälfte der Graphik)

²⁷ Petermann, Franz und Ulrike, Erfassungsbogen für aggressives Verhalten in konkreten Situationen. Handanweisung für die Durchführung, Auswertung und Interpretation. Göttingen 2000⁴

Die bereits genannte Einschätzung der LehrerInnen, wonach die Moglis keinesfalls als besonders aggressive Gruppe anzusehen sind, konnte im Test bestätigt werden²⁸. Trotz der günstigen Ausgangssituation verbesserten sich die Kinder im Freizeitbereich (außerhalb des Elternhauses) und zeigten deutliche, signifikante Zuwächse hinsichtlich des angemessenen und sozial erwünschten Verhaltens. Der Transfer auf Schule und Familiensituationen war zwar vorhanden aber wenig deutlich ausgeprägt. Eine zusätzliche Prüfung der Fragestellung, ob die Extremgruppe der besonders aggressiven Moglis stärker von "Balu und Du" profitiert, zeigte dass dies in der Tat der Fall ist: Diese Kinder veränderten ihr Verhalten stärker im erwünschten Sinne²⁹. Umgekehrt zeigte sich, dass Kinder mit extrem geringem Aggressionspotenzial dieses kaum weiter verminderten, sondern im Gegenteil in der Schule etwas „frecher“ wurden.

4.3 Evaluation mit qualitativen Verfahren – Auswertung der Tagebücher

Die unter 3.3. genannten Tagebucheinträge der Balus stellen einen sehr umfangreichen Textkorpus dar, der mit qualitativen Verfahren unter verschiedensten Fragestellungen ausgewertet werden kann. Richtet man den Fokus auf das Informelle Lernen – wie unter 2.3. beschrieben – so lässt sich feststellen, dass vor allem über die Vermittlung von Werten und Normen in den Tagebüchern berichtet wird. Zwar kann aus der Häufigkeit und Ausführlichkeit der Tagebuchaufzeichnungen nicht ohne weiteres geschlossen werden, dass die Moglis diesbezüglich am meisten profitieren, aber aus den Texten lässt sich erkennen, wie die Balus diese heikle Angelegenheit mit ihrem Moglis besprechen.

Es handelt sich dabei weniger um die „Vermittlung“ von Werten, sondern eher um einen Dialog über Werte und Normen, der an alltägliche Situationen anknüpft. Insofern ist der Wertedialog situationsbezogen und en passant – entsprechend den Grundsätzen des informellen Lernens.

4.3.1 Wertedialog: Schritte und Schrittden beim Aufbau von Werthaltungen und wertegeleitetem Handeln

Wie kann eine Wertehierarchie entstehen, die in das Selbst- und Weltbild von Mogli inkorporiert und handlungsleitend wird? Die Handlungsrelevanz einer Norm ist umso wahrscheinlicher, je mehr der Wertedialog zu Überzeugungen führt, die an den erlebten Alltag angebunden sind.

Aus den Beispielen der Tagebücher, die weiter unten wörtlich zitiert werden, lässt sich **(1)** erkennen, dass häufig zunächst eine soziale, motivationale und auch kognitive Grundlegung erfolgen muss, ehe ein Wertedialog im eigentlichen und engeren Sinne geführt werden kann. Man ist an Pestalozzi erinnert, der erst mit den „gefährlichen Zeichen...den Wör-

²⁸ Ebenda, S. 29 (Die Normierung ist allerdings für Kinder ab 9 Jahren durchgeführt).

²⁹ Im Freizeitbereich: Signifikanzniveau $p < 0.001$; in Schule und Familie: $p < 0,005$.

tern“ beginnt, wenn sich eine tragfähige Beziehung und konkrete Erfahrungen gebildet haben³⁰.

Ein solider Untergrund für Wertentscheidungen ist **(2)** die Fähigkeit, überhaupt Entscheidungen treffen zu können. Trotz der Banalität dieser Feststellung zeigen die folgenden Tagebuchauszüge, dass an dieser Voraussetzung für einen Wertedialog manchmal hart gearbeitet werden muss.

„Schade ist, dass er nur auf Wissensfragen reagiert. Wenn es aber darum geht, seine Meinung zu äußern, etwas abzuwägen ‚blockiert‘ er, antwortet nur ungern, schweigt oder antwortet mit ‚ich weiß nicht‘. So habe ich Onur nach dem Zirkus auf dem Nachhauseweg gefragt, was er im Zirkus am besten fand. Er lächelte und sah aus, als würde er nachdenken – aber aus ihm kam nichts heraus. Bei solchen Situationen, die oft wiederkehren, muss ich die Fragen anders stellen, indem ich ihn aussuchen lasse und vor die Wahl stelle. Dann frage ich z.B. was er besser fand, den Magier oder die Akrobatin mit den Hulahup-Reifen. Ihm bleibt in diesem Fall keine andere Wahl, als sich für etwas zu entscheiden“.

„Einen Plan auszudenken fällt Laura jetzt schon leichter, genauso, wie sich zwischen mehreren gleich attraktiven Sachen zu entscheiden“

Um über Werte und Normen ins Gespräch zu kommen, sollte **(3)** eine gemeinsame Basis gestiftet sein, die einer gewissen Meinungsverschiedenheit standhalten kann. Dazu sind manchmal kleine Debatten oder Erfahrungen hinsichtlich der Beziehungssicherheit zwischen den beiden und die Belastbarkeit von Freundschaft im Allgemeinen vonnöten.

„Ich habe ihr erzählt, dass sich Freunde manchmal streiten können, dass man sich aber auch immer wieder vertragen kann. Ein Streit muss nicht das Ende einer Freundschaft sein“.

Auch die Verlässlichkeit der Beziehung sollte **(4)** so weit geklärt sein, dass komplexere Themen wie z.B. Wahrheitsliebe oder Ehrlichkeit angesprochen werden können. Dazu gehört z.B. die Sicherheit, dass Versprechungen und Abmachungen eingehalten werden.

„Bei diesem Treffen fiel mir auf, dass Egson trotz meines Versprechens beim letzten Mal nicht wirklich glaubte, dass wir schwimmen gehen. Er hat mich ständig gefragt „Wirklich? Wirklich?“ – Auch noch nachdem

³⁰ Pestalozzi, J. H.: Pestalozzi über seine Arbeit in Stanz (“Stanzer Brief”, 1799). Hrsg. v. E. Blochmann, G. Geißler, H. Nohl und E. Weniger (Kleine pädagogische Texte Bd. 6) Weinheim 1966 (10. Aufl.), S. 17.

wir seine Sachen gepackt hatten und im Auto saßen“. Einige Wochen später schreibt Balu ins Tagebuch: „Als ich ihn zu diesem Treffen abholte, war ich sofort begeistert. Er hat nicht so ungläubig wie beim Schwimmengehen gefragt, sondern anscheinend gelernt, dass wir wirklich machen, was vereinbart ist, und nur gesagt “wir gehen doch Schlittschuhlaufen, oder?“

Zu einem belastbaren Fundament der Beziehung als Voraussetzung für den Wertedialog gehören **(5)** auch Fairness, Humor, gegenseitige Sympathie und respektvoller (und freundlicher) Umgangston miteinander³¹. Diese Aspekte eines grundlegenden Wertedialogs sollen hier nicht im Einzelnen mit Beispielen aus den Tagebüchern belegt werden. Es zeigte sich jedoch bei der Analyse der Aufzeichnungen über das Projektjahr hinweg, dass die Balus Themen, die in der Wertehierarchie eher auf einer „höheren“ und abstrakteren Stufe angesiedelt sind, erst thematisieren, wenn die Zeit und die Beziehung dafür reif sind. Dazu gehören Inhalte wie Wahrheit, Gewaltfreiheit oder Vermeidung eines krassen Materialismus. Am Beispiel des Umgangs mit Lügen bzw. der Wertschätzung von Wahrheit (als theoretisches Konstrukt mit all seinen Problemen), ließ sich erkennen, wie sich die Moglis dem Ziel zögernd annähern.

Die Balus verstehen es meistens, das hehre, abstrakte Ziel „Wahrheit“ erreichbar, verstehbar und greifbar zumachen, so dass die Moglis nicht entmutigt werden. Weil die Reaktion auf Lügen ein besonders heikles Kapitel ist, das zu schweren Krisen der Beziehung führen kann, käme es darauf an, die Bedeutung von Wahrheit für den zwischenmenschlichen Umgang zu erklären. Auf dieser Stufe des Wertedialogs wird deutlich, dass die induktive Form – von Dilemmata des realen Alltags ausgehend – gegenüber der deduktiven Herangehensweise – abgeleitet aus der Norm – der kindlichen Entwicklung eher gerecht wird.

Den Balus gelingt es immer wieder, Fragen der Wahrheit als Aspekte der Beziehung zwischen ihnen und den Moglis darzustellen.

³¹ Für die Aspekte Humor und Respekt zeigte eine empirische Studie deren außerordentliche Bedeutung im Verhalten der MentorInnen: De Bruyn, Eddy H., Development of the Mentor Behaviour Rating Scale. In: School Psychology International, 2004, Vol. 25, S. 185 – 192.

„Da musste ich mich einmischen und gezielt nachfragen, damit er den Unterschied zwischen Realität und Fantasie erfasst. Letztlich vereinbarten wir, dass wir vorher klarstellen, ob wir uns jetzt ausgedachte Geschichten erzählen oder wahrhaftige Begebenheiten schildern wollen“.

4.3.2 Induktives Wertelernen:

Aus abstrakten Konzepten und allgemeinen Vorschriften ist konkretes Handeln im Alltag nicht immer ohne weiteres deduktiv abzuleiten. Auch der Impuls nach eigenen akzeptierten Wertmaßstäben zu handeln (oder nicht), erhält seine Anschubkraft aus der Situation heraus. Kleine unscheinbare Begebenheiten können Anlass zu einem Wertedialog sein, in dem die zugrundeliegenden Einstellungen für Handeln, Wünschen oder Unterlassen herausgearbeitet werden. Durch wiederholte Gespräche dieser Art baut sich induktiv ein Wertekanon auf, der im Leben der Kinder verankert und mit personalen Bezügen verknüpft ist. Der Wertedialog im Alltag hilft, die Widersprüchlichkeiten der Werte-Botschaften zu durchdenken, Kurz- und Langzeitfolgen von Wertentscheidungen zu unterscheiden, einen Perspektivwechsel zu vollziehen, scheinbare Selbstverständlichkeiten zu hinterfragen, Alternativen abzuwägen, Werte zu begründen. Etwas zugespitzt schreibt L. Montada: „Ein konventioneller Ethik- oder Sozialkundeunterricht hat keine Effekte auf das Niveau des moralischen Urteilens. Dieses kann nur über das Angebot bzw. die Erfahrung moralischer Konflikte verändert werden. Wirksam ist vor allem die Erfahrung, wirklich Einfluss auf die Konfliktlösung und damit Verantwortung zu haben“³².

Die Tagebuchaufzeichnungen zeigen eine Fülle von Situationen, in denen Wertentscheidung implizit enthalten sind, deren Konsequenzen die Moglis durch Verantwortungsübernahme unmittelbar erfahren.

5. Ist "Balu und Du" ein Präventionsprojekt?

Um die Frage nach der präventiven Wirkung des Mentorenprojekts "Balu und Du" zu beantworten, bedarf es einer Längsschnittstudie, die prospektiv die Entwicklung der Kinder verfolgt und diese mit einer Kontrollgruppe vergleicht. Zudem benötigt eine Evaluationsstudie im Feld der entwicklungsorientierten Prävention Indikatoren (Prädiktoren bzw. Vorläufermerkmale), die späterem devianten Verhalten in der Kindheit vorangehen. Denn „Gewalt und aggressives Verhalten können sich im Kindesalter auf andere Weise äußern – oder als Vorläuferverhaltensweisen

³² Montada, Leo, Moralische Entwicklung und moralische Sozialisation. In: Oerter, R., Montada L.: Entwicklungspsychologie, Weinheim 1995 (3. Aufl.), S. 880.

zum Ausdruck kommen – als Im Jugendalter“³³. Die Expertise des DFK nennt als Beispiele altersunangemessene schwere Wutausbrüche, Tyranisieren anderer Personen, ernsthafte Verletzung der Rechte anderer.

In einer Studie des DJI³⁴ werden weitere Merkmale genannt, die weniger offensichtlich als Vorläufer von Gewalt erscheinen, die jedoch im Laufe der Entwicklung ebenfalls in Aggression oder Gewalt umschlagen können: Unsicherheit, Ängstlichkeit, Depression, mangelnde Kommunikations-, Kooperations- und Konfliktlösungsfähigkeit, mangelnder Altruismus, unangemessenes Selbstwertgefühl, mangelnde Empathie und Offenheit u.a. Insofern sollte eine Längsschnittuntersuchung, die sich als langfristige Evaluation einer Maßnahme versteht, zu Beginn ein breites „Schleppnetz“ von Variablen verwenden, um im Sinne der responsiven Evaluation auch Faktoren entdecken zu können, die durch die Maßnahme günstig beeinflusst werden, obwohl der Zusammenhang zur späteren Devianz nur locker vermutet werden kann.

Die Evaluation des Projekts steht erst am Anfang einer derartigen Längsschnittuntersuchung.

Nach strengen wissenschaftlichen Kriterien kann insofern nicht behauptet werden, "Balu und Du" sei ein Präventionsprojekt. Bis zur Erlangung von Klarheit zu diesem Punkt, darf man aber wohl das Ziel der Prävention im Sinne einer „regulativen Idee“ (Kant) postulieren³⁵.

³³ Stiftung Deutsches Forum für Kriminalprävention (DFK), Gelingensbedingungen für die Prävention von interpersonaler Gewalt im Kindes- und Jugendalter. Autoren: Scheithauer, Herbert; Rosenbach, Charlotte; Niebank, Kay, Bonn 2008, S. 34.

³⁴ Deutsches Jugendinstitut – Alt, Christian (Hg.): Kinderleben – Aufwachsen zwischen Familie, Freunden und Institutionen, Bd. 1: Aufwachsen in Familien. Wiesbaden 2005, S. 128.

³⁵ Kant, Immanuel, Kritik der praktischen Vernunft, 1788.

Jugendrechtshäuser als Module für die innere Sicherheit des freiheitlichen Rechtsstaates im 21. Jahrhundert

Neue Wege in der Prävention auf rechtspädagogischer Basis oder:
Das Human-Law-Prinzip

Sigrun v. Hasseln¹ mit einem Kurzbeitrag von Erika Kraszonasiorek

Seit gut zehn Jahren werden in Deutschland sog. Jugendrechtshäuser (JRH) gegründet. Am 1.10.2008 gibt es in den meisten Bundesländern insgesamt über 50 Jugendrechtshauseinrichtungen.²

I. Grundfragen rund um die Jugendrechtshäuser

Was sind Jugendrechtshäuser?

Jugendrechtshäuser sind

- Demokratieschulen und Orientierungsstätten in der offenen, interkulturellen, demokratischen High-Tech-Gesellschaft des 21. Jahrhunderts auf rechtspädagogischer Basis.
- niederschwellige Hilfs-, Bildungs-, Erziehungs- und Diskussionsbörsen für Kinder, Jugendliche und Heranwachsende sowie für ihre Eltern, Betreuer, Erzieher und Lehrkräfte im Alltag rund um das Recht als zentrales Element des Zusammenlebens, Rechtsbewusstsein und Sozialkompetenz.

Welches Ziel haben die Jugendrechtshäuser?

Die Jugendrechtshäuser haben das Ziel, auf regionaler Ebene einen präventiven Beitrag zur inneren Sicherheit und damit zur Aufrechterhaltung des freiheitlich demokratischen Rechtsstaats zu leisten. Sie wollen dadurch auch zum Erhalt des Wirtschaftsstandorts Deutschland beitragen.

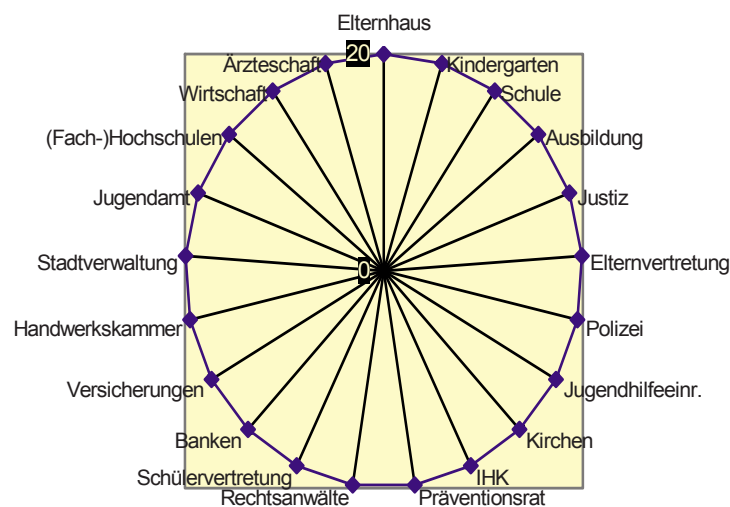
¹ Vorsitzende Richterin der gr. Jugendstraf- u. Jugendschutzkammer des Landgerichts Cottbus, Lehrbeauftragte der Universität Cottbus für Rechtspädagogik. www.hasseln.de

² Dazu gehören Jugendrechtshäuser, Jugendrechtshausinitiativen sowie Einrichtungen, die schon auf ähnlicher Basis arbeiten und erst nach und nach ganz nach dem JRH-Konzept arbeiten wollen (Interessenbekundungen). **Baden-Württemberg:** Esslingen (IB), Heidenheim (H), Reutlingen (IB), Stuttgart (IB), Tübingen (IB) (LV i.G.); **Berlin:** Kreuzberg (H), Marzahn (I), Neukölln (H), Schöneberg (I), Treptow (IB), Wedding (IB) (LV Berlin. Vorsitz: Joachim f. Linder). **Brandenburg:** BARUM Lkrs. (H), Bernau (H), Brandenburg a.d.H (H), Cottbus (H), Eberswalde (H), Frankfurt/O. (H), Hohen Neuendorf (H), Königs-Wusterhausen (H), Lübben (I), Lübbenau (H), Neuruppin (H), Oranienburg (I), Potsdam (H), Prenzlau (H), Schwedt (H), Senftenberg (H), Vetschau (H), Zossen (H). (LV **Brandenburg:** Vorsitz: Wolfgang Rупieper). **Bremen:** Bremen (IB). **Hamburg:** Hamburg-Mitte (H). **Hessen:** Marburg (H), Offenbach (IB), Hanau (IB). **Mecklenburg-Vorpommern:** Rostock (H), Schwerin (I), Stralsund (I), Waren-Müritz (I), Wismar (H). **Niedersachsen:** Ahlhorn (I), Braunschweig (H), Hannover (IB), Oldenburg (H z.Zt. inaktiv). **Nordrhein-Westfalen:** Bielefeld (H), Detmold (H), Soest (IB) (LV I.G.). **Sachsen:** Leipzig (HiG), Bautzen (IB), Weißwasser (H). **Sachsen-Anhalt:** Magdeburg (I). **Thüringen:** Erfurt (H) mit I Jena, Gera (IB), Bad Langensalza (H)

In welcher Form versuchen Jugendrechtshäuser dieses Ziel zu erreichen?

Die Jugendrechtshäuser unterstützen als freie Träger³ den Staat und seine Einrichtungen bei der Erfüllung seines Bildungs-, Erziehungs- und Präventionsauftrages im Rahmen des regionalen Präventionsnetzwerkes.

Die Einbindung der Jugendrechtshäuser in das kommunale Präventionsnetzwerk :



An welchen gesellschaftlichen Problemen setzen die Jugendrechtshäuser an?

Elternhäuser, Kindergärten, Schulen und andere herkömmliche Bildungs- und Erziehungseinrichtungen sind in unserer gesamtgesellschaftlichen Umbruchsituation meist überfordert, um Kindern allein die für ihre Zukunft heute notwendigen (Rechts-) Kenntnisse, Orientierung, Wertebewusstsein und Empathie mitzugeben. Zudem sind in der Infrastruktur vieler Wohngegenden häufig keine präventiven Einrichtungen vorgesehen, in denen junge Menschen dauerhaft von zuverlässigen Gesprächspartnern fachkundigen Rat und Hilfe erhalten können.

So ist es effektiv, wenn sich Bürger und regionale Präventions-Netzwerkpartner (neben hauptamtlichen Fachkräften) jeweils im Rahmen ihres Fachwissens bürgerschaftlich engagieren, um jungen Menschen mit Hilfe

³ Anders als das sog. „Haus des Jugendrechts“ in Stuttgart und Ludwigshafen, bei dem es sich im Wesentlichen um eine Zusammenlegung mehrerer Behörden handelt, die bei kleinerer und teilweise mittlerer Jugenddelinquenz schneller agieren können.

ihrer Kenntnisse bei der Lebensvorbereitung in einer Zeit großer Herausforderungen zu helfen. Zudem wollen viele Richter, Staatsanwälte, Rechtsanwälte, Ärzte, Psychologen, Sozialpädagogen, Erzieher, Polizeibeamte und andere Berufsgruppen aus sozialen Bezügen nicht länger warten, bis sie dienstlich für Kinder und Jugendliche zuständig sind. Vielmehr wollen sie ihnen helfen, falsche Wege zu vermeiden oder jedenfalls zu beenden, solange die Chancen dazu noch am größten sind. Sie wollen nicht glauben, dass Jugendliche, die in die Kriminalität abzugleiten drohen oder bereits straffällig geworden sind, für ihr weiteres Leben schon verloren sind. Jugendliche, die mit den Jugendrechtshäusern zusammen arbeiten - und das geht immer nur freiwillig und aus innerer Überzeugung - sollen sehen, dass man an sie, ihre Fähigkeiten und an ihre Zukunft glaubt.

Wie sieht ein Jugendrechtshaus aus?

Ein Jugendrechtshaus ist nur selten ein Gebäude oder zumindest eine ganze Etage, in dem ausschließlich Beratung, Unterricht und rechtspädagogische Projekte durchgeführt werden, wie es etwa im Jugendrechtshaus Erfurt, im Cottbuser Jugendrechtshaus mit seinem Kompetenzzentrum und im Jugendrechtshaus Heidenheim geschieht.

Sehr gut geeignet sind - vor allem in Brennpunktstadtteilen - auch Räumlichkeiten in bestehenden Jugendtreffpunkten wie örtliche Jugendhäuser (z.B. JRH Hohen Neuendorf, JRH Berlin-Neukölln, JRH Berlin-Kreuzberg, JRH Hamburg-Mitte, JRH Prenzlau, JRH Rostock, JRH Weißwasser), Jugendclubs (z.B. JRH Vetschau), Jugendcafes, Discos. Hier kann der junge Mensch ohne Schwellenangst „nebenbei“ und unverbindlich das Gespräch mit einem (geschulten) Mitarbeiter suchen. Ergibt sich im Lauf eines solchen Gesprächs ein größerer Beratungsbedarf, kann man sich in den hinteren Teil des Jugendtreffs begeben, wo sich die eigentlichen Beratungs- und Verwaltungsräumlichkeiten befinden.

Manchmal ist ein Jugendrechtshaus auch als Beratungsbüro in einem Zentrum untergebracht, in dem sich auch andere Jugendhilfe- und sozialen Träger befinden (z.B. JRH Brandenburg a.d.H., JRH Braunschweig, JRH Lübbenau, JRH Neuruppin, JRH Potsdam, JRH Wismar). Eine solche Anlaufstelle reicht oft aus, weil die Hauptaktivitäten vieler Jugendrechtshäuser auswärts, z.B. in Schulen stattfinden.

Jugendrechtshäuser werden zunehmend auch als Bestandteil von Mehrgenerationenhäusern angedacht, wie es bereits das JRH Senftenberg umgesetzt hat.

Kann man schon als Jugendrechtshaus(initiative) arbeiten, wenn noch nicht alles perfekt ist?

Im Jugendrechtshaus wird nicht gewartet, bis das ideale Haus und ausreichend haupt- und ehrenamtliche Arbeitskräfte zur Verfügung gestellt werden, um alle Projekte anbieten zu können, die ein Jugendrechtshaus bieten kann.

Helfen, wenn man gebraucht wird und nicht, wenn man perfekt ist.

Typisch für das Jugendrechtshaus ist vielmehr die Überzeugung, dass man sofort helfen muss, wenn man gebraucht wird, und nicht erst dann, wenn man perfekt ist.

Das spontane zwischenmenschliche, beratende Gespräch auf der Straße oder am Telefon kann für einen jungen Menschen wertvoller sein als die Verweisung auf feste Dienstzeiten in einem perfekten Apparat.

So wird eine Stadt, die „ihren“ Jugendlichen einen „perfekten“ Jugendclub mit viel teurer Technik bietet, das Problem Ausländerfeindlichkeit und Überfälle auf Behinderte nicht in den Griff bekommen, wenn Niemand da ist, der Jugendliche für Belange anderer Menschen sensibilisiert und drängende soziale, juristische, psychologische, medizinische, religiöse, historische und/ oder Identitätsfragen des jungen Menschen individuell zufriedenstellend beantworten kann.

Schon ein Telefon kann helfen

Deshalb kann es das Jugendrechtshaus in seiner Minimalform - als Initiative - schon geben, wenn persönliche und telefonische Beratungen möglich sind.⁴

Das Jugendrechtshaus: Wirklich ein Kostensparmodell ?

In den Jugendrechtshäusern wird kostenbewusst und sehr Kosten sparend gearbeitet. So wird im Jugendrechtshaus versucht, mit einem großen Potential an ehrenamtlich Mitwirkenden zu arbeiten. Das Jugendrechtshaus muss jedoch mit ausgebildeten Sozialpädagogen und Psychologen arbeiten, wenn es um die Betreuung delinquenter oder sonst gefährdeter Kinder und Jugendlicher geht. Außerdem werden hauptamtliche Kräfte gebraucht, um ehrenamtliche Kräfte zu gewinnen. So lautet denn auch das Motto des Jugendrechtshauses:

*Mit einem Minimum an hauptamtlicher Arbeitskraft wird
ein Maximum an ehrenamtlicher Arbeitskraft aktiviert!*

So kann eine hauptamtliche Arbeitskraft im Jahr bis zu 3.500 Stunden hochqualifizierter ehrenamtlicher Facharbeitskraftstunden von Rechts-

⁴ Der Bundesverband hat Mindeststandards erarbeitet, ab wann sich eine Initiative „Jugendrechtshausinitiative“ und wann „Jugendrechtshaus“ nennen darf. Der Name „Jugendrechtshaus“ ist zudem marken- und urheberrechtlich geschützt.

anwältin, Richtern, Staatsanwälten, Polizeibeamten, Psychologen, Ärzten, Pädagogen, Theologen und Vertretern weiterer Berufsgruppen aktivieren, die nicht bezahlbar wären. Bei Zugrundlegung eines Stundenhonorars von 100 € für eine Beratungs- und Vortragsstunde eines Rechtsanwalts oder Psychologen würden im Jahr geldwerte Leistungen in Höhe von 350.000 € „erwirtschaftet“, bei einem Stundensatz von 30 € wäre es bei 3.500 Stunden noch immer ein Betrag von 105.000 € und damit ein Mehrfaches der für eine hauptamtliche Kraft investierten Personalkosten.

II. Die vier Tätigkeitssäulen der Jugendrechtshäuser.

Was wird angeboten?

Ein komplettes Jugendrechtshaus ist - auf dem gemeinsamen Fundament der Rechtspädagogik - tätig in vier Schwerpunktbereichen, (Abb. 1), als

- Rechtspädagogische Anlauf-, (Rechts-) Beratungs- und Vermittlungsstelle,
- Rechtspädagogische Demokratieschule und Orientierungsstätte,
- Partner bei **Jugenddelinquenz**, Hasskriminalität **und** im Jugendstrafverfahren,
- Partner im gesamtgesellschaftlichen und interdisziplinären Zukunftsdiskurs.

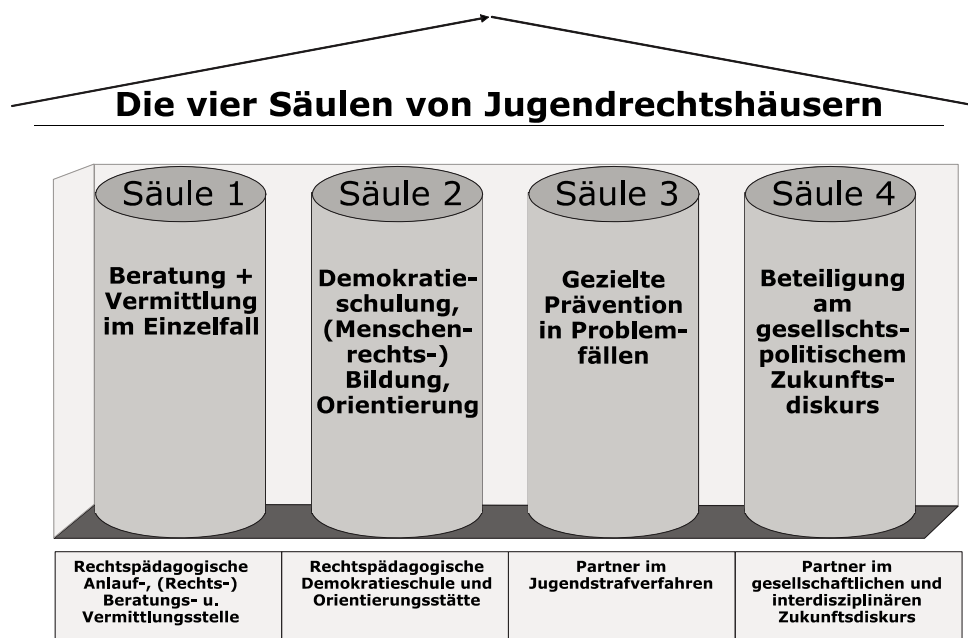


Abbildung 1 die vier Säulen von Jugendrechtshäusern

Säule 1: Hilfen durch das Jugendrechtshaus als Rechtspädagogische Anlauf-, (Rechts-) Beratungs- und Vermittlungsstelle

Angeboten werden

- **individuelle** Beratung, Hilfe und Vermittlung in Einzelfällen für ratlose Kinder, Jugendliche, Eltern, Erzieher und Lehrkräfte und
- **individuelle** Demokratie- und Werteschulung durch Erziehung in Form von Beratung, Hilfe und Vermittlung in Einzelfällen⁵

durch hauptamtliche Mitarbeiter (meist Sozialarbeiter und Sozialpädagogen, wenn Stelle gefördert)- und ehrenamtliche Mitarbeiter (meist Rechtsanwälte, Richter, Staatsanwälte, Psychologen, Ärzte, Lehrkräfte, Erzieher, Polizeibeamte, Theologen uvm.).

Beispiele aus dem Alltag des Jugendrechtshauses:

Fall 1: „Willkommen im Jugendrechtshaus. Ich heiße Bina. Was führt dich zu uns?“ Wortlos kramt Paul (15) ein zerknittertes Schreiben aus seiner Tasche und legt es auf den Tisch. „Letzte Mahnung.“ Etwa 800 Euro Handyschulden soll er bis morgen zahlen, ansonsten das Übliche ... „Du kommst sehr spät, Paul. Ich hoffe, ich bekomme noch einen Anwalt für dich.“ „Nein, keinen Anwalt. Den kann ich nicht bezahlen.“ „Keine Sorge. Die Beratung durch ‚unsere‘ Anwälte ist für Kinder und Jugendliche kostenlos.“ 30 Minuten später sitzt Paul als Mandant in der Praxis von Rechtsanwalt H. Der veranlasst sofort ein Ratenzahlungsangebot an Pauls Gläubiger. Seine Gebühren erhält er über die Beratungshilfe.

Fall 2: Mike (17) möchte aus seiner Drogenclique aussteigen. Doch wie, ohne sofort im Knast zu landen und Repressalien ausgesetzt zu sein? Er braucht den Anwalt als Ausstiegshelfer. Dieser unterliegt der Schweigepflicht und kann beurteilen, ob Mike sich selbst stellen, als Kronzeuge fungieren und/oder den Wohnort wechseln sollte.

Fälle 3 - 7:

Matthias (16) wurde durch „rechte Jugendliche“ geschlagen.

Hanne (15) will das Bauchnabelpiercing, aber ihre Eltern sind dagegen.

Benny (13) wurde von seiner Mutter sexuell missbraucht.

Tobias (12) wird von seiner Schule in Regress genommen, weil er einen Tisch im Klassenzimmer zerkratzt hat.

Dana (18) möchte ausziehen, weil die Eltern so ätzend sind. Müssen diese eine auswärtige Wohnung zahlen?

Fall 8: Ali (16) ist sehr verunsichert. In seinem Elternhaus werden andere Werte vermittelt als in der Schule.

⁵ i. Einzelnen, v. Hasseln, Rechtspädagogische Bausteine im Jugendrechtshaus. Wenn Richter, Staatsanwälte und Rechtsanwälte in die Schulen gehen. 2001.

Säule 2: Vermittlung von Bildung durch das Jugendrechtshaus als Rechtspädagogische Demokratieschule und Orientierungsstätte für Kinder, Jugendliche und Heranwachsende sowie für ihre Eltern, Betreuer, Erzieher und Lehrkräfte

Die Vermittlung von Bildungsinhalten zu Themengruppen wie (Menschen-) Rechtskenntnisse, Rechtsbewusstsein, Demokratie-verständnis, Ethik, Moral, Wertebewusstsein und Orientierung in Zusammenarbeit mit Kindergärten, Schulen, Jugend(hilfe-)einrichtungen gehört zu den Kernbereichen des Jugendrechtshauses. Das Jugendrechtshaus wird hier meist als Vermittler zwischen den anfragenden Schulen und den im Verzeichnis des Jugendrechtshauses eingetragenen ehrenamtlich wirkenden Fachreferenten (meist Rechtsanwälte, Richter, Staatsanwälte, Psychologen, Ärzte, Lehrkräfte, Erzieher, Polizeibeamte, Theologen uvm.).

Ein sehr erfolgreiches Projekt ist das ehrenamtliche Gemeinschaftschulprojekt mit Volljuristen "Richter, Staatsanwälte und Rechtsanwälte gehen in die Schulen", das im Jahr 2001 in Brandenburg in Kooperation mit dem Deutschen Richterbund, LV Brandenburg, und dem Deutschen Anwaltverein, LV Brandenburg, begonnen und nach und nach in weiteren Bundesländern, insbesondere in Mecklenburg-Vorpommern durch das Jugendrechtshaus Wismar, durchgeführt wird. Stets soll die Vermittlung von (Menschen-)Rechtsbewusstsein im Mittelpunkt stehen, um Recht als verbindendes, Frieden schaffendes Kulturgut in einer Gemeinschaft von Menschen unterschiedlicher kultureller Wurzeln begreifbar zu machen. Geboten werden von Schülern gespielte Gerichtsverhandlungen, Rollenspiele zu Themen wie (rechte)Gewalt, Kränkung, Entschuldigung, Schadenswiedergutmachung; Erläuterung von Gerichtsverhandlungen im Gerichtssaal, Gestaltung von Unterrichtseinheiten zu einzelnen (aktuellen) Rechtsthemen mit Wertediskussionen.

Wichtig ist beim Einsatz von Juristen in Schulen die vorherige Koordination mit dem Lehrer.

Sehr effektiv ist auch das außerschulische Europa-Schul-Projekt: School of Human Law. Fairplay durch europäischen Klassenzimmerspaß.

Es handelt sich dabei um mehrtägige Klassenfahrten und andere rechtspädagogische Aktivitäten. Vor dem Hintergrund des zusammenwachsenden Europas und einer zunehmend gemeinsamen Rechtsordnung ziehen rechtspädagogische Inhalte auch in „**Europäische Klassenzimmer**“ ein. Im April 2007 und im April 2008 wurde die Idee der

„**School of human law**“⁶ bei dem internationalen einwöchigen Schüler- und Lehrkräfteseminar im Jugendrechtshaus Prenzlau in die Praxis umgesetzt. Schüler von Schulklassen aus vier Staaten lernten sich, ihre jeweiligen Kulturen, Sprachen und gemeinsamen Regeln während ihrer Klassenfahrt besser kennen. Ein Tagesplan mit Vermerk der angewendeten rechtspädagogischen Regeln findet sich in Anlage 2.

Säule 3: Das Jugendrechtshaus als Partner im Zusammenhang mit Jugenddelinquenz, Hasskriminalität und im Jugendstrafverfahren

Das Jugendrechtshaus ist als Demokratie- und Werteschule mit seinem rechtspädagogischen Konzept und seinen fachlich geschulten Mitarbeitern für eine gezielte Präventionsarbeit mit gefährdeten rechtsorientierten Jugendlichen sowie zur Rückfallprävention bei Kinder- und Jugenddelinquenz, insbesondere Hasskriminalität (s. unten Kap. IV), prädestiniert. Dies geschieht auf freiwilliger Basis in Form zur gezielten Behebung von Erziehungs- und Bildungsdefiziten in Einzel- und Gruppenarbeit.

Säule 4: Das Jugendrechtshaus als Partner im gesamtgesellschaftlichen und interdisziplinären Zukunftsdiskurs.

Jugendrechtshäuser beteiligen sich an aktuellen Wertediskussionen über wichtige gesellschaftliche Ereignisse, wie etwa die PISA-Studie, Anstieg oder Abnahme von Jugendkriminalität, Europaerweiterung, Schulgesetzgebung, Gesetzgebung im Kitabereich, Ausbildungsplatzmangel, zunehmende Probleme von Lehrkräften mit desorientierten Schülern, Erfolg versprechende Jugendhaftvollzugmodelle, Menschenrechtsfragen, Kinderarmut.⁷

⁶ v. Hasseln, Plädoyer Für Ein Offenes Gericht In Einem Postmodernen Rechtscenter Für Alle Deutsche Richterzeitung 1994, 121 ff

⁷ In den letzten Jahren sind im Rahmen des Bundesverbandes der Jugendrechtshäuser zahlreiche Fachkonferenzen, Fachtagungen, rechtspädagogische (Fortbildungs-) Seminare konzipiert, organisiert und meist mit zahlreichen Kooperationspartnern durchgeführt worden. Außerdem wurden Bücher, Broschüren und Dokumentationen heraus gegeben. Schließlich werden zunehmend wissenschaftliche Projekte, empirische Forschungen und Evaluationen rund um die Rechtspädagogik durchgeführt (Fachhochschule Lausitz, Brandenburgische Technische Universität, Cottbus = BTU). Um die wissenschaftlichen Aktivitäten im Rahmen des interdisziplinären Zukunftsdiskurses konzentrieren, übersichtlicher gestalten und inhaltlich besser strukturieren zu können, wurde im Januar 2006 die „Akademie für Rechtskultur und Rechtspädagogik“ gegründet.

III. Rechtspädagogik (Pedagogy of Human Law), das wissenschaftliche Fundament der Jugendrechtshäuser⁸

Die Jugendrechtshäuser zeichnen sich durch ihr ganzheitliches, weit in die Zukunft reichendes, wissenschaftliches Konzept, der Rechtspädagogik aus.

1) Was ist und was will Rechtspädagogik?

Die Rechtspädagogik ist eine auf dem „Human-Law-Prinzip⁹“ beruhende ganzheitliche, interdisziplinäre und internationale, empirische Wissenschaft (im Aufbau) zur Bewältigung von multiplen Herausforderungen des 21. Jahrhunderts. Sie wird von Fachleuten als „Bildungs- und Erziehungsansatz für ein friedliches Zusammenleben im 21. Jahrhundert“ angesehen, „der in Theorie und Praxis weit in die Zukunft reicht“,¹⁰ seit dem WS 06/ 07 an der Universität Cottbus gelehrt¹¹ und im Rahmen der Akademie für Rechtskultur und Rechtspädagogik¹² – u.a. für den Alltag der Jugendrechtshäuser und für neue berufliche Aspekte – weiter entwickelt.

Im Ansatz geht es darum, – unter Berücksichtigung des Zusammenbruchs aller bisher stabilisierenden Faktoren und Wert bildenden Instanzen¹³

⁸ Rechtspädagogik. Von der Spaß- in die Rechts- und Verantwortungsgesellschaft. Hasseln, Sigrun v. (Hg.). Mit einem Vorwort von Prof. Dr. Dieter Rössner und Beiträgen von Dr. Stefan Büttner, Heidi Christoffers, Almuth Dictus, Prof. Dr. Wolfgang Farke, Prof. Horst Fels, Jens Gnisa, Wolf-Dieter Hasenclever, Wolf Kahl, Erika Kraszon-Gasiorek, Ulrike Lewandowski, Matthias Markgraf, Wolfgang Rupieler, Roland Schaulies, Monika Sellesk und Claudia Teichardt. Berlin 2006, 636 Seiten. ISBN 3-8334-3638-7.

⁹ Vgl. v. Hasseln. „Rechtspädagogik. Von der Spaß- in die Rechts- und Verantwortungsgesellschaft.“ aO.

¹⁰ z.B. Prof. Dr. Dieter Rössner in seinem Vorwort zum Werkstattband „Rechtspädagogik. Von der Spaß- in die Rechts- und Verantwortungsgesellschaft.“ aaO., S.27/28; Dr. Lore Maria Peschel-Gutzeit bei der Eröffnung der Akademie für Rechtskultur und Rechtspädagogik am 22.9.2006 in Cottbus. Der Werkstattband Rechtspädagogik wurde von zahlreichen Wissenschaftlern – auch in Amerika, Japan und Polen – sowie von den zuständigen Fachabteilungen von Ministerien und vom Bundespräsidialamt positiv gewürdigt.

¹¹ Rechtspädagogik wird auch projektbezogen („Crashkurs vor der Hauptverhandlung. Auf der Suche nach Identität.“ „Kindergartenkurs“) an der Fachhochschule Lausitz angeboten und war Gegenstand zahlreicher Gastvorlesungen an Fachhochschulen und anderen Universitäten. Zunehmend werden weiteren (Fach-) Hochschulen und Berufsakademien (BA) Hausarbeiten, Diplom- und Master-Arbeiten über Jugendrechtshäuser und Rechtspädagogik geschrieben und wissenschaftliche Projekte, empirische Forschungen und Evaluationen rund um die Rechtspädagogik durchgeführt. Die „Pedagogy of Human Law“ soll nach und nach auch in das feste Lehrangebot anderer Universitäten, auch im Ausland, aufgenommen werden.

¹² www.afrr.de

¹³ Spätestens mit dem Ende des Ost-West-Konflikts 1989/90 vollzog sich nach und nach ein über viele Jahre eingeleiteter weltweiter Zusammenbruch aller bisher stabilisierenden Faktoren und Wert bildenden Instanzen. Das hat u.a. dazu geführt, dass gut nachbarschaftliche Beziehungen heute meist nicht mehr auf gewachsene, gemeinschaftliche religiöse Grundüberzeugungen, wie in unserem Kulturkreis etwa die christliche Religion, und sonstige gewachsene Brauchtümer gründen können. (Vgl. im Einzelnen v. Hasseln, Justiz - Aufbruch in das dritte Jahrtausend oder das Prinzip mündige Verantwortung, DRiZ 1993, 57, 62 ff.; dies., Plädoyer für ein offenes Gericht in einem postmodernen Rechtscenter für alle, DRiZ 1994, 121 ff).

sowie weiterer multipler Faktoren i.S. des erweiterten Sicherheitsbegriffs¹⁴ - das Zusammenleben in der globalen Welt des 21. Jahrhunderts auf einen neuen gemeinsamen Nenner zu stellen, auf dessen Basis alle Bewohner Kulturen und Religionen übergreifend - auch in wirtschaftlich schwierigen Zeiten - lebensbejahend und ohne Not in friedlicher Nachbarschaft miteinander (über-)leben können.

Die konsequente Vermittlung und Anwendung des Human-Law-Prinzips im Alltag kann es - selbst bildungsfernen - jungen Menschen und ihren Erziehenden ermöglichen, durch Verinnerlichung einiger weniger Prinzipien vom Kleinstkindalter an, den enormen Herausforderungen des 21. JH. dauerhaft besser gewachsen zu sein, ohne in Depression, soziale Verelendung, Rassismus, Extremismus und sonstige Kriminalität abzurutschen.

Die Rechtspädagogik kann deshalb ein wichtiges Modul für die innere Sicherheit sein. Sie kann insbesondere zum Durchbrechen der Negativspirale - Armut, Kriminalität, Wegbleiben von Investoren, mehr Armut, mehr Kriminalität...- und damit dazu beitragen, den Wirtschaftsstandort Deutschland zu sichern.¹⁶

¹⁴ z.B. Armut und Massenelend, Umweltzerstörung sowie ethnisch und religiös motivierte Gewalt und ihre Ursachen (vgl. Wilfried von Bredow. „Neue Herausforderungen“ in: Sicherheitspolitik im 21. Jahrhundert, Informationen zur politischen Bildung (Heft 291), Hg: Bundeszentrale für politische Bildung/ bpb, 2006.) Dabei spielen insbesondere eine Rolle:

- die bei vielen Menschen nicht bewältigten Herausforderungen von gestern, wie Identitäts- und Solidaritätsprobleme nach 100 Jahren Extremgeschichte in Deutschland,
- aktuelle Orientierungsprobleme,
- Ängste aufgrund aktueller sozialer, politischer und technologischer Herausforderungen,
- Massive Zukunftsängste vor dem Kampf der Kulturen und der Weltreligionen, internationalem Terrorismus, dem bedrohlichen Anstieg der Erdbevölkerung und seine Folgen, dem globalen Ausbau der Technik, Umwelt- und Klimakatastrophen. Rohstoffausbeutung des Planeten, Tier- und Waldsterben, Ozonloch, Weltraumschrott, dem weltweiten Ende von Wohlstandsgesellschaften (Armut) (vgl. Sigrun v. Hasseln. „Rechtspädagogik. Von der Spaß- in die Rechts- und Verantwortungsgesellschaft.“ Berlin 2006, ISBN 3- 8334-3638-7)

¹⁵ Die RP berücksichtigt insbesondere den Besorgnis erregenden Anstieg teilweise brutalster und Menschen verachtender Straftaten in den sog. westlichen Industriestaaten, die von immer jünger werdenden Tätern begangen werden. Da gerade Kinder, die insbesondere durch Nachahmung lernen, das Spiegelbild der Gesellschaft sind, lässt das nur - wie von Fachleuten im Einzelnen analysiert - den Schluss zu, das Vernachlässigungs- und Verrohungssyndrome, Fremdenfeindlichkeit, Rassismus, (Rechts-) Extremismus sowie allgemeine Jugendgewalt heute im Wesentlichen auf allgemeine gesellschaftliche Zerfallsprozesse zurückzuführen sind. Es gibt gar Befürchtungen, das wir auf dem Weg zu einem Szenario sind, das in einer UN-Prognose von 1993 wie folgt vorausgesagt wurde: „Deutschland im Jahr 2030. Gewalt gegen Altersheime gehört zum Alltag. Verzweifelt, ohne Perspektive wird das Drittel der Bevölkerung, das sich im erwerbsfähigen Alter befindet, militant. Nur noch ein Viertel der Bürger zwischen 30 und 50 Jahren hat einen festen Job, die Hälfte jobbt in Teilzeit oder gelegentlich, das letzte Viertel ist arbeitslos. Jetzt schlagen die Betroffenen zurück.“ Zitiert in Kurt Langbein, Ende der Zivilisation, Bericht über die UN-Prognose für Deutschland im Jahr 2030. DIE WOCHE vom 24.6.1993

¹⁶ Die Vorlesung „Rechtspädagogik“ im WS 07/08 an der Universität Cottbus: „Reaktivierung und Sicherung eines Wirtschaftsstandortes“ hat gezeigt, wie der gezielte Einsatz von Rechtspädagogik selbst dazu beitragen kann, eine zum sozialen Brennpunkt herunter gewirtschaftete Stadt zum Wirtschaftsstandort zu reaktivieren.

a) Das Human-Law-Prinzip

- (1) orientiert sich an den natürlichen Gesetzmäßigkeiten (Körperfunktionen, psychischen Dispositionen) und Bedürfnissen sowie kognitiven¹⁷ Fähigkeiten des einzelnen Menschen und prüft, unter welchen Bedingungen er sich am wohlsten in der Gruppe fühlt, ohne einzelnen Gruppenmitgliedern oder der Gruppe insgesamt zu schaden.
- (2) berücksichtigt die äußeren Bedingungen, in denen der einzelne Mensch lebt; dazu gehören Staatsform, staatliche Gesetze, soziale, politische, ökonomische und globale Zwänge, ökologische, kulturelle und religiöse Faktoren mit ihrer jeweiligen Geschichte sowie der gesellschaftliche Zeitgeist.
- (3) versucht, die natürlichen Gesetzmäßigkeiten und Bedürfnisse des Individualmenschen, - gemessen am aktuellen Stand der Wissenschaft (u.a. der Psychologie, der Pädagogik, der Sozialmedizin sowie der Hirn¹⁸ - und Verhaltensforschung) - für die Beteiligten verbindlich¹⁹ soweit in Einklang zu bringen, dass sich der/ die Einzelne als Individuum optimal entfalten und trotzdem/ deshalb zum Erhalt einer freiheitlichen, demokratischen Gesellschaft beitragen kann²⁰. Optimal ist es, wenn der Bürger dadurch, dass er sich Gutes tut, zugleich auch der staatlichen Gemeinschaft Gutes tut. So erwirtschaftet er mit den Einkünften für sich zugleich auch Einkünfte für den Staat (Steuer) (Win-Win-Strategie²¹).
- (4) vergleicht die so entwickelte, Belange und Interessen berücksichtigende Vereinbarung zusätzlich mit wesentlichen Elementen unserer Gesellschafts-, Werte-, Erziehungs- und Bildungsordnung sowie mit denen anderer Kulturen und den Weltreligionen und mit

¹⁷ Unter kognitiver Entwicklung versteht man die Entwicklung all jener Funktionen, die dem Erkennen und Erfassen der Gegenstände und Personen der Umgebung und der eigenen Person gelten. Zu diesen Funktionen gehören Intelligenz bzw. Wahrnehmung, Denken, Problemlösen, Gedächtnis, Sprache etc.

¹⁸ Vgl. zu aktuellen Erkenntnisse der Hirnforschung z.B. Daniel Strüber, Monika Lück, Gerhard Roth. Aggressionsforschung. In den Kopf geschaut. Was in den Gehirnen von Gewalttätern anders läuft. in „Die Wurzeln der Gewalt“ Zeitschrift Gehirn und Geist 09/2006, S. 44 ff. ♦ Ralf Caspary, „Das Ich und sein Gehirn - Revolutioniert die Hirnforschung das Menschenbild? SWR 2 Wissen; Manuskriptdienst Stuttgart 2004.12 ♦ Klaus-Jürgen Grün (Hg.), Michel Friedman (Hg.), Gerhard Roth (Hg.) Entmoralisierung des Rechts. Wie kann das Strafrecht ohne das Konzept der Willensfreiheit funktionieren? Maßstäbe der Hirnforschung für das Strafrecht, 1. Auflage 2008 ♦ In der Praxis werden diese meist noch nicht beachtet; allenfalls auf Antrag im Strafprozess (z.B. 23 Kls 37/06 LG CB > Mord nach Killerspielen) und vereinzelt in der Psychiatrie. Auch in der „Pedagogy of human law“ können diese Erkenntnisse im Alltag noch nicht berücksichtigt werden, weil sie eine freiwillige Untersuchung des Betroffenen voraussetzen würden. Eine Pädagogik muss zukünftig aber auch diese Faktoren mit einbeziehen, um wirksam zu sein.

¹⁹ Also als Vertrag, Regel, Verordnung, Gesetz uvm.

²⁰ Vgl. Doug Lennick & Fred Kiel. Moral Intelligence. Redline Wirtschaft, Heidelberg 2006

²¹ Die "Win-Win-Strategie" – oder zu deutsch "Gewinner-Gewinner-Strategie" – zielt darauf ab, dass möglichst alle Parteien in einem Konflikt, einer Verhandlung oder im einfachen Miteinander zu Gewinnern werden – also einen Vorteil bekommen. Bekannt gemacht wurde dieser Ansatz vor allem vom amerikanischen Trainer Stephen Covey.

staatlichen Gesetzen und versucht, auch insoweit Kompatibilität herzustellen.

Diese Vorgehensweise wirkt zunächst zwar etwas umständlich, kann aber relativ schnell –auch von Jugendlichen – trainiert werden und ist eine nachvollziehbare Lösung, bei der es – auch sicht- und nachvollziehbar – möglichst gerecht zugeht. Der Aspekt der Gerechtigkeit gehört im praktischen Alltag zu den wichtigsten Gesichtspunkten. Immerhin spielt die Gerechtigkeitsproblematik bei den meisten Straftaten eine zentrale Rolle, insbesondere auch bei Hasskriminalität und beim Terrorismus. Mit dieser Methode gelingt es in der Regel sogar meist, einen interkulturellen Täter-Opfer-Ausgleich zwischen einem rechten Schläger und einem Schwarzafrikaner erfolgreich durchzuführen.²²

b) Der reformpädagogische Ansatz der Rechtspädagogik

Die Rechtspädagogik baut im pädagogischen Bereich schwerpunktmäßig auf den Erkenntnissen und Erfahrungen der Reformpädagogik auf; und zwar in der von dem Reformpädagogen und Präsidenten des Niedersächsischen Landesamtes für Lehrerbildung und Schulentwicklung (NILS), Prof. Wolf-Dieter Hasenclever, angewendeten und zum „Ökologischen Humanismus“ weiter entwickelten Form als Grundlage der Erziehung im Hinblick auf die Anforderungen des 21. Jahrhunderts.²³ Vermittelt werden die Übernahme der Verantwortung für sich selbst und Andere, ökologische, musische und technologische Elemente sowie Offenheit und Toleranz – u.a. durch Sprachenlernen und durch die Begründung und den Ausbau internationaler Kontakte.

Auch Teile der ebenfalls auf der Reformpädagogik aufbauenden Montessori-Pädagogik²⁴, wie von Frau Prof. Wiebke Ammann in Hannover gelehrt, gehören zum Fundament der Rechtspädagogik.

2) Die Einbeziehung des Rechts als zentrales Element des Zusammenlebens im 21. Jahrhundert²⁵

a) Beim Zusammenleben mit anderen brauchen wir gemeinsame Regeln
Wollen wir also – meist menschenverachtender – Hasskriminalität²⁶ Art vorbeugen, müssen wir gemeinsam nach neuen Bindegliedern dieser neu-

²² v. Hasseln. Vom Fremdenhaß zur Toleranz. Interkultureller Täter-Opfer-Ausgleich. Kann die Justiz beim Aussteigen aus der rechten Szene helfen? Neue Justiz 2002, 182 ff

²³ Wolf Dieter Hasenclever, Reformpädagoge (Ökologischer Humanismus); Veröffentlichung zum Thema: Reformpädagogik heute: Wege der Erziehung zum ökologischen Humanismus. Frankfurt/M. 1993/ 1998 (Hrsg.).

²⁴ Mario Montessori. Erziehung zum Menschen. Montessoripädagogik heute. Frankf./M. 1984

²⁵ v. Hasseln. Votum für eine offene Rechtsgesellschaft. Wie kann der Rechtsstaat künftig Rechtsbrüchen vorbeugen? Welche Möglichkeiten hat die Justiz innerhalb und außerhalb des Gerichtssaals? Neue Justiz 2001, 393 ff

²⁶ Kriminalität, die auf Hass und Vorurteilen beruht

en großen (Welt-)Gesellschaft suchen, die in der Lage sind, die vielen o.a. natürlichen, kulturellen, religiösen, sozialen, politischen, wirtschaftlichen, historischen und psychologischen Faktoren übergreifend zu berücksichtigen. Solche Bindegliedfunktion hat das Recht westlicher Prägung.

b) Recht als zentrales Bindeglied der zusammenrückenden multipolaren und multikulturellen Einen Welt

Unser Recht hat als ordnendes und koordinierendes Prinzip der Vernunft in den letzten Jahrzehnten de facto bereits die Funktion als zentrales Element des Zusammenlebens in den demokratischen Zivilgesellschaften des 21. Jahrhunderts übernommen.

c) Der Stoff, aus dem das Recht ist: Vernunft, Empathie und Dynamik

Die multidimensionalen Funktionen unseres Rechts erfordern nicht nur solide äußere Strukturen, die es möglich machen, die vielfältigen Funktionen des Rechts zu sichern und auszufüllen. Vielmehr müssen auch die inneren Strukturen des Rechts, also der „Stoff, aus dem das Recht ist“ bzw. der innere Wesensgehalt des Rechts in seiner Gesamtaussage wiederum spiegelbildlicher Ausdruck der Multifunktionalität des Kulturerbes Recht in seinen aktuellen globalen gesellschaftlichen Bezügen sein, die bis in das Leben eines jeden Menschen im Alltag hineinwirken. Es handelt sich hierbei um die drei Hauptprinzipien Vernunft, Empathie und Dynamik²⁷.

d) Das Recht ist so fortschrittlich, dass es kulturelle Barrieren überwindet
Unser Recht ist so fortschrittlich, dass es kulturelle Barrieren heute schon erheblich besser überwindet, als es die meisten Menschen vermögen. Das Recht, dem sonst nachgesagt wird, mit seinen Regelungen dem Zeitgeist meistens etwas hinterher zu „hinken“²⁸, ist auf dem Gebiet der Achtung des Anderen, der Toleranz, der Übernahme von Verantwortung für sich und Andere, der Überwindung von Fremdenhass und Rassismus und überhaupt hinsichtlich des Schutzes des Lebens von Menschen, von Tieren und der Schöpfung unserer gelebten Moral weit voraus.

e) Die Kompatibilität des Rechts mit anderen Kulturen, Religionen und Weltanschauungen

Das Recht i.S.d. international geltenden Menschenrechte ist mit vielen anderen Kulturen, Religionen und Weltanschauungen kompatibel. Die auf den internationalen Menschenrechten basierenden internationalen Abkommen sind für Christen und Mitglieder anderer Religionen genauso

²⁷ Vgl. i. Einzelnen, v. Hasseln. „Rechtspädagogik. Von der Spaß- in die Rechts- und Verantwortungsgeellschaft.“ Berlin 2006, ISBN 3- 8334-3638-7

²⁸ z.B. Thomas Würtenberger, Zeitgeist und Recht, Tübingen 2. Aufl. 1991

verbindlich wie für Atheisten, ohne dass jemand seinen Glauben bzw. seine sonstige Überzeugung aufgeben muss²⁹. Sie enthalten insbesondere – auf wertneutraler Basis – Regelungen, die sonst in religiösen Glaubenssätzen definiert sind. Auch das zeigt ihre große moralisch-ethische Bedeutung.

Wenn es also nach dem Recht geht, dann haben wir Chancen, als internationale Weltbürger zu einer friedlichen Weltgesellschaft zusammen zu wachsen.

3) Die Rechtspädagogik in der praktischen Anwendung

a) Transformation internationaler Menschenrechte in das Kinderzimmer
Die Kunst besteht nun darin, das theoretische Fundament der Rechtspädagogik so in den **praktischen Erziehungsalltag des europäischen Elternhauses, Kindergartens, Schule, Ausbildungsbetriebs, Jugendvollzugs** zu transformieren, dass ihre Inhalte und Methoden von Erziehenden und Kindern gleichsam fast spielerisch erarbeitet werden können³⁰ und Kinder von klein auf für die vielschichtigsten Belange sensibilisiert werden³¹ und verinnerlichen,

- stets die wichtigsten Grundregeln des Zusammenlebens - im kleinen wie im großen - trotz der multiplen Anforderungen in der sich rasant entwickelnden globalen High-Tech-Gesellschaft freiwillig einzuhalten, und zugleich
- das individuelle Sosein jedes Menschen mit seinen natürlichen biologischen, psychologischen, kulturellen und religiösen Wurzeln und zugleich seinen Reaktionen auf das neue Zeitalter angemessen zu berücksichtigen.

b) Die Hauptprinzipien „Empathie, Vernunft und Dynamik“ im Alltag einüben

Dazu hat die Rechtspädagogik die vielen zu berücksichtigenden Faktoren auf die entscheidenden Hauptprinzipien des Zusammenlebens - Empathie, Vernunft und Dynamik - zurückgeführt und in "verbraucherfreundlichen" 21 Regeln (Anlage 1) zur Anwendung im Alltag "verpackt"; und zwar so, dass auch bildungsfernere Elternhäuser sie verstehen und anwenden können. In ganz schwierigen Fällen reicht es, wenn Eltern wenigstens einige Regeln, insbesondere das Gebot, ihre Kinder zu lieben, verstehen.³²

²⁹ Der Islam hat hier eine Sonderrolle

³⁰ Vgl. Arthur Kaufmann. Rechtsphilosophie, München 2. Aufl. 1997, S. 295 ff.

³¹ Jean Piaget, Bärbel Inhelder. Die Entwicklung des inneren Bildes beim Kind. Frankfurt/M. 1990
Fritz Oser. Wolfgang Althof; Moralische Selbstbestimmung, Stuttgart 1992

³² Vgl. v. Hasseln. Jugend hat Recht. Deutsche Richterzeitung 1996, 142 ff

IV. Erfolgreich gegen Hasskriminalität: durch Rechtspädagogik und praktische Hilfen im Jugendrechtshaus

Das Jugendrechtshaus wirkt im Rahmen aller vier Säulen erfolgreich gegen (latenten) Rassismus, (latente) Fremdenfeindlichkeit und politischen Extremismus. Jugendrechtshäuser schaffen es häufig, rechtsextreme junge Menschen wieder in das Boot der friedlichen Zivilgesellschaft zurück zu holen. Es gibt dazu zwar keinen „Königsweg“, bei jedem jungen Menschen, der in das JRH kommt, muss individuell geprüft werden, was getan werden kann. Dennoch gibt es einige Grundsätze, die bei der Arbeit mit jedem (rechts-) extremen jungen Menschen berücksichtigt werden:

1) Die Wahrnehmung rechter Täter auch als Opfer im gesellschaftlichen Bildungs- und Erziehungsvakuum

Vor dem Hintergrund, dass sich viele Menschen – auch mit Erziehungs- und Vorbildfunktionen – nicht mehr in eine feste Werte- und Gesellschaftsordnung eingebettet fühlen, im Gegenteil oft glauben, auf dem direkten Weg in Anarchie, Barbarei und soziale Verelendung zu sein, ist Rechtsextremismus sehr grundsätzlich und komplex zu sehen. Denn viele junge Menschen vermissen Orientierung, Wertevermittlung in der schier grenzenlos erscheinenden, globalen Welt und Maßstäbe für das Leben im Alltag. Die Verlierer der Leistungsgesellschaft wollen auch einmal ganz primitiv Macht über andere ausüben. So resümierte etwa der Kieler Kinder- und Jugendpsychiater Prof. Gerd Schütze, der seit Anfang der neunziger Jahre in einer Vielzahl von Verfahren mit rechtsextremen Hintergrund forensisch-psychiatrische Gutachten erstattet hat: Überwiegend handle es sich um schwache Persönlichkeiten mit „deutlichen Unreifezeichen“, „unterdurchschnittlicher intellektueller Leistungsfähigkeit und mit „schweren Sozialisationsstörungen“, die „Orientierung“ „ganz offensichtlich in randsozialen Gruppierungen mit dem entsprechend rechtsradikal orientierten Gedankengut“ suchten³³. So fühlten sich junge Leute zu Neonazis, Skinheads und sonstigen „Rechten“ hingezogen, weil ihnen zunächst Gemeinschaftsgefühl vermittelt werde und das Gefühl, jemand zu sein. Sie genießen es, durch ein Furcht erregendes Outfit – Glatze, Bomberjacke und Springerstiefel mit z.T. eingearbeiteten Stahlkappen – und gewalttätiges Auftreten, Angst zu verbreiten und dadurch endlich einmal Macht über andere zu haben. Die meisten erkennen dabei aber nicht, dass sie in Wirklichkeit ihre eigene wirtschaftliche, soziale und gesellschaftliche Existenz massiv gefährden.

³³ Z.B. Prof. Gerd Schütze, Kinder- und Jugendpsychiater Kiel, Gutachter in Hünxe (1991), Hoyerswerda (1991), Wuppertal (1992), Rostock (1992), Neuss (1992), Solingen (1993), Hattingen (1993), Lübeck (1994 und 1996) und Cottbus (1999). zitiert in S.v. Hasseln, Wenn Bettnäser Weltpolitik machen, Betrifft Justiz 2000, 304

Man könnte auch vom „Enfant-terrible-Syndrom“ in einem – fast grausam-perfekt anmutenden, weil wertneutralen - Erziehungs- und Bildungsvakuum von gesamtgesellschaftlicher Dimension sprechen, das wiederum auch auf unsere problematische Geschichte zurück zu führen ist. Wir unterlassen es meist, jungen Menschen echte Antworten auf existentielle Lebensfragen, feste Strukturen und Maßstäbe und vor allem Liebe und Zuneigung zu geben.

Gewalt zum Nachteil anderer dient bei vielen, wie in den Medien vorge-macht, als Kick gegen Lebensfrust und Lebenslangeweile schlechthin.

2) Erfolgsfaktoren der Arbeit der Jugendrechtshäuser: :

a) Der vorurteilsfreie Umgang des Jugendrechtshauses mit (rechts-) extremen Jugendlichen.

Wir haben überhaupt nur eine Chance, junge Menschen wieder in das Boot der friedlichen Zivilgesellschaft zurückzuholen, wenn wir ihnen die Möglichkeit geben, ins JRH zu kommen, ohne mit Vorwürfen überhäuft zu werden und - möglichst keinen Gesichtsverlust zu erleiden.

Das JRH beteiligt sich aus diesem Grund nicht an Gegendemonstrationen gegen rechts und vergleichbare Aktionen, die rechten jungen Menschen signalisieren könnten, man sei gegen sie. Das JRH will vielmehr auch nach außen signalisieren, dass es für alle Menschen da ist, die in Probleme verstrickt werden; also auch für Opfer und für Täter rechter Gewalt.

b) Das Dasein für junge Menschen bei Leidensdruck

Diesen Leidensdruck spüren (rechts-)extreme Jugendliche, wenn sie (von sich aus oder angeregt durch Dritte) merken, dass die rechte Clique keine Geborgenheit, keine wahren Freundschaften und keine Werte vermittelt, sondern sie oft zur Begehung von Straftaten nötigt und dadurch erpressbar macht, sie in soziale Isolation in der Familie und in der sonstigen Gesellschaft geraten und Schwierigkeiten im Arbeitsleben haben.

c) Freiwilligkeit

Der junge Mensch muss freiwillig aufgrund eigenen Entschlusses kommen und bleiben wollen und die zwischen dem JRH und ihm vereinbarten Regeln einhalten.

d) Das unbürokratische Angebot des JRH, ohne Anlegung einer Akte, ohne Ansehen der Person, vorurteilsfrei und notfalls anonym mit Hilfe von Rechtsanwälten, die der Schweigepflicht unterliegen, und sonstigen Fachleuten fachkundig helfen zu wollen.

e) Der Gedanke der Nützlichkeit

Der junge Mensch muss verstanden haben, dass es für sein Leben nützlich ist bzw. er erfolgreicher sein kann, wenn er insgesamt „reinen Tisch“ macht, aus der rechten Szene aussteigt, etwaige Schäden wieder gut macht, gfls. noch Strafe verbüßt und sich dann dauerhaft rechtstreu verhält.

f) Stärken stärken

Das JRH will nicht moralisieren und Vorwürfe machen. Es ist kontraindiziert, einem Menschen, der sich ohnehin schon zu den ohnmächtigen Verlierern der Gesellschaft zählt, seine Defizite weiter aufzuzählen, sondern seine individuellen Stärken zu stärken.

g) Die konsequente Vermittlung und praktische Umsetzung des Human-Law-Prinzips³⁴, mit seinen inhaltlichen Prämissen, den drei Hauptprinzipien Empathie, Vernunft und Dynamik sowie den 21 rechtspädagogischen Regeln.

Es muss klar sein, dass das Human-Law-Prinzip in allen Punkten das Gegenteil von dem bezweckt, was Rechtsextremisten bezwecken. Derjenige, der sich vom Rechtsextremismus lossagen möchte, hat also ein hartes Stück Arbeit vor sich. Ob die Arbeit mit einem rechten Täter dann erfolgreich ist, hängt letztlich entscheidend davon ab, ob folgendes individuelles (Langzeit-) Programm konsequent durchgeführt wird.³⁵

- Hassabbau und Aktivierung von Selbstheilungskräften durch Identitätsfindung.
- Motivierung und Sensibilisierung zum Erfolg durch gute Taten in der interkulturellen Gesellschaft.
- Selbstbewusstsein durch begleitendes Kompetenz- und Konsequenztraining auf dem Weg in den neuen Alltag, bis er sich verfestigt hat.

Ohne Empathie geht nichts!

Ein entscheidendes Stück Arbeit ist der Versuch, den, meist sehr verrohten jungen Menschen zu (re)sensibilisieren. Das Erreichen der emotiona-

³⁴ Rechtspädagogik. Von der Spaß- in die Rechts- und Verantwortungsgesellschaft. Hasseln, Sigrun v. (Hg.). Mit einem Vorwort von Prof. Dr. Dieter Rössner und Beiträgen von Dr. Stefan Büttner, Heidi Christoffers, Almuth Dictus, Prof. Dr. Wolfgang Farke, Prof. Horst Fels, Jens Gnisa, Wolf-Dieter Hasenclever, Wolf Kahl, Erika Kraszón-Gasiórek, Ulrike Lewandowski, Matthias Markgraf, Wolfgang Rupiéper, Roland Schaulies, Monika Sellesk und Claudia Teichardt. Berlin 2006. 636 Seiten. ISBN 3-8334-3638-7.

³⁵ Je nach Schwere des Falls ambulant im Jugendrechtshaus oder einer sonstigen, qualifizierten ambulanten oder stationären Jugendhilfeeinrichtung, oder in der JVA

len Ebene ist die Basis für künftige Empathiefähigkeit. Besonders eindrucksvoll gelang dies in einer Berufungshauptverhandlung vor dem Landgericht Cottbus im Herbst 2007. Da fragte das schwarzafrikanische Opfer den Angeklagten, der ein verfestigtes rechtes Weltbild hatte und den Schwarzen aus diesem Grund brutal zusammengeschlagen hatte: „Du hast ein kleines Kind und ich habe ein kleines Kind. Kannst du dir vorstellen, das unsere Kinder Freunde werden?“ Diese Sätze trafen selbst den sich hart gesotten gebenden Angeklagten in der Seele. Ihm wurde aufgegeben, sich schriftlich mit dieser Frage auseinander zu setzen. Er hat einen eindrucksvollen Aufsatz geschrieben, der Zeugnis von der inneren Auseinandersetzung gibt, die der Angeklagte mit sich geführt haben muss. Genau das aber ist das Ziel, wollen wir junge Menschen erreichen, die eigentlich nicht mehr erreichbar scheinen.

3) Hilfe im Rahmen der einzelnen Säulen im Jugendrechtshaus

a) Hilfen im Rahmen von Säule 1: Individuelle Beratung

(1) Aussteigerhilfe durch Rechtsanwälte.

Der rechtsorientierte Jugendliche wendet sich über das Jugendrechtshaus an einen Rechtsanwalt. Er schildert ihm seinen Wunsch, aus der rechten Clique aussteigen zu wollen, hat aber begründete Angst vor Repressalien. Der der Schweigepflicht unterliegende Rechtsanwalt klärt im Einzelnen ab, ob und welche Straftaten begangen worden sind, ob und welche Sach- bzw. Personenschäden verursacht worden, inwieweit ein außergerichtlicher Schadensausgleich möglich ist, inwieweit seinem Mandanten empfohlen werden kann, sich einer etwaigen Strafverfolgung selbst zu stellen, wie die äußeren Bedingungen sind, ob der Jugendliche aus Sicherheitsgründen in eine andere Stadt ziehen muß, uvm.

(2) Gespräche mit rechtsorientierten Jugendlichen im Jugendclub

Im Jugendrechtshaus wird versucht, Jugendliche dort abzuholen, wo sie sind. Das ist, wenn er nicht dem Sparrotstift zum Opfer gefallen ist, der Jugendclub.

Im Jugendclub sprechen betroffene Jugendlichen häufig ganz offen über ihren Ausländerhass: „Ich muss morgens früh aufstehen, komme abends spät nach Hause, verdiene kaum etwas, kann mir nichts leisten. Und die Ausländer? Erstens, was wollen die hier, und zweitens, die tun nichts und kriegen alles kostenlos, vom Fernseher bis zur Waschmaschine. Bei der letzten Fußball-WM habe ich an der Kasse genau gesehen, dass die Ausländer vor mir sich einen Fernseher auf Gutschein vom Sozialamt kaufen konnten. Ich konnte mir keinen Fernseher leisten. Dann nehmen sie meinen Kumpels die Arbeitsplätze und die Wohnungen weg und verursachen schwere Verkehrsunfälle. Nachts ist man nicht mehr sicher auf den Straßen, weil sie laufend Passanten überfallen. Die Polizei guckt

weg. Es muss doch wenigstens ein paar Leute geben, die uns Deutsche beschützen. Wenn die Polizei schon versagt, sind wir halt aufgerufen, das Viertel sauber zu halten. Natürlich tragen wir Springerstiefel und grölen auch schon mal (rechte) Lieder. Wir müssen uns schließlich irgendwo abreagieren.“

Die meisten Jugendlichen scheinen dennoch aufgeschlossen gegenüber dem Versuch, diese pauschalen Vorurteile zu hinterfragen. Auf Nachfragen,

- wie oft er aus eigener Wahrnehmung den Überfall auf einen Passanten durch einen Ausländer erlebt habe: Antwort: Keinen;
- welchem Kumpel welcher Ausländer genau welche Arbeitsstelle/Wohnung weggenommen habe: Antwort: Weiß ich nicht;
- welcher Verkehrsunfall von welchem Ausländer genau verursacht worden war: Antwort: Weiß ich nicht;

werden einige merklich nachdenklich.

Zu einem großen Teil bestehen erhebliche Informationsdefizite. So wissen viele Jugendliche nicht, dass Deutschland in den sechziger Jahren Ausländer als Gastarbeiter ins Land geholt haben, ihre Kinder und Enkel inzwischen hier geboren und aufgewachsen sind und dieses Land ebenfalls als Heimat betrachten. Erfahren junge Menschen diese Fakten, werden sie meist nachdenklich und regelrecht verunsichert. Auf die weitere Frage, ob es denn fair sei, Menschen, die hier geboren und aufgewachsen sind, aus dem Land zu 'werfen', kommt meist die übereinstimmende, spontane Antwort: „Nein.“

Die Tatsache, dass Fairplay-Gefühle bei rechten Jugendlichen nicht ausgeschlossen sind, lassen hoffen, dass selbst Jugendliche mit einem ausgeprägten Hang zum Neonazismus doch noch einen Kurswechsel von ihrem eingeschlagenen, gefährlichen Weg vornehmen würden, wenn wir ihnen nur andere, nämlich vernünftige Lebensperspektiven bieten.

(3) Elternberatung³⁶. Was tun, wenn mein Kind rechts ist.

Das Jugendrechtshaus berät auch Eltern, deren Kinder in die rechte Szene abgerutscht sind oder dorthin abzurutschen drohen.

b) Hilfen im Rahmen von Säule 2: Vermittlung von Rechtsbewusstsein in Schulen und Jugendclubs

Bei dem Einsatz in Schulen sprechen Juristen häufig über Straftatbestän-

³⁶ Cornelius Peltz. Eltern-Handreichung. Handlungsfähig bleiben- handlungsfähig werden. Wege aus der rechten Szene. Rechtliche Grundlagen und Handlungsempfehlungen für Eltern rechtsextremer Jugendlicher, 2006

de der Volksverhetzung, der gefährlichen Körperverletzung, über zivilrechtliche Ansprüche von Opfern usw. Nach einer solchen Unterrichtseinheit suchen nicht selten Schüler das persönliche Gespräch mit dem Juristen, outen sich als rechtsorientiert oder rechtsextrem und beginnen über Lösungen zu sprechen.

Bei einem solchen Erstgespräch möchten sie sich noch nicht immer von der rechten Szene lossagen. Es ist aber immerhin der entscheidende Nachdenkprozess in Gang gekommen.

c) Hilfen im Rahmen von Säule 3: Jugendrechtshäuser als Partner im Zusammenhang mit Jugenddelinquenz, Hasskriminalität und im Jugendstrafverfahren.

Im Bereich dieser schwierigen Spezialmaterie ist das JRH meist mit hauptamtlichen Fachkräften aus den Fachbereichen Sozialpädagogik und Psychologie tätig. Angeboten werden:

(1) Intensive rechtspädagogische Einzel- und Gruppenarbeit mit delinquent gewordenen Kindern und Jugendlichen außerhalb des Strafverfahrens auf freiwilliger Basis durch geschulte Sozialpädagogen, Psychologen und Ärzte mit dem Ziel der (Um-)Orientierung des jungen Menschen. (Ausgenommen sind schwerkriminelle Intensiv- und therapiebedürftige Straftäter). Ziel ist es in erster Linie, dass der junge Mensch lernt, sein Handeln zu reflektieren. Sehr häufig werden die typischen Jugenddelikte wie Vandalismus und sonstige Sachbeschädigungen, Körperverletzung, einfacher (Straßen-)Raub und Straßenverkehrsdelikte aus Frust, Gedankenlosigkeit, (Lebens-) Langeweile, Imponiergehabe und Gruppenzwang bei überwiegend alkoholischer Enthemmung ausgeübt. Dabei hat der junge Delinquent meist kein Lebensziel vor Augen und ist sich nicht bewusst, dass er durch derartige unsinnige Taten sein späteres Leben verpfuschen könnte. Der Delinquent soll Lebensziele formulieren (meist kommt: „Ausbildungs-/Arbeitsstelle, Wohnung, Partnerschaft, Auto“) und beginnen, die richtigen Weichen zur Erreichung dieser Ziele zu stellen. Also: geregelter Tagesablauf, Eindämmung von Genussmitteln, Lösung von der alten Clique, eventuelle Aussöhnung mit dem Opfer, Schadenswiedergutmachung, Kennenlernen neuer Freunde und Interessen durch Gruppengespräche, gemeinsame Fahrten usw.

(2) Kooperation mit der Justiz

Wenn der Täter es wünscht, wird versucht, das staatliche Strafverfahren in enger Kooperation mit der Justiz zu unterstützen, um sich trotz Verurteilung zu einer Jugend- bzw. Freiheitsstrafe endgültig aus der rechten Szene befreien zu lernen. In geeigneten Fällen können nachgewiesene

- Wiedergutmachungsbemühungen (z.B. Bescheinigung über die erfolgreiche Teilnahme am (interkulturellen) Täter-Opfer-Ausgleich bzw. sonstige Erbringung von Wiedergutmachungsleistungen),
- Bemühungen um Bewältigungen der Anforderungen des Alltags (Schulbesuch, Lehrer, Arbeit),
- Bemühungen um Verbesserungen sozialer Kompetenz (z.B. Bescheinigung über die erfolgreiche Teilnahme an einem Antiaggressionstraining, Erwerb eines Mediatorenzertifikat, regelmäßige Einkaufshilfe für behinderte und alte Menschen)
- Tätigkeiten für das Gemeinwohl (z.B. Parkpflege, Neuanstrich des Zauns vom Kindergarten, Hilfe bei der Wiederinstandsetzung eines Obdachlosenasyls, Mitwirkung an Baumpflanzaktion),
- Bemühungen um Übernahme von Verantwortung (z.B. Aktive Eingliederungshilfe oder Übernahme einer Patenschaft für ausländischen Gleichaltrigen, Beteiligung an Jugendparlament)

Bemühungen um inneren und äußeren Neuanfang (z.B. Aussteigen aus einer kriminellen Clique, dem Drogenmilieu, der rechten Gruppierung) strafmildernd berücksichtigt werden.

(3) Der interkulturelle Täter-Opfer-Ausgleich³⁷

Der interkulturelle Täter-Opfer-Ausgleich ist zur Verinnerlichung des Achtungsgebotes, zur Verantwortungs- und zur Mündigkeitserziehung des Täters sowie zur Traumaufarbeitung des Geschädigten wichtig.

Der interkulturelle Täter-Opfer-Ausgleich sollte sinnvoller Weise zur Anwendung kommen, wenn sich (junge) Menschen wegen einer Gewaltstraftat zum Nachteil eines fremdländisch aussehenden Menschen zu verantworten haben, der Fremdenhass oder Rassismus als Motiv zugrunde liegt. Der interkulturelle Täter-Opfer-Ausgleich kann sowohl außergerichtlich im Jugendrechtshaus als auch im Gerichtssaal durchgeführt werden.

Der interkulturelle Täter-Opfer-Ausgleich setzt auf beiden Seiten mündige Menschen voraus, die freiwillig – und möglichst durch ein persönliches Gespräch – eine Vereinbarung über die Regelung des schädigenden Ereignisses schließen. Diese besteht in einer ernst gemeinten Entschuldigung und in der Vereinbarung einer Schadensersatz-/ Schmerzensgeldsumme. Findet sie im Gerichtssaal oder im Jugendrechtshaus statt, muss der Angeklagte zunächst nachweisen, dass er sich mit dem fremden Kulturkreis befasst hat, aus dem sein Opfer stammt. Täter und Opfer sollten

³⁷ v. Hasseln, Vom Fremdenhass zur Toleranz, Interkultureller Täter-Opferausgleich, Neue Justiz 2002, 182 ff.

sich persönlich über Unterschiede in ihren Kulturen aus dem Alltagsleben unterhalten; notfalls mit Hilfe eines Dolmetschers. Im Einzelnen sind folgende Gesichtspunkte zu berücksichtigen:

- (a) Die Einordnung der Straftat als massive Interaktionsstörung im Zusammenleben mündiger Menschen der Zivilgesellschaft.
- (b) Kommunikation als Mittel zur Deeskalation von Aggressionen.
 - Hassabbau durch Kommunikation zwischen Täter und Opfer.
 - Die Beseitigung der Interaktionsstörung und die Rückkehr in die Zivilisation.
- (c) Der interkulturelle TOA im Rahmen der Hauptverhandlung. Ein lohnender Spagat zwischen Legalitätsprinzip und Hassabbau.
 - Die Sehnsucht nach der bürgerlichen Existenz.
 - Interkultureller TOA als Bildungsanstoß und Aussteigerhilfe.

(4) „Auf der Suche nach Identität“- Der Crash-Kurs vor der Verhandlung³⁸

Eingebunden in das Brandenburger Netzwerk „HSI“ (Haftvermeidung durch soziale Integration) bietet das Kompetenzzentrum des Cottbuser Jugendrechtshauses seit 2002 (und davor) für mehrfach auffällig und kriminell gewordene Jugendliche und Heranwachsende eine Alternative zu freiheitsentziehenden Sanktionen (Arrest und Jugendstrafe).

Als dritter Schwerpunkt im Netzwerk „HSI“ wird er als „Ambulantes sozialpädagogisches und berufsorientierendes Angebot“, umgesetzt.

In Kooperation mit der Fachhochschule Lausitz, Fachbereich Sozialwesen, wird er als gruppenorientierte Maßnahme in Kombination mit Einzelfallarbeit für jugendliche und heranwachsende Straftäter, die auf ihre Verhandlung warten, durchgeführt.

Es handelt sich um ein sekundäres und tertiäres Präventionsprojekt, das ressourcenorientiert an der Entwicklung von sozial-kognitiven und emotionalen Persönlichkeitseigenschaften der Jugendlichen und Heranwachsenden ansetzt, um so ihre soziale Integration in die Gesellschaft durch die Verbesserung ihrer Beschäftigungsfähigkeit und ihrer Vermittlung auf dem Ausbildungs- und Arbeitsmarkt zu fördern.

Zugang zum Projekt haben Jugendliche und Heranwachsende, die mehrfach straffällig geworden sind, die weitere deviante Verhaltensauffälligkeiten zeigen und akut von Haft bedroht sind. Sie wollen freiwillig vor der Verhandlung (ohne richterliche Weisung) ihr bisheriges Leben überdenken und ihre Persönlichkeit verändern.

³⁸ Autorin dieses Abschnitts ist die Leiterin des Projektes, Dipl. Psychologin und Dipl. Pädagogin Erika Kraszon-Gasiorek, FH Lausitz

Zu den Besonderheiten des Projektes gehören eine intensive Betreuung und Begleitung über einen Zeitraum von 27 Wochen und die Möglichkeit der freiwilligen Nachbetreuung über einen Zeitraum von zwei Jahren.

Diese Arbeit versteht sich unter dem Ansatz der „Aktivierung“ der straffälligen Jugendlichen und Heranwachsenden im Sinne der Zielerreichung als „ anbietende“, „beratende“, „unterstützende“ Leistung.

Das Projekt wird durch die EU (ESF), das Justizministerium des Landes Brandenburg, durch die Stadt Cottbus und den Landkreis Spree/Neiße gefördert. Im Rahmen dieses Crashkurses ist es gelungen, die Rückfallquote bei Mehrfach- und Intensivtätern von durchschnittlich ca. 70 % stabil auf unter 8% zu senken (Evaluation durch die FH Lausitz) und eine Kostenersparnis von 47.000 € zu erzielen, bei der Annahme einer Einsparung von nur zwei Haftplätzen im Jahr!³⁹

4) Arbeit mit delinquenten Kindern

Das JRH Prenzlau arbeitet (zeit-)intensiv mit delinquenten Kindern und nahen Bezugspersonen, wie Eltern.

5) Pädagogische Betreuung bei der Ableistung von Arbeitsaufträgen nach dem JGG

z. Zt. nur im Jugendrechtshaus Senftenberg

V. Fazit

Die Zeit drängt. Kinder- und Jugendgewalt steigen in ihrer Intensität. Insbesondere wachsen (Rechts-) Extremismus, Rassismus, Amokläufe und sonst brutalste Verbrechen von jungen Menschen (mit teilweise psychischen Problemen⁴⁰) teilweise zu einem namhaften Problem für die (auch gefühlte) innere Sicherheit und damit für den Wirtschaftsstandort Deutschland. Würde es mehr Jugendrechtshäuser geben und würde die Rechtspädagogik mehr in Elternhäusern, Kindergärten, Schulen und sonst in Staat, Wirtschaft und Gesellschaft angewendet, wäre eine wichtige Basis für die innere Sicherheit unseres freiheitlichen Rechtsstaates und für die Erhaltung unseres Wirtschaftsstandort - auch vor den immensen aktuellen und künftigen Herausforderungen - im 21. Jahrhundert geschaffen.

³⁹ Erika Kraszon-Gasiorek, in v. Hasseln. „Rechtspädagogik. Von der Spaß- in die Rechts- und Verantwortungsgesellschaft.“ aO

⁴⁰ z.B. Michael Huss, Kinder- und Jugendpsychiater Mainz. „Psychische Probleme bei Kindern nehmen zu“. Zitiert am 27.8.2007, DGKJP

Anlage 1: Die 21 Regeln der Rechtspädagogik

Die 21 Regeln der Rechtspädagogik

Kongruentes Prinzip in der Werte-, Gesellschafts-, Rechts-, Bildungs- und Erziehungsordnung	Gesetzliche Grundlage in der Menschenrechtskonvention bzw. im Grundgesetz	Regel im Alltag
Prinzipien des Herzens, der Empathie, der Liebe		
Bildung und Erziehung zur Empathie		
Prinzip der reinen Zuneigung	Prinzipien der Menschenwürde (Generalklausel) Art. 1 Grundgesetz (GG) Art. 1 Menschenrechtskonvention (MRK)	Regel Nr. 1: „Erziehung ist Beispiel und Liebe.“
Prinzipien der Emotionalität und der Gewissensbildung		Regel Nr. 2: Kinder sensibel machen.
Prinzipien der Entspannung		Regel Nr. 3: Kinder müssen sich erholen dürfen.
Prinzipien der Vernunft		
Bildung und Erziehung zur Achtung des Anderen		
Allgemeines Achtungsprinzip	Art. 1 GG Art. 1 MRK	Regel Nr. 4: Kinder sind spätestens ab ihrer Geburt rechtsfähig, gleichberechtigte und eigenständige (Rechts-)Persönlichkeiten, als solche zu achten und dazu anzuhalten, Andere ebenso zu achten.
Allgemeines Achtungsprinzip	Art. 20 a GG	Regel Nr. 5: Kinder und ihre Erzieher haben Tiere und Pflanzen zu achten.
Prinzip der Humanität	Art. 1 GG Art. 1 MRK	Regel Nr. 6: Kinder und ihre Erzieher müssen soziale Kompetenz lernen und stets ausüben.
Prinzipien der Gerechtigkeit (Fairplay⁴¹), der Gleichheit mit Diskriminierungsverbot sowie der Toleranz⁴²	Art. 3 GG Art. 7 MRK	Regel Nr. 7: Kinder und ihre Erzieher müssen die Goldene Regel verinnerlichen: „Was Du nicht willst, das man Dir tu, das füg auch keinem andern zu; und

⁴¹ John Rawls, Eine Theorie der Gerechtigkeit, 1971; Frankfurt/M. 1979 (1994)

⁴² Arthur Kaufmann; Der kategorische Imperativ der Toleranz: Handle so, dass die Folgen deiner Handlung verträglich sind mit der größtmöglichen Vermeidung oder Verminderung menschlichen Elends. In Rechtsphilosophie, München 2. Aufl. 1997, S. 295 ff.

Kongruentes Prinzip in der Werte-, Gesellschafts-, Rechts-, Bildungs- und Erziehungsordnung	Gesetzliche Grundlage in der Menschenrechtskonvention bzw. im Grundgesetz	Regel im Alltag
		zwar auch keinem Tier.“ (Fair-play-Gedanke)
Prinzipien der Freiheit. Art. 2, 4, 5, 8, 9, 11, 12 GG; Art.3 MRK		
Prinzip der Freiheit	Recht auf allgemeine Handlungsfreiheit (Art. 2 Abs.2 S. 2 GG)	Regel Nr. 8: Kinder müssen die Möglichkeit haben, sich als freie Menschen zu bewegen und zu entfalten. Sie müssen auch erfahren, dass die eigene Freiheit dort endet, wo die des Anderen beginnt.
Prinzip der Freiheit Gewalt- u. Opferschutzartikel • zum Schutz für Kinder • zur Vorbeugung gegen Jugenddelinquenz	Recht auf Leben und körperliche Unversehrtheit , Schutz vor Kriminalität (Art. 2 Abs. 2 S. 1 GG) Art. 3, 22 Menschenrechtskonvention	Regel Nr. 9: Körperliche Beeinträchtigungen und Gewalt sind in jeder Form zu unterlassen, zu verhindern und sofort zu ahnden. Deeskalation. Umorientierung, Konstruktion statt Destruktion.
Bildung und Erziehung zur Mündigkeit		
Prinzip der Freiheit	Recht auf (unbeeinflusste) freie Entfaltung der Persönlichkeit (Art. 2 Abs. 1 GG)	Regel Nr. 10: Kindern helfen, ihre Persönlichkeit frei zu entfalten und sich dazu unbeeinflusst ihres Verstandes zu bedienen! Demokratie üben.
	Art. 29 Abs. 1 MRK	Regel Nr. 11: Kinder unterstützen, ihre Persönlichkeit zu stärken, ihre Kritikfähigkeit zu schulen und ihre (innere) Widerstandskraft zu festigen.
	Art. 29 Abs. 1 MRK	Regel Nr. 12: Vom Objekt zum Subjekt. Kinder vermitteln, Regeln freiwillig einzuhalten.
Bildung und Erziehung zur Verantwortung		
Prinzip Verantwortung Fürsorge- und Präventionsverantwortung	Qualifiziertes Achtungsprinzip (Art. 1 (Menschenwürde) i.V.m. Art. 2 Abs. 1 GG (Freie Entfaltung der Persönlichkeit, Mündigkeit) GG. Art. 29 Abs. 2 MRK	Regel Nr. 13: Das Kind trägt von klein auf Verantwortung in der Gesellschaft. Ihm muss Gelegenheit gegeben werden, gute Taten zu vollbringen und dafür gelobt zu werden.

Kongruentes Prinzip in der Werte-, Gesellschafts-, Rechts-, Bildungs- und Erziehungsordnung	Gesetzliche Grundlage in der Menschenrechtskonvention bzw. im Grundgesetz	Regel im Alltag
Folgenverantwortung ⁴³	Die eigene Selbstverwirklichung hört dort auf, wo Andere der Fürsorge bedürfen und/ oder die menschliche Gesellschaft und ihre Umwelt Schaden nehmen könnten.“	Regel Nr. 14: Der Mensch ist in erster Linie selbst für die Situation verantwortlich, in der er sich befindet. Schon ein Kind muss lernen, die Konsequenzen daraus zu tragen.
Übungen zur historischen, gegenwärtigen und künftigen Identität		
Das Wissen um die eigene Herkunft	Art. 1, 6 Abs. 5 GG	<i>Regel Nr. 15: Jungen Menschen ist Kenntnis von ihrer biologischen Abstammung, ihrer geografischen und sozialen Herkunft, ihren kulturellen und historischen Wurzeln zu geben.</i>
Identitätssicherung in einer grenzenlosen neuen Welt	Art. 1 GG	Regel Nr. 16: Junge Menschen brauchen Sicherheit, Geborgenheit, Vertrauen und Solidarität.
Prinzip der Offenheit und der Internationalität	Art. 23, 25 GG	Regel Nr. 17 Junge Menschen sind umfassend auf ihr Leben in Europa und in einer globalisierten High-Tech-Welt vorzubereiten.
Motivierende Übungen		
Prinzipien der Zukunft und der Hoffnung	Art. 1 GG	Regel Nr. 18: Junge Menschen sollen davon überzeugt werden, dass sich Zukunft lohnt.
Prinzip des Erlebens/ Abenteuers	Art. 1 GG	Regel Nr. 19: Erziehende sollen berücksichtigen, dass Kinder und Jugendliche in ihren Einstellungen nicht durch den Kopf verändert werden, sondern durch Erlebnisse, die vor allem im sozialen Zusammenhang entstehen.

⁴³ Hans Jonas. Das Prinzip der Verantwortung. Frankfurt/ M. 1989

Prinzipien der Kultur und der Freude	Art. 1 GG, Art. 27 MRK	Regel Nr. 20: Junge Menschen sollen Gelegenheit erhalten, am kulturellen Leben teilzunehmen und sich nur freuen, erholen, Emotionen hingeben und mithin „auftanken“ dürfen.
Prinzip der Dynamik		
Bildung und Erziehung zur Dynamik	Grundelemente der körperlichen Bewegung ; der (schnellen) Fortbewegung mittels technischer Hilfen ; der weltweiten multimedialen Kommunikation ; des technischen und wirtschaftlichen Fortschritts bei der Grenze der Vernunft (u.a. Achtung des anderen, Recht auf unbeeinflusste freie Entfaltung der Persönlichkeit, Humanität usw.)	Regel Nr. 21: Menschen sollen sich – auch in Formen eines fairen Wettbewerbs - körperlich bewegen und sich mittels technischer Hilfen (auch schnell) fortbewegen, multimedial kommunizieren und sich bei der Grenze der Vernunft am technischen und wirtschaftlichen Fortschritt zum Segen der Menschheit beteiligen können.

© Sigrun v. Hasseln. Aus „Rechtspädagogik. Von der Spaß- in die Rechts- und Verantwortungsgesellschaft“

Anlage 2: Beispiel für einen Tageplan „school of human law“

Uhr	Veranstaltung	Rechtspädagogisches Prinzip/ Regel Nr.
10.00	Gemeinsames Frühstück Plätze wie eingeteilt je Tisch Schüler aus allen 4 Staaten	Regel Nr. 6. Soziale Kompetenz. Prinzip der Humanität Regel Nr. 17. Prinzip der Offenheit und der Internationalität
10:30	Tag der europäischen Themen : 4 Workshops 1) Das Verhältnis zwischen der EU und der internationalen Gemeinschaft Fragen der Aussenökonomie, globale Fragen (z.B. Klimaschutz) 2) Die Menschenrechtskonvention der Vereinten Nationen und ihre Bedeutung für die Weltgemeinschaft, Bedeutung für das Individuum, Beispiele für die Mißachtung der Menschenrechte 3) Rassismus und Fremdenfeindlichkeit in Europa und Welt, Aktivitäten und Strategien gegen Rassismus und Fremdenfeindlichkeit. Unter anderem mit einem Informationsaustausch <u>mit Herrn Kriminalrat U. Lange, Polizei Prenzlau</u> , zur Arbeit der Polizei gegen Rassismus und Fremdenfeindlichkeit in der Region Uckermark / Brandenburg	 Regel Nr. 12: Vom Objekt zum Subjekt. Kinder lehren, Regeln freiwillig einzuhalten. Regel Nr. 17. Prinzip der Offenheit und der Internationalität. Regel Nr. 12: Vom Objekt zum Subjekt. Kinder lehren, Regeln freiwillig einzuhalten. Regel Nr. 17. Prinzip der Offenheit und der Internationalität Regel Nr. 9: Körperliche Beeinträchtigungen und Gewalt sind in jeder Form zu unterlassen, zu verhindern und sofort zu ahnden. Deeskalation. Umorientierung, Konstruktion statt Destruktion. Regel Nr. 13: Das Kind trägt von klein auf Verantwortung in der Gesellschaft. Ihm muss Gelegenheit gegeben werden, gute Taten zu vollbringen u. dafür gelobt zu werden. Regel Nr. 17. Prinzip der Offenheit und der Internationalität

	4) Jugendkultur in den Ländern der teilnehmenden Schulklassen, in anderen Ländern Europas und der Welt, Beispiele: Musik, Sport, Kleidung, Alltagsleben, Lebenswelt	Regel Nr. 18: Junge Menschen müssen davon überzeugt werden, dass sich Zukunft lohnt. Regel Nr. 17. Prinzip der Offenheit und der Internationalität
13:00	Gemeinsames Mittagessen Plätze wie eingeteilt je Tisch Schüler aus allen 4 Staaten	Regel Nr. 6. Soziale Kompetenz. Prinzip der Humanität
14:00	Weiterarbeit in den Workshops	
16:00	Sport und Spiel	Prinzip Dynamik. Regel Nr. 21 Sport. Prinzip Vernunft, Motivierende Übungen. Regel Nr. 19 Prinzip des Erlebens/ Abenteuers
	Workshop Europabuffet: gemeinsames Kochen und Vorbereiten eines Abendbuffets mit Gerichten und Leckereien aus den Teilnehmerländern	Regel Nr. 17. Prinzip der Offenheit und der Internationalität Regel Nr. 19. Prinzip des Erlebens/ Abenteuers
19:00	Gemeinsames Abendessen Plätze wie eingeteilt je Tisch Schüler aus allen 4 Staaten	Regel Nr. 6. Soziale Kompetenz. Prinzip der Humanität
	Abend zur freien Gestaltung	Regel Nr. 3. Prinzipien der Entspannung.

Autorenverzeichnis

Beelmann, Andreas, Professor Dr.
Friedrich-Schiller-Universität Jena
Institut für Psychologie

Bliesener, Thomas, Professor Dr.
Christian-Albrechts-Universität zu Kiel
Institut für Psychologie

Dovermann, Ulrich
Fachbereichsleiter Extremismus
Bundeszentrale für politische Bildung

Hasseln, Sigrun von
Vorsitzende des Geschäftsführenden Vorstandes
Jugendrechtshäuser e.V.
c./o. Landgericht Cottbus

Jaurisch, Stefanie, Dr.
Universität Erlangen-Nürnberg
Institut für Psychologie

Jesse, Eckhard Professor Dr.
Technische Universität Chemnitz
Philosophische Fakultät
Fachgebiet Politikwissenschaften

Lösel, Friedrich, Professor Dr. Dr. h.c.
Institute of Criminology, University of Cambridge, UK
sowie
Universität Erlangen-Nürnberg
Institut für Psychologie

Mayer, Heidrun
Projekt- und Studienleitung Papilio®
beta Institut gemeinnützige GmbH

Müller-Kohlenberg, Hildegard Professor (em.) Dr.
Universität Osnabrück
Fachbereich 3 - Erziehungs- und Kulturwissenschaften

Münkler, Herfried, Professor Dr.
Humboldt-Universität zu Berlin
Institut für Sozialwissenschaften
Lehrbereich Theorie der Politik

Niebank , Kay

Freie Universität Berlin

Arbeitsbereich Entwicklungswissenschaft und Angewandte

Entwicklungspsychologie

Fachbereich Erziehungswissenschaft und Psychologie

Rosenbach, Charlotte

Freie Universität Berlin

Arbeitsbereich Entwicklungswissenschaft und Angewandte

Entwicklungspsychologie

Fachbereich Erziehungswissenschaft und Psychologie

Runkel, Daniela,

Universität Erlangen-Nürnberg

Institut für Psychologie

Scheithauer, Herbert, Professor Dr.

Freie Universität Berlin

Arbeitsbereich Entwicklungswissenschaft und Angewandte

Entwicklungspsychologie

Fachbereich Erziehungswissenschaft und Psychologie

Stemmler, Mark, Professor Dr.

Universität Bielefeld

Fakultät für Psychologie und Sportwissenschaften

Abteilung für Psychologie

Uslucan, Haci-Halil, PD Dr.

Helmut-Schmidt-Universität Hamburg

Vertretung der Professur für Pädagogische Psychologie

Wahl, Klaus, Professor Dr.

Abteilungsleiter „Wissenschaftliches Referat beim Vorstand“

Deutsches Jugendinstitut München e.V.

Wassermann, Felix, Dr.

Humboldt-Universität zu Berlin

Institut für Sozialwissenschaften

Lehrbereich Theorie der Politik

Welzer, Harald, Professor Dr.

Kulturwissenschaftliches Institut

Interuniversitäres Forschungskolleg der Universitäten Bochum, Dortmund
und Duisburg-Essen

Herausgeber und Redaktion:

Bundesministerium des Inneren
Referat G 15
Alt-Moabit 101D, 10559 Berlin
www.bmi.bund.de

Druck:

Bonifatius GmbH, Paderborn

1. Auflage (November 2008)
5.000 Exemplare

Die Broschüre kann kostenlos bestellt werden beim:

Publikationsversand der Bundesregierung
Postfach 48 10 09, 18 132 Rostock
Tel: 01805- 77 80 90

(14 Cent/Min. abw. Preise aus den Mobilfunknetzen möglich, Stand Sep. 2008)

Fax: 01805- 77 80 94

(14 Cent/Min. abw. Preise aus den Mobilfunknetzen möglich, Stand Sep. 2008)

E-Mail: publikationen@bundesregierung.de

Internet: www.bmi.bund.de

Artikelnummer: BMI08327

Ihre zum Versand der Publikationen angegebenen personenbezogenen Daten werden nach erfolgreicher Lieferung gelöscht.