

Die Praxis der Prävention

Evaluationsstudien zu Berliner
Maßnahmen und Projekten gegen
Jugendgewalt – Zweite Folge

Albrecht Lüter (Hrsg.)

Die Praxis der Prävention

Evaluationsstudien zu Berliner
Maßnahmen und Projekten
gegen Jugendgewalt –
Zweite Folge



Albrecht Lüter
(Hrsg.)

Inhaltsverzeichnis

Vorwort	6
Einleitung	7
Samera Bartsch „Messer machen Mörder“. Eine Gewaltpräventionsmaßnahme der Berliner Polizei	9
Jenny Hayes/Karoline Schnetter Die Anti-Gewalt-Kurse der Integrationshilfe Berlin. Ergebnisse der Evaluation	51
Albrecht Lüter Jugendgewalt und Prävention im sozialen Brennpunkt. Die Köllnische Heide in Berlin-Neukölln	75
Michael Bergert/Albrecht Lüter Gemeinsam gegen Gewalt. Gewaltprävention an der Berliner „Magnolienschule“. Eine Good-Practice-Studie	163
Miriam Schroer-Hippel Das systemisch-lösungsorientierte Antigewalttraining TESYA®. Evaluation eines genderreflektierten Angebots für Jugendliche.	199
Kurzzusammenfassungen der Evaluationen	234
Evaluatorinnen und Evaluatoren	243
Evaluierende Institute	244
Veröffentlichungen der Landeskommission Berlin gegen Gewalt	245

Impressum

Berliner Forum Gewaltprävention
Das BFG erscheint unregelmäßig.

Es wendet sich an Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter von Institutionen, Verwaltungen, Verbänden und an die interessierte Öffentlichkeit als Forum zur Diskussion und Information über Prävention.

Herausgeberin: Landeskommission Berlin gegen Gewalt

Vorsitzender: Andreas Statzkowski

Staatssekretär für Sport und Verwaltung

Senatsverwaltung für Inneres und Sport

Klosterstr. 47, 10179 Berlin-Mitte

Telefon: (030) 90223 - 2913

Fax: (030) 90223 - 2921

berlin-gegen-gewalt@seninnsport.berlin.de

www.berlin.de/gegen-gewalt

Redaktion: Karin Hautmann, Ute Vialet

Autor/innen: Dr. Albrecht Lüter, Michael Bergert, Samera Bartsch,

Jenny Hayes, Karoline Schnetter, Dr. Miriam Schroer-Hippel

Nachdrucke sind nur mit Quellenangabe gestattet und bedürfen der Zustimmung der Autorin oder des Autors.

ISSN 1617 - 0253

V.i.S.d.P. Ute Vialet

Nr. 61, 2016, 17. Jahrgang

Druckauflage: 2.000 Exemplare

Satz: Greggor Diessner

Druck: Spree Druck Berlin GmbH



Vorwort



Liebe Leserinnen und Leser,

im letzten Jahr begann die Arbeitsstelle Jugendgewaltprävention mit der ersten Veröffentlichung von Ergebnissen externer Evaluationen von insgesamt zehn gewaltpräventiven Maßnahmen und Projekten in Berlin. Dabei handelte es sich um eine der vielfältigen Aufgaben, die die seit Sommer 2013 neu eingerichtete Arbeitsstelle wahrnimmt.

Mit dem hier vorliegenden Berliner Forum Gewaltprävention Nr. 61 „Die Praxis der Prävention. Evaluationsstudien zu Berliner Maßnahmen und Projekten gegen Jugendgewalt – Zweite Folge“ führt die Landeskommision Berlin gegen Gewalt die Reihe mit weiteren Publikationen von Ergebnissen externer Evaluationen im Jahr 2016 fort.

Durch die wissenschaftlichen Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter der Arbeitsstelle Jugendgewaltprävention, aber auch durch externe beauftragte Evaluatorinnen und Evaluatoren konnten insgesamt fünf Projekte oder Maßnahmen aus verschiedenen Bereichen der Kinder- und Jugendgewaltprävention wissenschaftlich untersucht und begleitet werden.

Die ausgesuchten Projekte sind inhaltlich vielfältig und sehr verschieden in ihrer Auswahl der Zielgruppe und der Akteure. Das spiegelt sich auch in dem ununterbrochenen Engagement vieler Bürgerinnen und Bürger sowie Organisationen wider, in denen sie hauptamtlich oder ehrenamtlich tätig sind.

Es ist wichtig, dass die Zivilgesellschaft sich weiter mit geeigneten Projekten und Maßnahmen zur Verhinderung und Verhütung von Gewalttaten durch Kinder und Jugendliche einbringt und die vorhandenen Aktivitäten professionell verbessert und weiterentwickelt. Hierzu gehört auch die Überprüfung von Wirkung und Implementierung vorhandener und neu entwickelter Konzepte auf höchstem wissenschaftlichem Niveau.

Mit der ersten Sammlung externer Evaluationen ressortübergreifender Präventionsprojekte, der hier vorliegenden zweiten Reihe und den bereits im Vorfeld durch die Arbeitsstelle Jugendgewaltprävention untersuchten und zusammengestellten vorhandenen Evaluationsergebnissen anderer externer Evaluatorinnen und Evaluatoren im Rahmen einer Evaluationssynthese, ist eine Basis geschaffen worden, in der sich präventiv Handelnde unterschiedlicher Professionen informieren und inspirieren lassen können.

Auf unserer Internetseite www.berlin.de/lb/lkbgg/praevention/arbeitsstelle-jugendgewaltpraevention und unter www.jugendgewaltpraevention.de können Sie weitere Informationen zur Arbeit der Arbeitsstelle Jugendgewaltprävention erfahren.

Ich hoffe, dass Sie beim Lesen dieses BFG auf die weiteren noch folgenden Evaluationsergebnisse im nächsten Jahr - aus dem Bereich des Berliner Landesprogramms Radikalisierungsprävention, aus dem Sportbereich und aus einer ausgewählten Bezirksregion – neugierig werden.

Mit freundlichen Grüßen

Andreas Statzkowski

Vorsitzender der Landeskommision Berlin gegen Gewalt
Staatssekretär für Sport und Verwaltung

Einleitung

Die Jugendgewaltprävention im Land Berlin verfügt mit dem Gesamtkonzept zur Reduzierung der Jugendgewaltdelinquenz, das im Jahr 2011 (Gesamtkonzept 2011) verabschiedet und im Jahr 2015 erneut durch das Berliner Abgeordnetenhaus bekräftigt wurde, über einen Gesamtrahmen und vielfältige Handlungsansätze in unterschiedlichen Praxisfeldern. Das Gesamtkonzept benennt zugleich notwendige Voraussetzungen und weitergehende Bedarfe einer wirksamen und nachhaltigen Prävention und Bekämpfung von Jugendgewalt in Berlin. Dazu zählen insbesondere sozialraumbezogenes Wissen über die Verteilung und Entwicklung von Jugendgewalt sowie Erkenntnisse über Zielerreichung und Wirksamkeit von in Berlin umgesetzten Präventionsmaßnahmen.

Die Berliner Arbeitsstelle Jugendgewaltprävention hat anknüpfend an diese Zielstellungen Mitte des Jahres 2013 im Auftrag der Landeskommision Berlin gegen Gewalt und in Trägerschaft von Camino – Werkstatt für Fortbildung, Praxisbegleitung und Forschung im sozialen Bereich gGmbH – ihre Tätigkeit aufgenommen.

Zu ihren Aufgaben gehören

- ein jährliches *Monitoring* zur Jugendgewaltdelinquenz in Berlin, das Entwicklungstrends und sozialräumliche Verteilungsmuster von Jugendgewalt beschreibt und zu verfügbaren Präventionsmaßnahmen in Beziehung setzt (Schroer-Hippel/Karliczek 2014; Bergert et al. 2015; Lüter et al. 2016),
- die *Evaluation* von Maßnahmen und Projekten zur Prävention und Bekämpfung von Jugendgewalt, die in verschiedenen Handlungsfeldern in Berlin durchgeführt werden (Behn/Lüter 2015; Lüter 2015; Lüter/Bergert 2015; Lüter/Schroer-Hippel 2015),
- die übergreifende Auswertung der vorliegenden Evaluationen von gewaltpräventiven Maßnahmen in Berlin im Sinne einer *Evaluationssynthese* (Glock 2014),
- die Entwicklung von *Handlungsempfehlungen* für Politik und Verwaltung, um die Präventionsarbeit gegen Jugendgewalt auf veränderte Rahmenbedingungen abzustimmen (Behn et al. 2015),
- der *Wissenstransfer* und die *Unterstützung der Fachpraxis* durch Serviceangebote und unterschiedliche Publikationen, die über Jugendgewaltprävention informieren und Hilfestellung für die praktische Arbeit geben (Karliczek/Bergert 2014; Bergert et al. 2015a).

Seit 2013 hat die Arbeitsstelle Jugendgewaltprävention anschließend an eine Bestandsaufnahme über zu diesem Zeitpunkt bereits vorliegende Evaluationen insgesamt sechzehn Evaluationen bzw. Studien zu Ansätzen der Jugendgewaltprävention umgesetzt beziehungsweise beauftragt, die ein breites Spektrum unterschiedlicher Handlungsfelder und Praxisbereiche abdecken.

Die vorliegende Broschüre dokumentiert diese Aktivitäten im Bereich der Evaluation von gewaltpräventiven Maßnahmen und Projekten. Konkret werden Evaluationen sowie vertiefende Fall und Good-Practice-Studien vorgestellt, die im Jahr 2016 fertiggestellt wurden. Damit wird die die Publikation „Prävention auf dem Prüfstand“ (Lüter 2015) fortgeschrieben, die im Vorjahr beendete Evaluationen dokumentierte.

Die Erkenntnisse der Evaluationsstudien sollen mittelfristig insbesondere die Weiterentwicklung der Berliner Gesamtstrategie im Bereich der Jugendgewaltprävention fundieren und sind damit Zwischenschritten in einem weitergesteckten Vorhaben. Angesichts des bereits im Jahr 2011 diagnostizierten Evaluationsdefizits erscheint uns jedoch zugleich eine zeitnahe Publikation und Dokumentation vorliegender Erkenntnisse geboten, um im Sinne eines Transfers in die Fachpraxis Reflexionschancen für die Präventionspraxis in Berlin umgehend zu nutzen. Weitere Angebote – darunter auch eine Online-Datenbank gewaltpräventiver Angebote in Berlin – stehen daher auf der Webseite der Arbeitsstelle Jugendgewaltprävention (<http://www.jugendgewaltpraevention.de>) sowie den Seiten der Landeskommision Berlin gegen Gewalt zur Verfügung (<http://www.berlin.de/lb/lkbgg/praevention/arbeitsstelle-jugendgewaltpraevention>).

Literatur

- Behn, Sabine/Bergert, Michael/Karliczek, Kari-Maria/Lüter, Albrecht/Schroer-Hippel, Miriam (2015): Jugendgewalt und Prävention in Berlin. Befunde, Konzepte, Perspektiven. Arbeitsstelle Jugendgewaltprävention. Berlin. <http://bit.ly/1PauMB5>, 01.12.2015.
- Behn, Sabine/Lüter, Albrecht (Hg.) (2015): Gewaltprävention und Sport. Drei Projektevaluationen. Berlin.
- Bergert, Michael/Karliczek, Kari-Maria/Lüter, Albrecht (2015a): Gewalterfahrung und Lebenslage. Eine Dunkelfelduntersuchung an Schulen in Berlin. Mit Serviceteil Jugendgewaltprävention an Schulen. Berlin (Berliner Forum Gewaltprävention, Nr. 54).
- Bergert, Michael/Lüter, Albrecht/Schroer-Hippel, Miriam (2015b): Berliner Monitoring Jugendgewaltdelinquenz. Zweiter Bericht 2015. Berlin (Berliner Forum Gewaltprävention, Nr. 56).
- Gesamtkonzept (2011): Gesamtkonzept zur Reduzierung der Jugendgewaltdelinquenz, Berlin. <http://bit.ly/1vF79U0>, 19.09.2016.
- Glock, Birgit (2014): Projekte, Programme und Maßnahmen der Gewaltprävention in Berlin. Meta-Evaluation und Evaluationssynthese von Berliner Evaluationen (2006 – 2014). Berlin. <http://bit.ly/2cxESfu>, 19.09.2016.
- Karliczek, Kari-Maria/Bergert, Michael (2014): Handreichung Selbstevaluation. Handlungsempfehlungen für Projekte im Bereich der Jugendgewaltprävention. Berlin (Berliner Forum Gewaltprävention, Nr. 51).
- Lüter, Albrecht (Hg.) (2015): Prävention auf dem Prüfstand. Evaluationsstudien zu Berliner Maßnahmen und Projekten gegen Jugendgewalt. Berlin (Berliner Forum Gewaltprävention, Nr. 57).
- Lüter, Albrecht/Bergert, Michael (Hg.) (2015): Gewaltprävention in einer pluralen Stadt. Drei Projektevaluationen. Berlin.
- Lüter, Albrecht/Schroer-Hippel, Miriam (Hg.) (2015): Gewaltpräventive Arbeit mit gefährdeten und straffälligen jungen Menschen. Vier Projektevaluationen. Berlin.
- Lüter, Albrecht/Schroer-Hippel, Miriam/Bergert, Michael (2016): Berliner Monitoring Jugendgewaltdelinquenz. Dritter Bericht 2016. Risikofaktoren in Schule und Erziehung. Berlin (Berliner Forum Gewaltprävention, Nr. 58).
- Schroer-Hippel, Miriam/Karliczek, Kari-Maria (2014): Berliner Monitoring Jugendgewaltdelinquenz. Erster Bericht 2014. 2., korrigierte Auflage. Berlin (Berliner Forum Jugendgewaltprävention, Nr. 53).

Samera Bartsch

„Messer machen Mörder“.
Eine Gewaltpräventionsmaßnahme
der Berliner Polizei

Inhaltsverzeichnis

1	Gegenstand und Zweck der Evaluation	11
2	Methodisches Vorgehen der Evaluation	12
2.1	Dokumentenanalyse	12
2.2	Workshop mit Präventionsbeauftragten der Berliner Polizei	12
2.3	Befragungen von Schülerinnen und Schülern	12
2.4	Anonymisierung und Datenschutz	14
3	Das Konzept von „Messer machen Mörder“	15
3.1	Vorgesehene Aktivitäten	15
3.2	Ziele	16
4	Ergebnisse	18
4.1	Umsetzung der Veranstaltung	18
4.2	Eingangsbedingungen der Teilnehmenden	19
4.3	Resultate der Veranstaltungsteilnahme	23
4.4	Erfolgversprechende Strategien der Präventionsbeauftragten	34
5	Schlussfolgerungen	38
6	Anhang I: Fragebogen schriftliche Befragung	40
7	Anhang II: Tabellenanhang schriftliche Befragung	46

1 Gegenstand und Zweck der Evaluation

Gegenstand des vorliegenden Berichts ist die externe Evaluation der themenbezogenen Informationsveranstaltung „Messer machen Mörder“. Die Evaluation wurde im Zeitraum von September 2015 bis März 2016 von der Univation GmbH durchgeführt. Auftraggebende ist die Arbeitsstelle Jugendgewaltprävention in Trägerschaft von Camino gGmbH, die von der Landeskommision Berlin gegen Gewalt mit der Umsetzung und Weiterentwicklung des Gesamtkonzepts des Landes Berlin zur Reduzierung von Jugendgewalt betraut ist.¹

„Messer machen Mörder“ ist eingebettet in die Gewaltpräventionsmaßnahmen der Berliner Polizei. Seit 1992 setzt die Berliner Polizei Anti-Gewalt-Veranstaltungen (die früher noch Anti-Gewalt-Trainings genannt wurden) an Schulen um. Mit der Verabschiedung des behördenweiten Präventionskonzepts des Polizeipräsidenten in Berlin im Jahr 2003 wurden hauptamtliche Präventionsbeauftragte in den Direktionen und Abschnitten der Berliner Polizei eingerichtet. Zu den zentralen Aufgaben der Präventionsbeauftragten gehört die Umsetzung von Anti-Gewalt-Veranstaltungen (AGV) sowie von Themenbezogenen Informations-Veranstaltungen (TIV) an Schulen. Die AGV richten sich an Schülerinnen und Schüler ab der Jahrgangsstufe 5 und beschäftigen sich inhaltlich mit der Erarbeitung eines Gewaltbegriffs, jugendtypischen Straftaten und dem Aufzeigen von Rechtsfolgen, Verfahrensabläufen bei Polizei und Justiz, geeigneten Handlungsmustern zur Vermeidung von Gewalteskalation sowie Hilfeverhalten in Gewaltsituationen. In den TIV kann mit Schulklassen im Anschluss an die Durchführung von AGV vertiefend zu Spezialthemen gearbeitet werden. Zu den angebotenen Themen gehören Drogen, Rechtsextremismus, Cyber-Mobbing und Messergewalt.²

Seit Herbst 2014 wird die Veranstaltung „Messer machen Mörder“ zum Thema Messergewalt angeboten. Ausgangspunkt für die Konzeption der Veranstaltung war, dass den Beobachtungen der achten Mordkommission der Berliner Polizei zufolge Messer zunehmend eine Rolle bei Jugendlichen und Heranwachsenden spielen und auch im Rahmen der AGV das Thema Messergewalt immer wieder von Schülerinnen und Schülern angesprochen wird.³ Das Veranstaltungskonzept wurde im Rahmen einer Kooperation zwischen Fach- und Präventionsdienststellen der Berliner Polizei entwickelt. Über die Teilnahme an Inhouse-Schulungen wurden Präventionsbeauftragte der Polizeiabschnitte darauf vorbereitet, die Veranstaltung in ihren Polizeiabschnitten anzubieten und umzusetzen.

Beabsichtigte Zielgruppen der TIV „Messer machen Mörder“ waren zunächst Berliner Schulklassen der 8. bis 10. Klasse, die bereits an den allgemeinen Anti-Gewalt-Veranstaltungen teilgenommen haben. Die Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft hat die Veranstaltung nachträglich auch für die Jahrgangsstufe 7 als geeignet eingestuft. Der Zugang erfolgt über Anfragen durch Lehrpersonal bzw. Schulsozialarbeiterinnen und Schulsozialarbeiter, die in den jeweiligen Schulklassen einen Bedarf zur Auseinandersetzung mit dem Thema Messergewalt sehen.

Vorrangiges Ziel der Veranstaltung ist es, das Bewusstsein der teilnehmenden Schülerinnen und Schüler dafür zu stärken, dass das Mitführen eines Messers das Eskalationspotenzial eines Konflikts auf ein lebensbedrohliches Niveau hebt. Außerdem sollen sie für die Konsequenzen eines Messerstichs sensibilisiert werden und schließlich auf das Mitführen eines Messers verzichten. Zu diesem Zweck setzen die Präventionsbeauftragten eine ca. 90-minütige Informationsveranstaltung (Modul 1) und optional eine weitere 45-minütige Auffrischungsveranstaltung (Modul 2) um.

Auftrag der Evaluation ist es, Informationen dazu bereitzustellen, inwieweit die Veranstaltung ihre Ziele (Wissens-, Einstellungs- und Verhaltensänderungen bei den teilnehmenden Schülerinnen und Schülern) erreicht und welche Elemente der Veranstaltung bzw. welche Strategien der Präventionsbeauftragten hierfür besonders erfolgversprechend sind. Zudem soll aufgezeigt werden, welche Optionen zur Weiterentwicklung der Veranstaltung es gibt.

¹ In diesem Text wird eine gendersensible Sprache verwendet. Aus den gewählten Formulierungen geht hervor, ob bei der Ansprache von Personen oder Personengruppen ausschließlich Frauen, ausschließlich Männer oder beide Geschlechter gemeint sind. Für letztgenannten Fall wird mit der folgenden Priorität verfahren: Es werden geschlechtsneutrale Bezeichnungen genutzt (z.B. Studierende). Es sind beide grammatikalischen Geschlechter genannt (z.B. Schülerinnen und Schüler). Bei zusammengesetzten Wörtern/zur Vereinfachung des Satzaufbaus/bei Platzmangel (in Fragebogen, Tabellen ...) wird das generische Maskulinum genutzt (z.B. Einwohnerzahlen).

² www.berlin.de/polizei/aufgaben/praevention/kids-teens/artikel.109178.php, 17.02.2016.

³ www.polizei-dein-partner.de/themen/gewalt/gesellschaft/detailansicht-gesellschaft/artikel/messer-machen-moerder.html, 17.02.2016.

2 Methodisches Vorgehen der Evaluation

Im Folgenden wird das methodische Vorgehen der Evaluation von „Messer machen Mörder“ beschrieben. Dieses umfasst

- eine Dokumentenanalyse,
- einen Workshop mit Präventionsbeauftragten der Polizei, die die TIV „Messer machen Mörder“ umsetzen,
- schriftliche Befragungen von Schulklassen und
- Gruppendiskussionen mit Schülerinnen und Schülern, die an einer TIV „Messer machen Mörder“ teilgenommen haben.

Zur Einschätzung der Zielerreichung ist ausschlaggebend, inwiefern die befragten Schülerinnen und Schüler Veränderungen bei sich beschreiben, die sie ursächlich der Teilnahme an der Veranstaltung zuschreiben, sowie ein Vorher-Nachher-Vergleich bezüglich des Mitführens eines Messers.

Um Aussagen darüber zu treffen, welche Strategien zum Erzielen von Wirkungen besonders geeignet sind, arbeitet die Evaluation heraus, bei welchen Strategien der Präventionsbeauftragten sich eine spezifische Verbindung zu Resultaten erkennen lässt. Hierfür werden vor allem die Aussagen aus den Gruppendiskussionen herangezogen, ergänzt um (vor allem offene) Antworten der Schülerinnen und Schüler in den schriftlichen Befragungen.

2.1 Dokumentenanalyse

Zum Start der Evaluation werden die projektbezogenen Dokumente einer Inhaltsanalyse unterzogen. Hierbei wird herausgearbeitet, welche Ziele mit der Veranstaltung „Messer machen Mörder“ verfolgt werden und welche Strategien und Interventionen konzeptionell zur Zielerreichung führen sollen. Zentrales Dokument ist dabei der Handlungsleitfaden für Präventionsbeauftragte. Als Ergebnis der Dokumentenanalyse entsteht eine schriftliche Auflistung der mit der Veranstaltung verfolgten Ziele sowie damit verbundener Interventionen, deren Vollständigkeit und Aktualität im nächsten Leistungsschritt (Workshop mit Präventionsbeauftragten) überprüft wird.

2.2 Workshop mit Präventionsbeauftragten der Berliner Polizei

Als zweiter Schritt wird ein Workshop mit den Präventionsbeauftragten der Berliner Polizei umgesetzt. Zweck des Workshops ist es, die Präventionsbeauftragten über die Evaluation und das geplante Vorgehen zu informieren, die Vollständigkeit und Aktualität der herausgearbeiteten Ziele und Strategien zu überprüfen und diese um das Praxiswissen der Präventionsbeauftragten zu ergänzen. Darüber hinaus werden im Rahmen des Workshops Verabredungen dazu getroffen, welche Schulklassen im weiteren Verlauf der Evaluation in Befragungen einbezogen werden und wie der Zugang der Evaluation zu diesen realisiert werden kann.

Der Workshop findet unter der Beteiligung von zwölf Präventionsbeauftragten statt und dauert zwei Stunden. Neben den Präventionsbeauftragten und der Evaluation sind auch die Ansprechpartnerin des Landeskriminalamt 1 für die Evaluation und der Leiter der Arbeitsstelle Jugendgewaltprävention anwesend. Ergebnis des Workshops ist eine durch die Präventionsbeauftragten bestätigte und um Praxisbeispiele ergänzte Auflistung der Ziele der TIV „Messer machen Mörder“ sowie der zu deren Erreichung eingesetzten Strategien.

2.3 Befragungen von Schülerinnen und Schülern

In schriftlichen und mündlichen Befragungen mit Schülerinnen und Schülern, die an der TIV „Messer machen Mörder“ teilgenommen haben, wird erfasst, welche Wissens-, Einstellungs- und Verhaltensänderungen sich infolge der Teilnahme bei ihnen ergeben haben. Außerdem werden Einschätzungen dazu eingeholt, wie die Veranstaltung aus Sicht der teilnehmenden Schülerinnen und Schüler bewertet wird und welche Handlungsansätze der Präventionsbeauftragten besonders erfolgsversprechend sind.

2.3.1 Schriftliche Befragung von Schülerinnen und Schülern

Die schriftlichen Befragungen finden jeweils ca. zwei bis drei Monate nach der Veranstaltungsteilnahme statt. Inhaltlich zielen sie darauf ab, zu erheben, inwiefern sich Wissens-, Einstellungs- und Verhaltensveränderungen bei den Schülerinnen und Schülern ergeben haben und wie die Teilnehmenden die Veranstaltung bewerteten. Zur Erfassung von Daten, die einen Vorher-Nachher-Vergleich erlauben, werden die Schülerinnen und Schüler retrospektiv danach gefragt, ob sie vor der Veranstaltung schon einmal ein Messer als Waffe mitgeführt haben, ob sie schon einmal darüber nachgedacht haben, eins mitzuführen, und ob sie schon einmal Freunde dazu bewegen wollten, auf das Mitführen eines Messers zu verzichten. Nach dazwischen platzierten Frageblöcken zu Veranstaltungsergebnissen auf der Wissens- und Einstellungsebene werden den Schülerinnen und Schülern die gleichen Fragen nochmal bezogen auf den Zeitraum nach der Veranstaltung gestellt. Bei der Erstellung des Fragebogens wird auf leichte Sprache geachtet.⁴ Die Befragung erfolgt über Papierfragebögen, die in den einbezogenen Schulklassen vor der Befragung verteilt und wieder eingesammelt werden.

Konkret werden Fragebögen in sechs Klassen an vier Schulen ausgeteilt. Es liegen ausgefüllte Fragebögen von 103 Schülerinnen und Schülern vor. Nicht alle Schülerinnen und Schüler haben alle Fragen beantwortet. Bei der Darstellung der Ergebnisse wird jeweils die Anzahl der vorliegenden Antworten zu der Frage benannt (n).

2.3.2 Gruppendiskussionen mit Schülerinnen und Schülern

Es werden zwei Gruppendiskussionen mit Schülerinnen und Schülern umgesetzt. Bei dieser erzählgenerierenden Methode pendeln sich die Teilnehmenden auf geteilte Erlebnisse, Beschreibungen und Bewertungen ein und verwenden dabei die für sie typische Sprache. Im Rahmen einer Gruppendiskussion werden neben individuellen Positionen vor allem Gruppenmeinungen und Erfahrungen der Jugendlichen deutlich. Gesprächsleitend sind Fragen nach dem Erleben der Veranstaltung, den Veränderungen, die sich aus der Veranstaltungsteilnahme ergeben haben, und wie sie die Veranstaltung insgesamt und einzelne Bestandteile von dieser bewerten.

An einer Gruppendiskussion nehmen neun männliche Schüler aus vier Klassen einer Schule teil, an der anderen drei Schülerinnen und drei Schüler aus einer Klasse einer anderen Schule. Alle Teilnehmenden sind im Alter von 16 bis 19 Jahren. Die Gruppendiskussionen dauern ca. 45 bzw. 25 Minuten und werden jeweils nach der mündlichen Einwilligung der Schülerinnen und Schüler auf Tonband aufgezeichnet.

2.3.3 Begründung des methodischen Vorgehens

Auf ein Kontrollgruppendesign wurde verzichtet, da bei der geringen Fallzahl ein Wirkungsnachweis über statistisch signifikante Unterschiede zwischen Maßnahme- und Kontrollgruppe nicht möglich ist. Es war davon auszugehen, dass das Thema „Mitführen eines Messers“ nicht für alle Schülerinnen und Schüler gleichermaßen relevant ist und deren Anzahl sich von Klasse zu Klasse unterscheidet. Diese Erwartung bestätigt sich in den Daten: Von 103 schriftlich befragten Schülerinnen und Schülern haben 14 vor der Veranstaltung schon mal ein Messer mit sich geführt, diese verteilen sich unterschiedlich auf die sechs Klassen. In zwei Klassen haben jeweils fünf Personen schon mal ein Messer mitgeführt, in zwei Klassen jeweils zwei Personen und in zwei Klassen jeweils keine Person. Da die Veranstaltung vor allem bei den Schülerinnen und Schülern Veränderungen herbeiführen soll, bei denen eine Affinität zum Mitführen eines Messers besteht, ist es nicht sinnvoll, Durchschnittswerte der Klassen zum Mitführen eines Messers zu erheben und zu vergleichen. Diese können die (Un-)Wirksamkeit der Maßnahme nicht belegen. Um ein hinreichend großes Sample an Schülerinnen und Schülern zu erhalten, die bereits ein Messer mitgeführt haben (ca. n=100), wäre hochgerechnet die Befragung von ca. 700 Schülerinnen und Schülern nötig, die an der Veranstaltung teilgenommen haben (Maßnahmegruppe), ergänzt um geeignete Kontrollgruppen in der gleichen Größenordnung.

⁴ Berücksichtigt werden die Empfehlungen des Ratgebers für leichte Sprache des Bundesministeriums für Arbeit und Soziales. Vgl. BMAS (2014): Leichte Sprache. Ein Ratgeber. Berlin.

2.4 Anonymisierung und Datenschutz

Die Evaluation wird in Übereinstimmung mit den Standards der DeGEval – Gesellschaft für Evaluation so geplant und durchgeführt, dass Sicherheit, Würde und Rechte der einbezogenen Personen geschützt sind. Informationsgebende sind über das der einzelnen Erhebung zugrunde liegende Erkenntnisinteresse und über die Verwendung der mit ihrer Hilfe gewonnenen Daten informiert. Alle Angaben werden streng vertraulich behandelt und anonymisiert ausgewertet. Vor der Durchführung der Befragungen der Schülerinnen und Schüler werden die Zustimmungen der Schulleitungen eingeholt sowie unter der Vorlage eines Datenschutzkonzeptes die Genehmigung der Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft. Da alle befragten Schülerinnen und Schüler 14 Jahre und älter sind, sind gemäß Berliner Schulgesetz § 65 (3) keine Einwilligungen der Erziehungsberechtigten nötig.

Die Gruppendiskussionen wurden mit dem Einverständnis der Teilnehmenden digital aufgezeichnet. Mit Hilfe der Aufnahme wurde jeweils der Gesprächsverlauf als Transkript niedergeschrieben. Dabei fanden einfache Transkriptionsregeln Berücksichtigung und es wurde darauf geachtet, dass verständliche Aussagen entstehen, ohne dass der Charakter des Gesagten verloren geht. Die Namen der teilnehmenden Schülerinnen und Schüler sowie Äußerungen zu Orten, Namen und weiteren Merkmalen, die eine Zuordnung von Äußerungen zu Personen zulassen könnten, wurden anonymisiert. Nachdem alle Aussagen auf diese Art und Weise gesichert worden sind, wurden die Aufnahmen gelöscht. Bei der Berichterstattung werden Zitate aus den Transkripten in anonymisierter Form wiedergegeben.

Zur Anonymisierung werden bei der Zitation von Gesprächspassagen aus den Gruppendiskussionen bei den männlichen Schülern die Abkürzungen „mS1“ – „mS12“, bei Zitaten von Schülerinnen die Abkürzungen „wS1“ – „wS3“ verwendet. Durch die Nummerierung soll es bei der Wiedergabe eines Gesprächs möglich sein, die Interaktion der Teilnehmenden zu erkennen. „wU“ steht für die Interviewerin von Univation. Die Zitate aus der schriftlichen Befragung werden einheitlich mit den Abkürzungen „mS“ bei Schülern und „wS“ bei Schülerinnen dargestellt.

3 Das Konzept von „Messer machen Mörder“

Die nachfolgende Darstellung des Konzepts und der verfolgten Ziele der Veranstaltung „Messer machen Mörder“ basiert auf dem „Handlungsleitfaden zur themenbezogenen Informationsveranstaltung „Messer machen Mörder“ (Stand 2014) sowie ergänzenden Informationen aus dem Workshop mit den Präventionsbeauftragten. Die sich in der Umsetzungspraxis ergebenden Abweichungen zum Konzept bzw. unterschiedliche Schwerpunktsetzungen werden in Kap. 4.1 benannt.

3.1 Vorgesehene Aktivitäten

Zur Gestaltung der Veranstaltung orientieren die Präventionsbeauftragten sich an dem Handlungsleitfaden, wobei sie eigene Schwerpunkte in der Durchführung setzen können. Dem Handlungsleitfaden liegt eine DVD inklusive einer PowerPoint-Präsentation, Film- und Bildmaterial bei.

Der Handlungsleitfaden empfiehlt folgendes Vorgehen: Die TIV wird zunächst als 90-minütige Informationsveranstaltung (Modul 1) umgesetzt und optional, ein paar Monate später, erfolgt eine weitere 45-minütige Auffrischungsveranstaltung (Modul 2). Im Folgenden werden die im Leitfaden vorgeschlagenen Inhalte der Module zusammengefasst.

Modul 1:

- Die Präventionsbeauftragten beginnen bei der Umsetzung des ersten Moduls mit dem Kurzfilm „Messer machen Mörder“, der einen Einstieg ins Thema bietet und idealerweise bereits eine Diskussion entfacht, die den Präventionsbeauftragten Hinweise darauf gibt, an welche Vorerfahrungen im Laufe der Veranstaltung anzuknüpfen ist. In dem Kurzfilm werden reale Tatorte von Messertaten in Berlin gezeigt. Die Schülerinnen und Schüler sind vorab darauf hinzuweisen, dass in dem Film (und auch in den noch folgenden Bildmaterialien) reale Verletzungen enthalten sind, die verängstigend sein können. In Absprache mit der Lehrkraft können sie den Raum verlassen.
- Anschließend werden den Schülerinnen und Schülern Statistiken zu Messertaten in Berlin präsentiert.
- Mit den Teilnehmenden wird erarbeitet, warum Messer mitgenommen und benutzt werden. Die Antworten der Schülerinnen und Schüler werden jeweils von den Präventionsbeauftragten visualisiert, wobei diese die gefallenen Argumente möglichst entkräften und vor allem verdeutlichen, dass das Mitführen eines Messers als Selbstverteidigung nicht taugt, rationales Denken erschwert und eine Eskalation wahrscheinlicher macht.
- Anschließend werden die Folgen eines Messereinsatzes dargestellt, wobei die gesundheitlichen Folgen (unter dem Einsatz von Bildern), die Kosten für den Täter und die Belastung für Familie und Freunde thematisiert werden. Die Bilder zeigen eine verletzte Hand nach einer misslungenen Abwehr eines Messerangriffs, einen Jugendlichen mit einem künstlichen Darmausgang nach einem Messerstich in den Bauch und weitere Stichverletzungen.
- Zur Verdeutlichung der negativen Folgen für den Täter wird der weitere Lebensverlauf von einem Jugendlichen, der eine Messergewalttat begangen hat, mit dem eines Jugendlichen, der straffrei geblieben ist, verglichen. Im Rahmen eines imaginierten Wiedersehens von alten Freunden nach zehn Jahren erzählt der eine, dass er aufgrund einer Messergewalttat eine Haftstrafe verbüßt hat und immer noch Schulden hat. Der andere hingegen hat in der Zwischenzeit z.B. seine Ausbildung abgeschlossen, einen festen Arbeitsplatz gefunden und eine Familie gegründet.
- Den Schülerinnen und Schülern wird kommuniziert, dass sie einen Beitrag dazu leisten können, dass Freundinnen und Freunde kein Messer mit sich tragen, indem sie sich deutlich dazu bekennen, dass sie kein Messer tragen und dass ein Messer in der Gruppe in einem Konfliktfall eine Gefährdung für die ganze Gruppe bedeutet.
- Abschließend wird ein zweiter im Handlungsleitfaden vorgesehener kurzer Film, „Ehre, wem Ehre gebührt ...“ im Rahmen des XY-Preises für Zivilcourage, gezeigt. In dem Film verhindert ein Mann eine Messergewalttat, indem er interveniert und einem Angreifer das Messer aus der Hand schlägt. Einige Zeit später bedankt sich der Täter bei dem intervenierenden Mann dafür, dass dieser ihn von einer Tat abgehalten hat, die ihn für immer unglücklich gemacht hätte.

Modul 2 (Auffrischungsveranstaltung):

- In einem nicht festgelegten Abstand zu Modul 1 können die Schulklassen an einem zweiten Modul teilnehmen. In Modul 2 wird die Thematik vertieft und über Fallbeispiele gesprochen. Die Schülerinnen und Schüler werden dazu bewegt, nach Lösungen zu suchen, wie sie sich alternativ zum Messereinsatz hätten verhalten können.

3.2 Ziele

Als übergeordnetes Ziel soll mit der Veranstaltung erreicht werden, dass die teilnehmenden Schülerinnen und Schüler auf das Mitführen eines Messers verzichten. Damit im Zusammenhang stehen Ziele auf den Ebenen Wissen, Einstellungen und Verhalten bzw. Handlungskompetenz. Im Folgenden werden die einzelnen Ziele auf diesen Ebenen aufgelistet.

Ziele auf der Wissensebene: Schülerinnen und Schüler ...

- ... wissen, dass das Ziehen des Messers eine gewaltsteigernde, eskalierende Wirkung hat,
- ... wissen, dass ein Messerstich nicht bzw. schwer kontrollierbar ist,
- ... kennen die gesundheitlichen Folgen einer Messerverletzung (Stichverletzungen, Abwehrverletzungen, mögliche Todesursachen durch Messereinsatz),
- ... kennen entstehende Kosten für Operation, Rehabilitationsmaßnahmen und psychologische Langzeitbehandlung,
- ... kennen strafrechtliche Folgen für Täter/innen von Messerverletzungen.

Ziele auf der Einstellungsebene: Schülerinnen und Schüler ...

- ... sind sensibilisiert für die langfristigen Folgen für Opfer, Eltern und Angehörige,
- ... sind sensibilisiert für die Konsequenzen für Täter/innen (strafrechtlich, finanziell, familiär),
- ... hinterfragen, ob es sinnvoll ist, ein Messer mitzuführen,
- ... positionieren sich gegen das Mitführen eines eigenen Messers,
- ... positionieren sich dagegen, dass andere Personen aus dem Freundeskreis ein Messer mitführen.

Ziele auf der Ebene des Verhaltens bzw. der Handlungskompetenz: Schülerinnen und Schüler ...

- ... führen kein Messer (mehr) mit,
- ... kommunizieren anderen gegenüber (z.B. im Freundeskreis), dass sie gegen das Mitführen von Messern sind.

Die Zielebenen stehen dabei in einem systematischen Zusammenhang zueinander, das heißt, dass zunächst Veränderungen auf der Ebene des Wissens ausgelöst werden, die Veränderungen auf der Ebene der Einstellungen auslösen bzw. begünstigen, die wiederum Veränderungen auf der Ebene des Verhaltens und der Handlungskompetenz auslösen bzw. begünstigen (Abbildung 1).

Abbildung 1: Zielebenen der TIV „Messer machen Mörder“



In dem Workshop mit den Präventionsbeauftragten wird deutlich, dass für sie Veränderungen auf der Verhaltensebene ausschlaggebend für den Erfolg der Veranstaltung sind. Wenn es gelingt, dass ein einzelner Schüler in der Klasse, der zuvor noch ein Messer mit sich trug, nach der Veranstaltung darauf verzichtet, ist die durchgeführte Veranstaltung aus Sicht der Präventionsbeauftragten als erfolgreich zu betrachten.

4 Ergebnisse

4.1 Umsetzung der Veranstaltung

Zwischen Herbst 2014 und März 2016 wurde die TIV „Messer machen Mörder“ ca. 103-mal in Berliner Schulklassen umgesetzt, vereinzelt auch in Jugendzentren. Bisher wurden keine Auffrischungsveranstaltungen durchgeführt, einzelne Präventionsbeauftragte verwenden allerdings in der Umsetzung auch Elemente aus Modul 2 des Handlungsleitfadens.

Die Präventionsbeauftragten setzen die Veranstaltung teilweise alleine, teilweise im Zweierteam um. In der Regel nimmt neben den Schülerinnen und Schülern auch eine Lehrkraft an der Veranstaltung teil. Zu Beginn der Veranstaltung zeigen die Präventionsbeauftragten den Kurzfilm „Messer machen Mörder“. Anschließend fahren sie mit der PowerPoint-Präsentation, in die der Kurzfilm integriert ist, fort. Den Schülerinnen und Schülern werden dabei Statistiken zu Messerangriffen und -toten in Berlin vorgestellt und anschließend die Bilder zu gesundheitlichen Folgen von Messerverletzungen gezeigt. Darüber hinaus besprechen die Präventionsbeauftragten konkrete Ereignisse aus dem Umfeld der Schülerinnen und Schüler und/oder eigenen Diensterfahrungen. Zwei Präventionsbeauftragte berichten im Workshop, dass sie, wenn sie die Veranstaltung zu zweit umsetzen, das Wiedersehen der zwei Freunde nach zehn Jahren mit geteilten Rollen vorspielen. Wenn sie die Veranstaltung alleine umsetzen, schlüpfen sie abwechselnd in die eine oder andere Rolle.

Um den Schülerinnen und Schülern neue Handlungsoptionen zu eröffnen, schildern die Präventionsbeauftragten auch ihre eigenen Ausbildungsinhalte, nach denen es am ratsamsten ist, in einer Bedrohungssituation mit einem gezogenen Messer die Flucht zu ergreifen.

Unterschiedliche Schwerpunktsetzungen der Präventionsbeauftragten

Während der Veranstaltung tragen einige Präventionsbeauftragte eine Uniform, andere setzen sie in Zivilkleidung um. Diejenigen, die eine Uniform bevorzugen, erläutern, dass sie in Uniform anders wahrgenommen werden und auch von Schülerinnen und Schülern die Rückmeldung erhalten haben, dass sie ohne Uniform weniger ernst zu nehmen seien. Die Präventionsbeauftragten, die die Veranstaltung ohne Uniform umsetzen, stellen hingegen fest, dass sie in Zivilkleidung besser vermitteln können, dass sie im Prinzip 24 Stunden am Tag Polizeibeamte sind. Darüber hinaus gebe es in vielen Schulklassen Schülerinnen und Schüler, die bereits negative Erfahrungen mit der Polizei gemacht haben. Zu denen gelinge der Zugang besser, wenn die Präventionsbeauftragten in Zivil auftreten. Da die Präventionsbeauftragten in den Klassen, in denen sie „Messer machen Mörder“ umsetzen, in der Regel vorher bereits die allgemeine Anti-Gewalt-Veranstaltung umgesetzt haben (sofern sie sich nicht mit Kolleginnen und Kollegen abgewechselt haben), kommt es auch vor, dass sie die erste Veranstaltung in Zivil und die zweite in Uniform umsetzen. Wenn die Veranstaltungen in Zweiertteams umgesetzt werden, treten sie auch manchmal mit verteilten Rollen auf, so dass eine Person in Uniform und eine in Zivil gekleidet ist.

Einige Präventionsbeauftragte nutzen Rollenspiele unter dem Einbezug von Schülerinnen und Schülern, andere nicht. Beispielweise bitten die Präventionsbeauftragten diejenigen Jugendlichen, die offen zugeben, sich ab und zu oder regelmäßig mit einem Messer zu bewaffnen, nach vorne zu kommen und vorzuführen, wie sie sich mit einem Messer verteidigen würden. Zum Nachspielen der Situation wird ein Stift oder – im Fall mindestens eines Präventionsbeauftragten – ein Gummimesser verwendet. Die Präventionsbeauftragten erläutern, dass die Anwendung von Rollenspielen sehr situationsabhängig ist und manchmal dann spontan genutzt wird, wenn die Schülerinnen und Schüler unaufmerksam sind.

Auch wenn das Mitführen eines Messers nach den Erfahrungen der Präventionsbeauftragten überwiegend die männlichen Schüler betrifft, setzen einige Präventionsbeauftragte gezielt auf den Einbezug der Mädchen und fordern sie auf, Position zu beziehen. Den Schülern schlagen die Präventionsbeauftragten vor, ihre Freundinnen nach ihrer Einstellung zum Mitführen eines Messers zu fragen. Diese Strategie entsprang der Erfahrung, dass die Schüler sich in einer Veranstaltung überrascht zeigten von der überwiegend ablehnenden Haltung der Mädchen, für die ein Messer nicht zur Demonstration von Männlichkeit gehört. Daraufhin haben die Präventionsbeauftragten diese zunächst nicht eingeplante Unterstützung durch die Mädchen bewusst aktiviert.

Einige Präventionsbeauftragten berichten davon, dass sie die Veranstaltung nicht als eigenständige Veranstaltung umsetzen, sondern Elemente aus „Messer machen Mörder“ in die allgemeine Anti-Gewalt-Veranstaltung integrieren.

Ein weiterer Unterschied ist, dass die Präventionsbeauftragten in unterschiedlicher Intensität auf weitere Waffen eingehen. Bei einigen liegt der Fokus vollständig auf Messern, andere geben auch Hinweise zu weiteren Waffen wie Schlagstöcken oder Pfefferspray. Bei der Thematisierung weiterer Waffen wird darauf hingewiesen, dass eine Bewaffnung in der Regel keinen Schutz bietet, da die Bewaffneten in einer potenziellen Bedrohungssituation entweder nicht rechtzeitig auf die mitgeführte Waffe zugreifen können oder die Voraussetzungen für Notwehr noch nicht erfüllt sind und sie durch den Einsatz der Waffe selbst zu Täterinnen und Tätern werden.

Alle Präventionsbeauftragten berichten, dass sie den zweiten im Handlungsleitfaden vorgesehenen Film, „Ehre, wem Ehre gebührt...“ im Rahmen des XY-Preises, nicht zeigen. Sie empfehlen auch offensiv, dass dieser nicht gezeigt werden sollte, da der Film zum Abschluss der Veranstaltung Handlungsoptionen eröffnet, von denen die Präventionsbeauftragten zuvor abgeraten haben. Die im Film gezeigte Intervention in den Messerkonflikt und die Idee zur Entwaffnung schätzen die Präventionsbeauftragten als kontraproduktiv ein.

4.2 Eingangsbedingungen der Teilnehmenden

Im Folgenden wird dargestellt, welche Merkmale die von der Veranstaltung „Messer machen Mörder“ erreichten Schülerinnen und Schüler haben und insbesondere welche Vorerfahrungen zum Thema Messergewalt sie mitbringen.

Beschreibung der einbezogenen Schulklassen

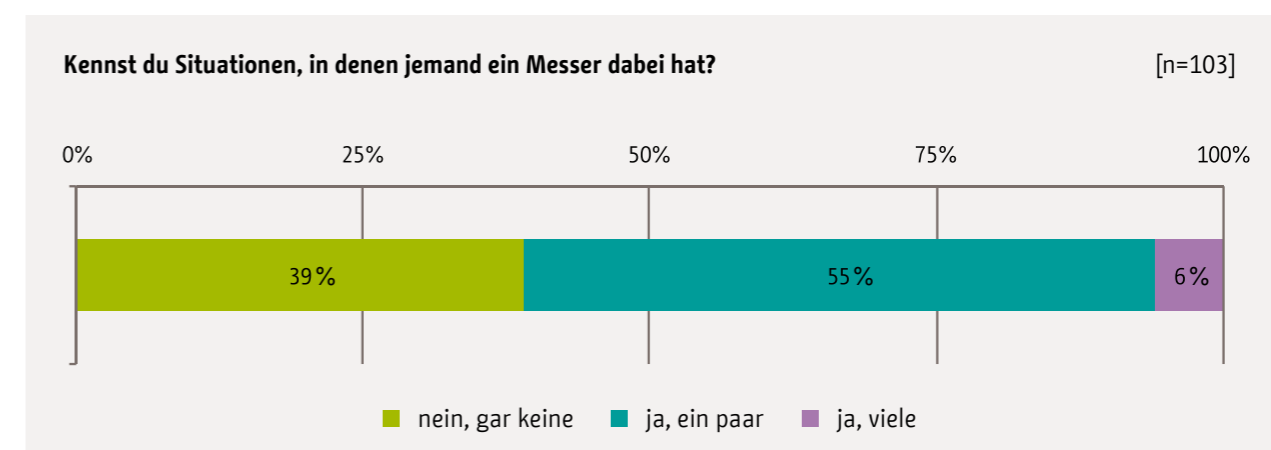
Die vier in die Evaluation einbezogenen Schulen befinden sich in den Berliner Bezirken Friedrichshain-Kreuzberg, Lichtenberg und Spandau. Unter den Schulen sind zwei Integrierte Sekundarschulen, eine berufliche Schule und eine Berufsschule mit sonderpädagogischem Schwerpunkt. Die einbezogenen Schulklassen der Integrierten Sekundarschulen sind jeweils aus der Jahrgangsstufe 9. Bei den einbezogenen Schulklassen der beruflichen Schule bzw. der Berufsschule mit sonderpädagogischem Schwerpunkt handelt es sich um Teilnehmende des Berufsqualifizierenden Lehrgangs (BQL) bzw. der Integrierten Berufsausbildungsvorbereitung (IBA).

Von den im Rahmen der Evaluation schriftlich befragten Schülerinnen und Schüler besuchen 62% die 9. Klasse einer Integrierten Sekundarschule, 38% besuchen eine BQL- oder IBA- Klasse einer beruflichen Schule/Berufsschule mit sonderpädagogischem Schwerpunkt. Sie sind zwischen 14 und 19 Jahren alt, das Durchschnittsalter beträgt 15,6 Jahre. Von den Befragten sind 75% männlich und 25% weiblich.

Erfahrungen mit Messergewalt

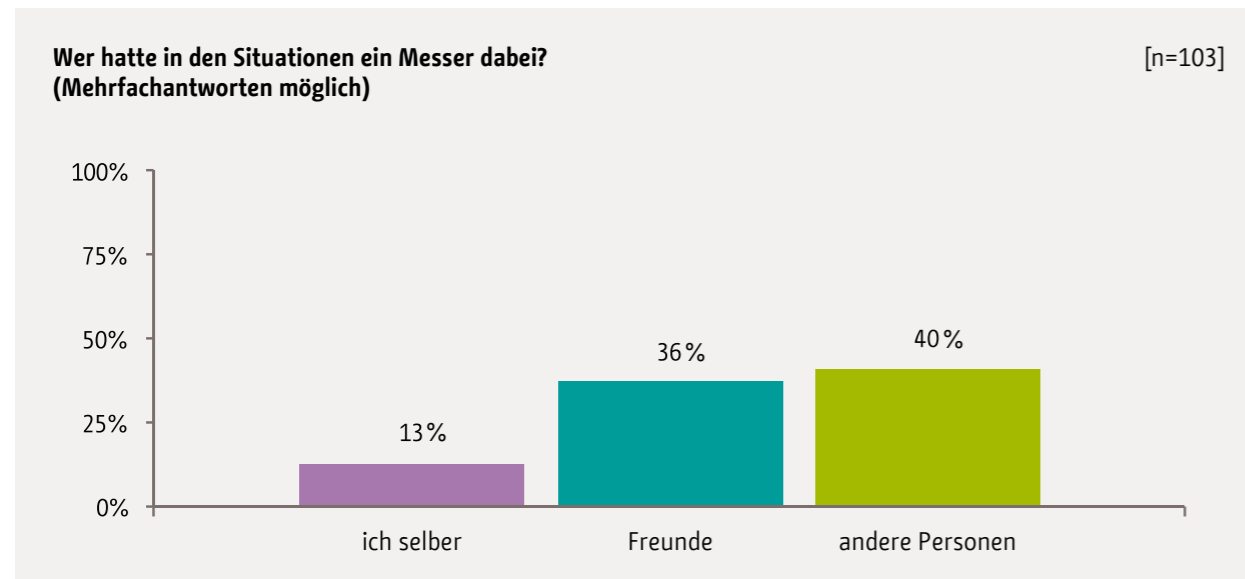
Fast zwei Drittel der befragten Schülerinnen und Schüler kennen Situationen, in denen eine Person ein Messer mit sich trägt (Abbildung 2).

Abbildung 2: Bekanntheit von Situationen, in denen jemand ein Messer mit sich trägt



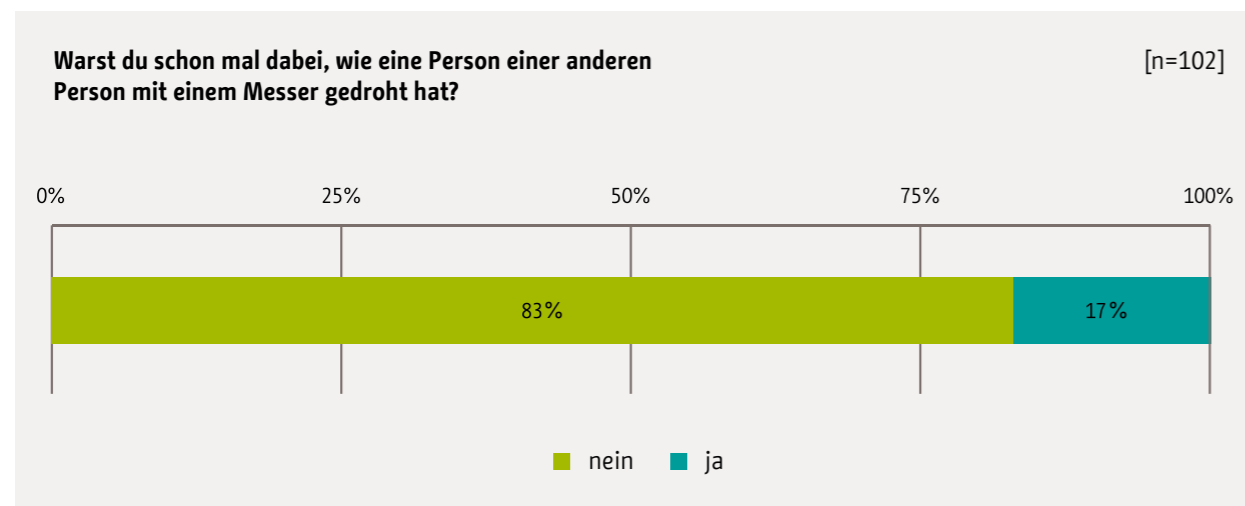
Dabei kennen 36% der Befragten Situationen, in denen Freunde ein Messer dabei haben, 13% kennen Situationen, in denen sie selber ein Messer dabei haben, und 40% der Befragten kennen Situationen, in denen andere Personen ein Messer dabei haben (Abbildung 3). Auffällig ist, dass alle Schülerinnen und Schüler, die Situationen kennen, in denen sie selber ein Messer mitführen, ebenfalls Situationen kennen, in denen Freunde ein Messer mitführen.

Abbildung 3: Personen, die Messer dabei hatten⁵



Insgesamt geben 17% der Befragten (17 Personen) an, dass sie bereits erlebt haben, wie eine Person mit einem Messer bedroht wurde (Abbildung 4).

Abbildung 4: Erleben einer Bedrohung mit einem Messer



Von den 17 Befragten, die schon mal eine solche Messersituation erlebt haben, wurden sieben bereits selbst mit einem Messer bedroht, zwei haben anderen Personen mit einem Messer gedroht und elf haben eine solche Bedrohungssituation miterlebt, waren aber nicht direkt beteiligt (Mehrfachantworten waren möglich).

⁵ Bei dieser Frage waren Mehrfachantworten möglich.

Ein Schüler erzählt in einer Gruppendiskussion ebenfalls von Situationen, in denen er mit einem Messer bedroht wurde. Es wird deutlich, dass es sich um keine einmalige Situation handelt und er sich seither unsicher fühlt.

mS2: „Davor [vor der Veranstaltung] gab es bei mir zumindest solche Vorfälle oft genug mit Messern.“

wU: „Was für Vorfälle?“

mS2: „Zum Beispiel, dass welche coolen Jungs meinten, dann einfach sich hinzustellen und sagen, ‚gib das, gib das, gib das‘.“

wU: „So Abziehsituationen?“

mS2: „Ja, zum Beispiel. Ich hatte eher solche Verhältnisse davor gehabt statt danach. Aber ich mein, wie ich bei sowas reagieren muss.“

wU: „Also du bist bedroht worden, oder ...?“

mS2: „Ja, immer so. Aber meistens ist das immer abends. Nicht dieses Bedrohen direkt so. Angst einjagen, cool tun, Langeweile schieben. Das war bei mir der Vorfall.“

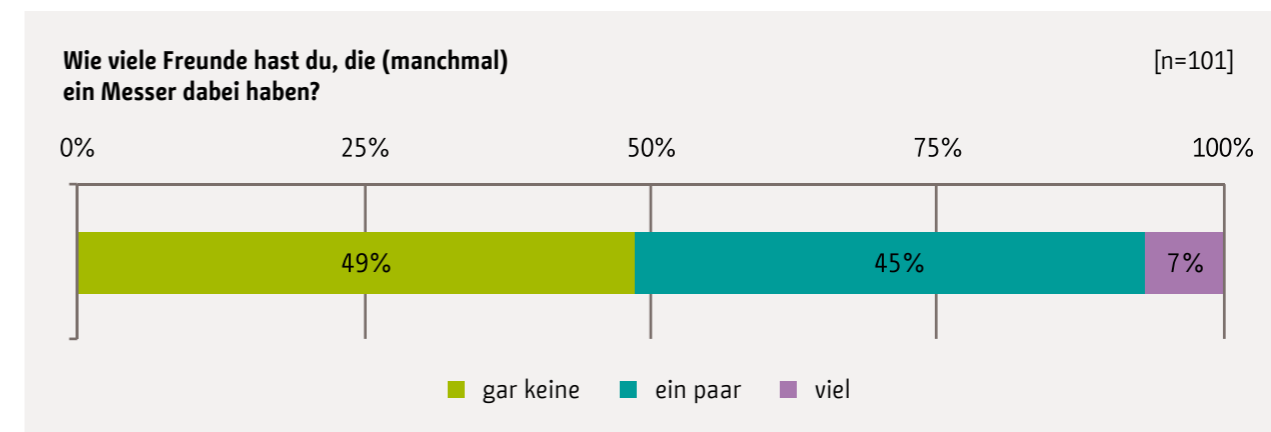
...

mS2: „Ich hatte so einen Vorfall gehabt und seitdem bin ich ganz selten alleine unterwegs. Also ich bin, wenn es hoch kommt, immer mit drei Leuten. Also abends.“ (Schüler in Gruppendiskussion)

Bedeutung von und Kommunikation über Messer im Freundeskreis

Jeder zweite der schriftlich befragten Schülerinnen und Schüler hat Freunde, die (manchmal) ein Messer mit sich führen (Abbildung 5).

Abbildung 5: Freunde, die ein Messer als Waffe mit sich tragen



Auch in einer der Gruppendiskussionen wird deutlich, dass es bei mehreren der Schüler in ihrem (ehemaligen) Freundes- und Bekanntenkreis ein Thema ist, ein Messer mitzuführen.

mS1: „Man bekommt ja sehr leicht jetzt Messer hier in Berlin, würd ich mal sagen. Es gibt ja auch verschiedene, zum Beispiel Jagdmesser oder sonstige, die Jugendliche benutzen, zum Beispiel die coolen Messer.“

...

mS6: „Aber es gibt auch Jugendliche, die haben Messer nicht als Schutz dabei, sondern einfach so als Coolness. Vor den Freunden, einfach dass sie cool sind. Und es gibt auch manche, die sagen, ‚mach mal denen Angst‘ und so, und dann macht er auch einfach nur aus Coolness und zeigt sein Messer und kann auch dadurch einen Fehler machen.“

wU: „Kennt ihre solche Personen?“

mS5: „Ich kenn schon viele, ja.“

mS6: „Ich kenn auch ein paar, aber nicht nur Messer.“

mS9: „Elektroschocker.“

mS7: „Ich persönlich kenn keine, zum Glück.“

mS8: „Ich auch nicht.“

mS2: „Früher kannte ich sehr viele, die sowas dabei hatten.“

In der schriftlichen Befragung geben 21% der Befragten an, dass sie schon mal zu Freunden gesagt haben, dass sie auf das Mitführen eines Messers verzichten sollen.⁶

Mitführen eines Messers als Waffe

Vor der Veranstaltung haben 17% der schriftlich befragten Schülerinnen und Schüler (17 Personen) schon mal darüber nachgedacht, ein Messer als Waffe mitzuführen.⁷ Dieser Anteil ist geschlechtsunabhängig: Von den 17 Personen sind elf männlich (entspricht 15% der männlichen Befragten), vier weiblich (entspricht 16% der weiblichen Befragten) und zwei haben keine Angabe zu ihrem Geschlecht gemacht. Darüber hinaus geben 14% der Schülerinnen und Schüler (14 Personen) an, dass sie vor der Veranstaltung auch schon mal ein Messer als Waffe mit sich getragen haben.⁸ Auch hier zeigen sich nur geringfügige geschlechtsspezifischen Unterschiede, die aufgrund der geringen Fallzahl zu vernachlässigen sind: Von den 14 Personen sind elf männlich (entspricht 15% der männlichen Befragten) und drei weiblich (entspricht 12% der weiblichen Befragten).

Als Begründung dafür, dass sie darüber nachgedacht haben, ein Messer mitzuführen, oder auch bereits mitgeführt haben, erläutern die meisten der Befragten schriftlich, dass sie sich schützen wollten – insbesondere abends. Einzelne Schülerinnen und Schüler beziehen sich auf konkrete Vorfälle, nach denen sie sich in ihrem Umfeld nicht mehr sicher fühlen: So wurde die Freundin eines Schülers überfallen, ein anderer wurde selbst überfallen, zwei weitere berichten von einer Entführung bzw. einer Vergewaltigung in der Nachbarschaft. Ein Schüler schreibt, dass er „Stress“ mit anderen Personen hatte und sich im Fall eines Aufeinandertreffens zur Wehr setzen wollte. Ein weiterer Schüler nennt als Grund dafür, dass er schon mal darüber nachgedacht hat, ein Messer mitzunehmen, „Wut“, ein anderer schreibt, „um jemandem zu drohen“. Ein Schüler stellt fest, dass es keinen wirklichen Grund gab. In einer der Gruppendiskussionen nennen die Befragten ebenfalls als zentralen Grund zum Mitführen eines Messers das Bedürfnis, sich verteidigen zu können. Gleichzeitig kennen die Befragten auch andere Personen, die „aus Coolness“ ein Messer dabei haben, und einer erwähnt, dass er früher gelegentlich ein Butterfly bei sich hatte, um damit „Tricks“ zu machen.

Insgesamt zeigt sich, dass das Mitführen eines Messers für einen Teil der befragten Schülerinnen und Schüler ein relevantes Thema ist. Jeder zweite von ihnen hat Freunde, die (manchmal) ein Messer mit sich tragen, 17% haben schon mal darüber nachgedacht, ein Messer mitzunehmen, und 14% der Schülerinnen und Schüler haben auch bereits ein Messer mit sich geführt. Als Hauptgrund wird genannt, dass sie sich mit dem Messer verteidigen möchten, vor allem wenn sie abends unterwegs sind. In erster Linie sehen die Schülerinnen und Schüler sich also als potenzielle Opfer von Gewalttaten, wogegen sie sich schützen möchten. Die Daten zeigen, dass auch Mädchen die Absicht verfolgen, sich durch das Mitführen eines Messers zu schützen.

Generell ist darauf hinzuweisen, dass Messergewalt für die große Mehrheit der Befragten kein Thema ist, von dem sie sich direkt betroffen fühlen. Mehr als 80% der schriftlich Befragten haben vor der Veranstaltungsteilnahme nicht darüber nachgedacht, ein Messer mitzuführen, in einer der Gruppendiskussionen war es für drei von neun der Teilnehmenden ein Thema, in der anderen Gruppendiskussion für keine der teilnehmenden Personen.

6 Zur Ermöglichung eines Vorher-Nachher-Vergleichs werden hier nur die Antworten der Schülerinnen und Schüler aufgeführt, die die Frage nach dem Gespräch mit Freunden sowohl für den Zeitraum vor als auch nach der Veranstaltung beantwortet haben. Es liegen 99 Antworten vor. Der direkte Vergleich und die grafische Darstellung der Ergebnisse sind in Kap. 4.3.4 zu finden.
 7 Zur Ermöglichung eines Vorher-Nachher-Vergleichs werden hier nur die Antworten der Schülerinnen und Schüler aufgeführt, die die Frage nach dem Nachdenken über das Mitnehmen eines Messers sowohl für den Zeitraum vor als auch nach der Veranstaltung beantwortet haben. Es liegen 101 Antworten vor. Der direkte Vergleich erfolgt in Kap. 4.3.4.
 8 Zur Ermöglichung eines Vorher-Nachher-Vergleichs werden hier nur die Antworten der Schülerinnen und Schüler aufgeführt, die die Frage nach dem Mitführen eines Messers sowohl für den Zeitraum vor als auch nach der Veranstaltung beantwortet haben. Es liegen 96 Antworten vor. Der direkte Vergleich erfolgt in Kap. 4.3.4.

4.3 Resultate der Veranstaltungsteilnahme

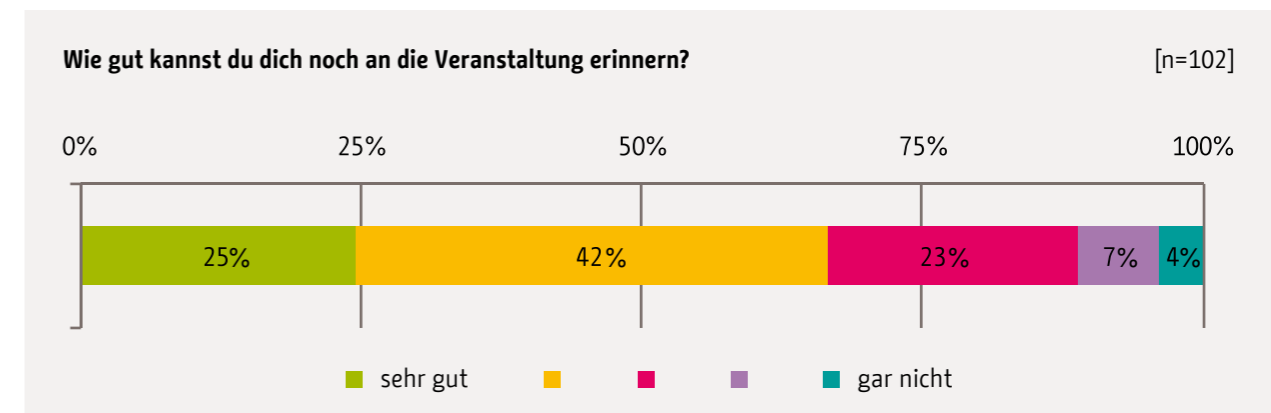
Im Folgenden wird dargestellt, welche Resultate die Veranstaltung bei den Teilnehmenden ausgelöst hat. Zunächst wird beschrieben, wie die Veranstaltung insgesamt von den Teilnehmenden bewertet und akzeptiert wird (4.3.1), danach werden die beobachteten Resultate bei den Schülerinnen und Schülern dargestellt, unterschieden nach den Ebenen Wissen (4.3.2), Einstellungen (4.3.3) und Verhalten/Handlungskompetenz (4.3.4). In den einzelnen Unterkapiteln werden jeweils zunächst die quantitativen Antworten aller Befragten dargestellt, ergänzt um qualitative Daten aus den Gruppendiskussionen und offene Antworten der schriftlichen Befragung. Sofern sich Besonderheiten bei Antworten der Personen ergeben, die schon mal ein Messer mitgeführt haben, werden diese ebenfalls beschrieben. Bei der Darstellung der Resultate auf Einstellungs- und Verhaltensebene erfolgt in jedem Fall eine gesonderte Darstellung der Antworten dieser Personen.

4.3.1 Bewertung der Veranstaltung durch die Teilnehmenden

Beurteilung der Veranstaltung insgesamt

Zwei Drittel der Schülerinnen und Schüler (67%) können sich noch sehr gut oder gut an die Veranstaltung erinnern (Abbildung 6).

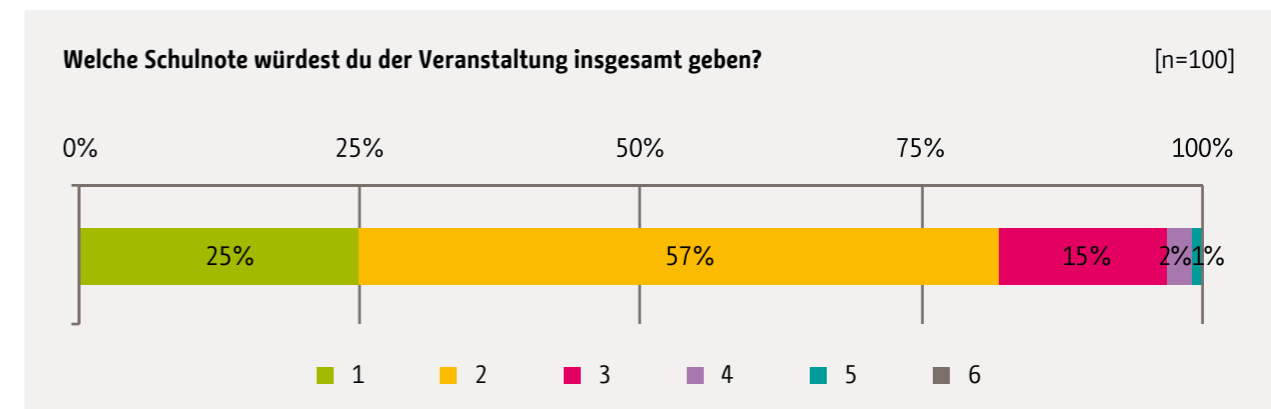
Abbildung 6: Erinnerung an Veranstaltung



Diejenigen, die schon mal ein Messer mitgeführt haben, geben sogar zu 79% an, dass sie sich sehr gut oder gut an die Veranstaltung erinnern können (11 von 14).

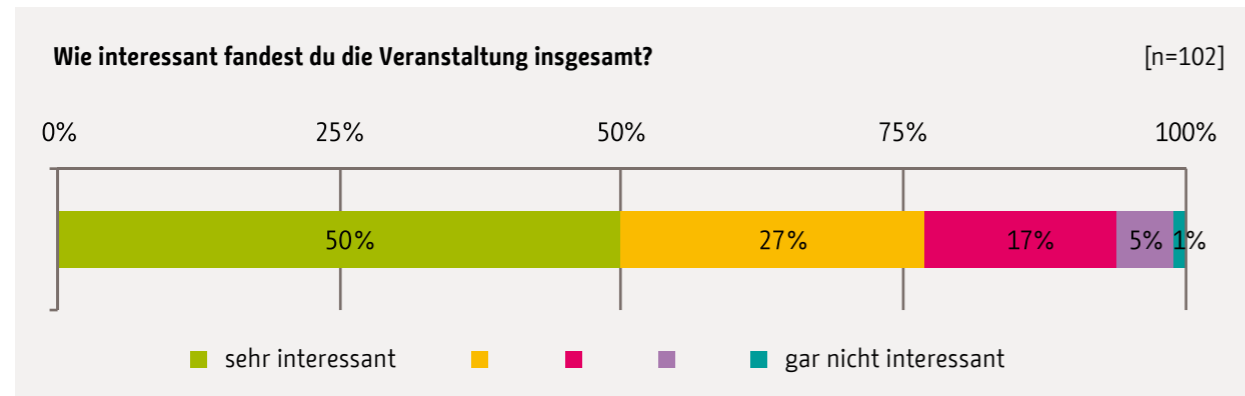
Überwiegend kommt die Veranstaltung sehr positiv bei den Schülerinnen und Schüler an. Gefragt nach Schulnoten, die sie der Veranstaltung geben würden, erteilen sie die Durchschnittsnote 2,0. Die überwiegende Mehrheit (82%) vergibt die Noten 1 und 2. Die Schulnote 6 würde niemand der Veranstaltung geben (Abbildung 7). Die Schülerinnen und Schüler, die schon mal ein Messer mitgeführt haben, vergeben durchschnittlich eine 1,8.

Abbildung 7: Schulnote für Veranstaltung



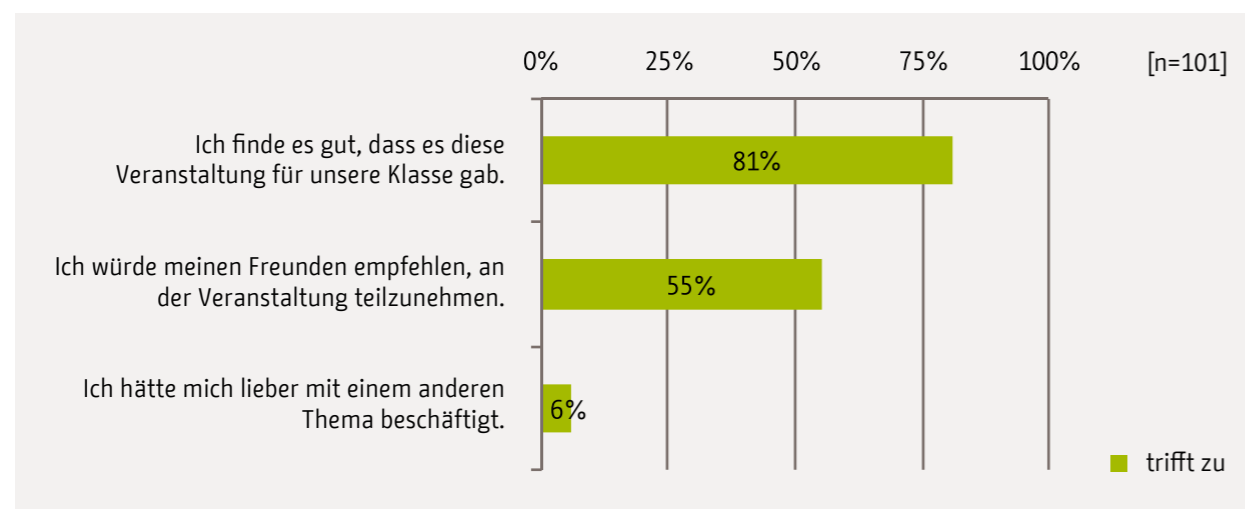
Die Antworten auf die Frage, wie interessant die Befragten die Veranstaltung insgesamt fanden, fallen ebenfalls sehr positiv aus. Jeder Zweite (50%) fand die Veranstaltung sehr interessant, ein Viertel (27%) fand sie von der Tendenz her interessant (Abbildung 8).

Abbildung 8: Interessantheit der Veranstaltung insgesamt



Abschließend konstatieren 81% der Befragten, dass sie es gut finden, dass es die Veranstaltung für ihre Klasse gab. Etwas mehr als die Hälfte (55%) würde die Veranstaltung auch ihren Freunden weiterempfehlen und 6% stellen fest, dass sie sich lieber mit einem anderen Thema beschäftigt hätten (Abbildung 9).

Abbildung 9: Relevanz des Veranstaltungsthemas



Ein detaillierterer Blick in die Daten zeigt folgende Auffälligkeiten:

- Die Schülerinnen und Schüler, deren Freunde (manchmal) ein Messer mit sich tragen, würden zu einem geringfügig höheren Anteil ihren Freunden empfehlen, an der Veranstaltung teilzunehmen (59% derjenigen, deren Freunde manchmal ein Messer tragen, gegenüber 50% derjenigen, die keine Freunde haben, die manchmal ein Messer mitführen).
- Die Schülerinnen und Schüler, die sich lieber mit einem anderen Thema beschäftigt hätten, haben alle noch nie darüber nachgedacht, ein Messer mitzuführen. Schriftlich ergänzt eine Schülerin, dass die Veranstaltung langweilig war, ein Schüler merkt an, dass sie zu lang war, und ein weiterer Schüler erläutert, dass die Veranstaltung nur für Jugendliche, die zur Kriminalität neigen, umgesetzt werden sollte.

In den Gruppendiskussionen wird deutlich, dass die Veranstaltung besonders positive Bewertungen von den Schülerinnen und Schülern erhält, die auch vor der Veranstaltung schon einen Bezug zum Thema Messergewalt hatten.

mS2: „Ich fand das gut, dass sie das an Schulen machen. Vielleicht lernen dann manche Schüler, die auf solchen Schulen sind, die sowas vielleicht machen, dass sowas nicht praktisch ist.“

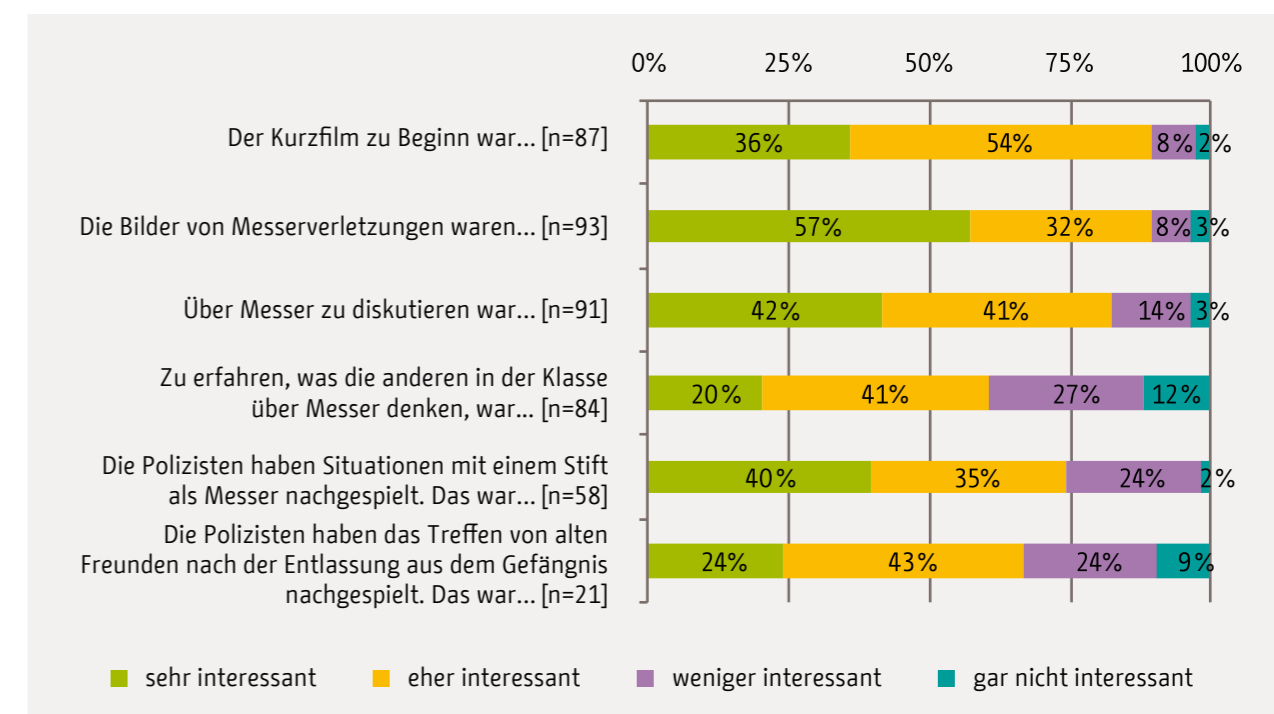
...

mS5: „Ja, das wird uns ja ein Leben lang begleiten. Messer werden ja nicht auf einmal weggehen.“ (Schüler in Gruppendiskussion)

Beurteilung einzelner Veranstaltungselemente

Bei einem differenzierten Blick darauf, wie interessant die Teilnehmenden die einzelnen Elementen der Veranstaltung einschätzen, ergibt sich folgendes Bild:⁹ Alle Veranstaltungselemente werden von der Mehrheit der Schülerinnen und Schüler als „sehr interessant“ oder „eher interessant“ eingestuft (Abbildung 10). Besonders hohe Werte erzielten die Bilder von Messerverletzungen, die 57% der Befragten sehr interessant und 32% eher interessant fanden. Auch der Kurzfilm zu Beginn erhält hohe Werte und wird von zusammen 90% der Befragten als sehr/eher interessant eingestuft. Das Diskutieren über Messer wird noch von 83% der Befragten als sehr/eher interessant eingestuft. „Zu erfahren, was die anderen über Messer denken,“ fand ein etwas geringerer Teil der Befragten sehr/eher interessant. Die letzten beiden schriftlich abgefragten Veranstaltungselemente, nämlich das Nachspielen einer Situation mit einem Stift¹⁰ als Messer oder das Nachspielen des Treffens von alten Freunden, kamen nicht in allen Klassen zum Einsatz. Sie wurden ebenfalls von der Mehrheit der Schüler als sehr/eher interessant eingestuft, erhalten aber nicht so hohe Werte wie der Kurzfilm, die Bilder von Messerverletzungen und die Diskussionen.

Abbildung 10: Interessantheit einzelner Veranstaltungselemente¹¹



⁹ Bei der Auswertung dieser Antworten ist zu berücksichtigen, dass mehrere Schülerinnen und Schüler Elemente der Veranstaltung bewertet haben, die bei ihrer Veranstaltung gar nicht zum Einsatz kamen. Die Evaluation hat diese Antworten folgendermaßen behandelt: In Abhängigkeit von den Informationen durch die Präventionsbeauftragten zu den einzelnen Veranstaltungen wurde die Bewertung dieser Elemente mit „kam nicht vor“ nachkodiert. So wird die Bewertung der Veranstaltungselemente nicht durch Antworten von Schülerinnen und Schülern verfälscht, die gar keine Einschätzung dazu treffen können. Dies betraf 15 Antworten zur Bewertung des „Nachspielens von Situationen mit einem Stift als Messer“ und 31 Antworten zum „Nachspielen des Treffens von alten Freunden“. Darüber hinaus hat die Evaluation die Antworten von denjenigen Schülerinnen und Schülern entfernt, die alle Veranstaltungselemente gleich bewertet haben, bei denen aber bekannt war, dass mehrere Elemente nicht vorkamen. Eine durchgehend positive Bewertung lässt sich als ein positives Feedback zur Veranstaltung insgesamt interpretieren, Rückschlüsse zu den einzelnen Elementen lassen sich daraus jedoch nicht ziehen. Ein solches Antwortverhalten ließ sich insgesamt bei fünf Schülerinnen und Schülern ablesen.

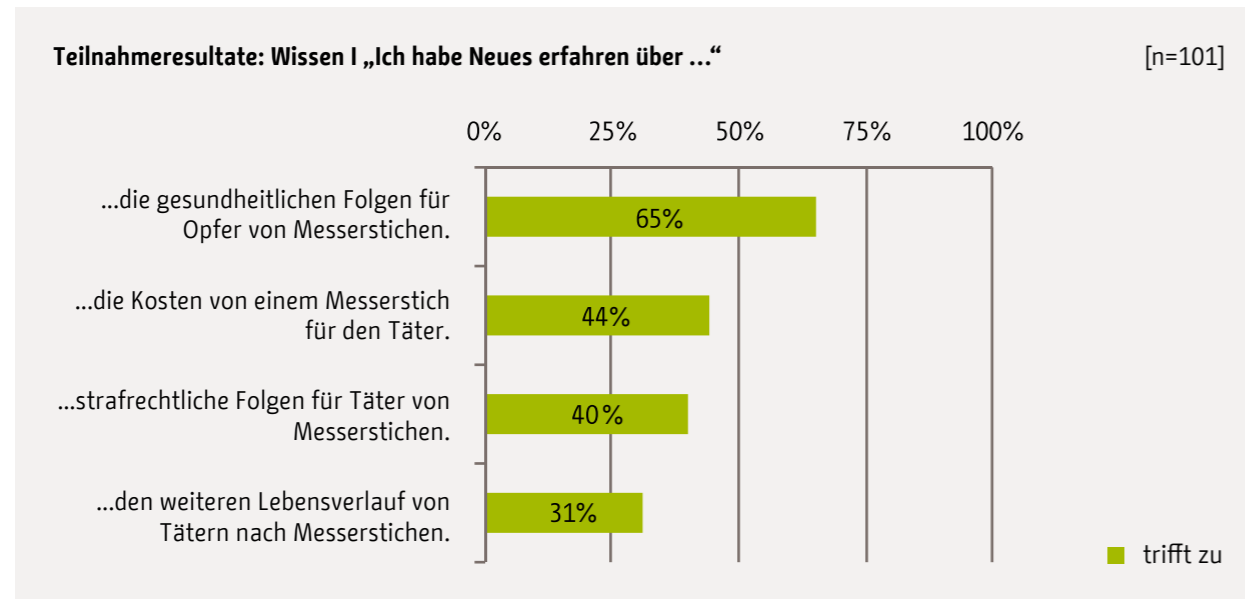
¹⁰ In zwei der einbezogenen Klassen wurde kein Stift, sondern ein Gummimesser verwendet. Die Antworten der Befragten, die dieses Veranstaltungselement dennoch bewertet haben, wurden trotzdem miteinbezogen.

¹¹ Lesehilfe: 87 Schülerinnen und Schüler haben die Frage beantwortet, wie interessant sie den Kurzfilm zu Beginn fanden. Davon fanden 36% den Kurzfilm zu Beginn sehr interessant, 54% fanden ihn eher interessant, 8% fanden ihn weniger interessant und 2% fanden ihn gar nicht interessant.

4.3.2 Resultate auf der Wissensebene

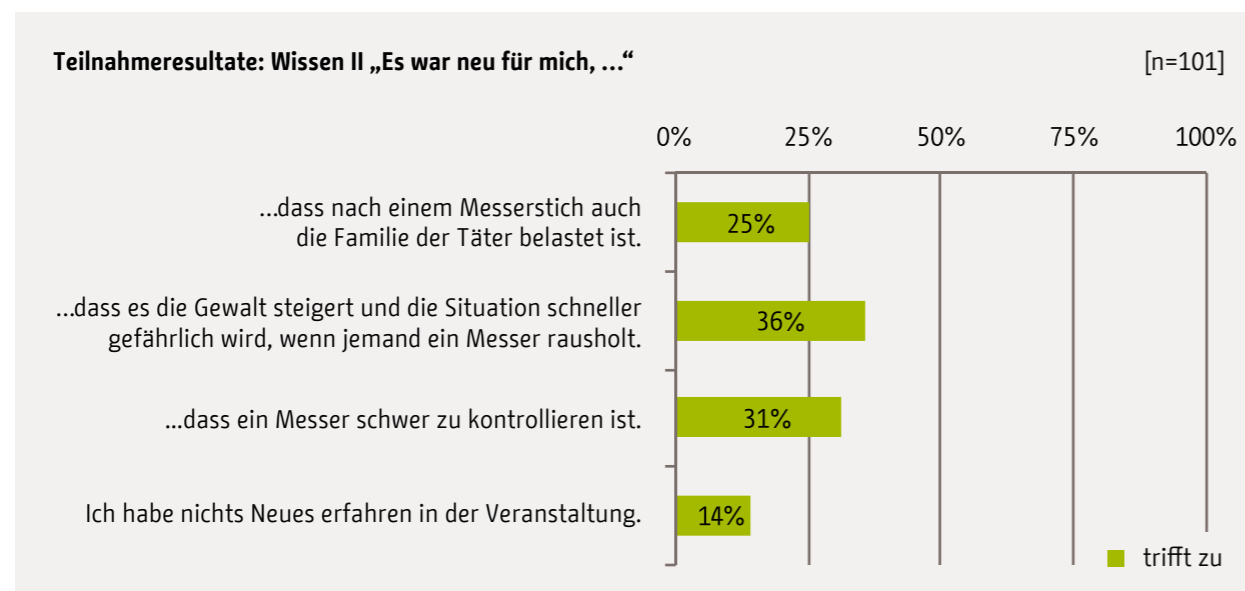
Schriftlich geben zwei Drittel der Befragten (65%) an, dass sie Neues erfahren haben über die gesundheitlichen Folgen für Opfer von Messerstichen. Fast die Hälfte (44%) hat Neues erfahren über die Kosten eines Messerstiches für den Täter. Zwei Fünftel (40%) haben Neues über strafrechtliche Folgen für Täter von Messerstichen erfahren und knapp ein Drittel (31%) hat Neues über den weiteren Lebensverlauf von Tätern von Messerstichen erfahren (Abbildung 11).

Abbildung 11: Teilnahmeresultate (Wissen I)



Dass das Hervorholen eines Messers die Gewalt steigert und die Eskalation der Situation befördert, war für ein Drittel der Befragten neu (36%). Ebenfalls für knapp ein Drittel der Befragten war es neu, dass ein Messer schwer zu kontrollieren ist (31%). Für ein Viertel der Befragten (25%) war es neu, dass nach einem Messerstich auch die Familie der Täter belastet ist, und ein vergleichsweise geringer Anteil der Befragten (14%) gibt an, in der Veranstaltung nichts Neues erfahren zu haben (Abbildung 12).

Abbildung 12: Teilnahmeresultate (Wissen II)



Ein Blick in die Daten zeigt bezüglich der Resultate auf der Wissensebene keine Auffälligkeiten bei den Personen, die vor der Veranstaltung schon mal ein Messer mitgeführt haben.

In den Gruppendiskussionen wird deutlich, dass die Informationen zu den gesundheitlichen Folgen eines Messerstichs am präsentesten sind. Die Teilnehmenden erinnern sich noch sehr detailliert daran, dass ein Messerstich in der Bauchregion zur Folge haben kann, dass das Opfer für den Rest des Lebens einen künstlichen Darmausgang braucht, oder dass die Opfer von Messergewalttaten auch durch Bakterien, die in ihren Körper gelangen, sterben können.

mS7: „Es war interessant, wie viele Täter und Opfer es von Messern gibt und dass die Leute auch durch die Bakterien sterben.“

...
mS2: „Dieses Bild, wenn man jemanden am Magen sticht, diese Tüte, wenn man den Magen trifft. Das hätte ich mir nicht so vorstellen können, einfach von ‚nem Messerstich.“ (Schüler in Gruppendiskussion)

Sie haben außerdem gelernt, dass eine Person, die ein Messer mitführt, schnell die Kontrolle verlieren und zum Täter werden kann und die Tat im Nachhinein bereut.

mS8: „Die Leute, die ein Messer dabei haben, hat er gesagt, die können auch zum Täter werden. Also sie können nicht nur Opfer, sondern auch Täter werden. Ihnen rutscht halt die Klinge raus. Und sie wissen in dem Moment nicht, was sie tun. Sie sind einfach nur sauer und stechen ihn dann ab. Aber danach haben sie extreme Schuldgefühle, haben sie gesagt. Und deswegen sollte man lieber kein Messer mitnehmen oder sich nicht so provozieren lassen.“ (Schüler in Gruppendiskussion)

Erkennbar wurde auch, dass die Teilnehmenden insgesamt überrascht waren über die hohe Anzahl an Messertaten in Berlin.

mS6: „Er hat uns gesagt zum Beispiel, dass in einem Monat oder so, da kann ich mich jetzt nicht so richtig dran erinnern, dass zum Beispiel 14 Personen in einem Monat irgendwie durch solche Straftaten sterben oder verletzt werden. In Berlin.“

mS2: „Und dass davon sehr viele unter 18 sind.“

mS9: „Jugendliche.“

mS2: „In unserem Alter, sogar 12, 14, bis 16 auch.“ (Schüler in Gruppendiskussion)

Es lässt sich allerdings auch erkennen, dass sich nicht alle von den Informationen beeindruckt zeigen. Einige geben an, nichts Neues erfahren zu haben, wie im folgenden Beispiel:

mS11: „Ich hab eigentlich nichts wirklich gelernt, was ich nicht schon weiß.“ (Schüler in Gruppendiskussionen)

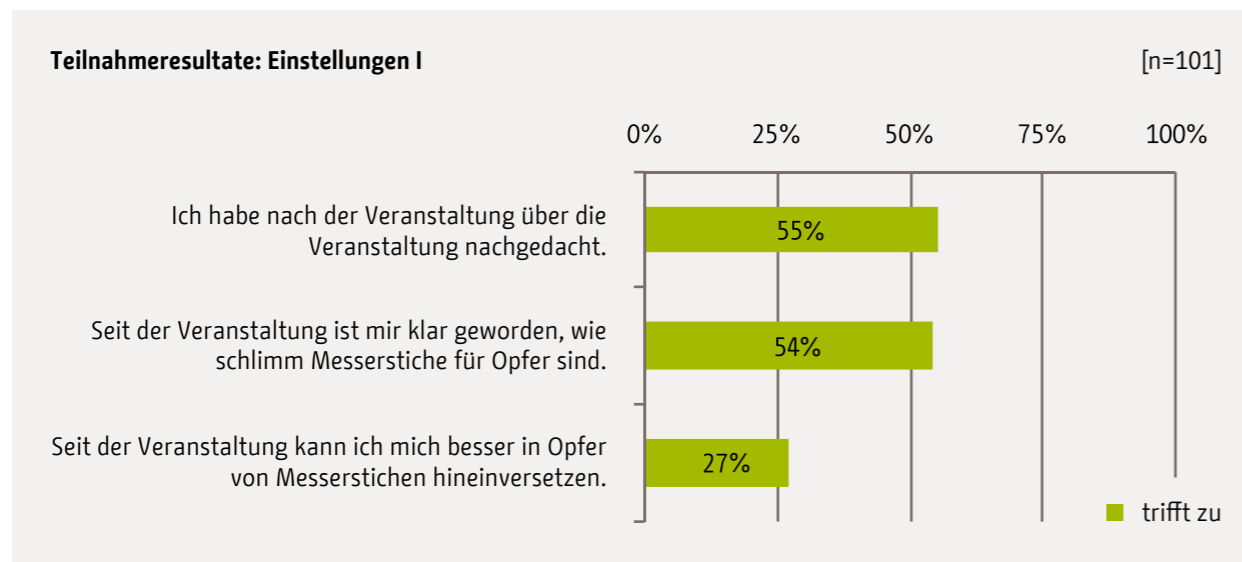
In der einen Gruppendiskussion betraf dies alle sechs Teilnehmenden, in der anderen mindestens zwei.

Zusammengefasst bleiben bei den Schülerinnen und Schülern auf der Wissensebene in erster Linie die Informationen über die gesundheitlichen Folgen für die Opfer von Messerstichen hängen, gefolgt von denen über die Kosten und strafrechtlichen Folgen für den Täter. Außerdem bestätigt noch jeweils etwa ein Drittel, Neues über das Eskalationspotenzial des Hervorholens eines Messers, über die Schwierigkeit, ein Messer zu kontrollieren, und über den weiteren Lebensverlauf von Tätern gelernt zu haben. Die Schülerinnen und Schüler lernen zudem, dass Messertaten häufiger auftreten, als es ihnen bewusst war. Einige der Teilnehmenden konstatieren hingegen, dass sie in der Veranstaltung nichts Neues erfahren haben.

4.3.3 Resultate auf der Einstellungsebene

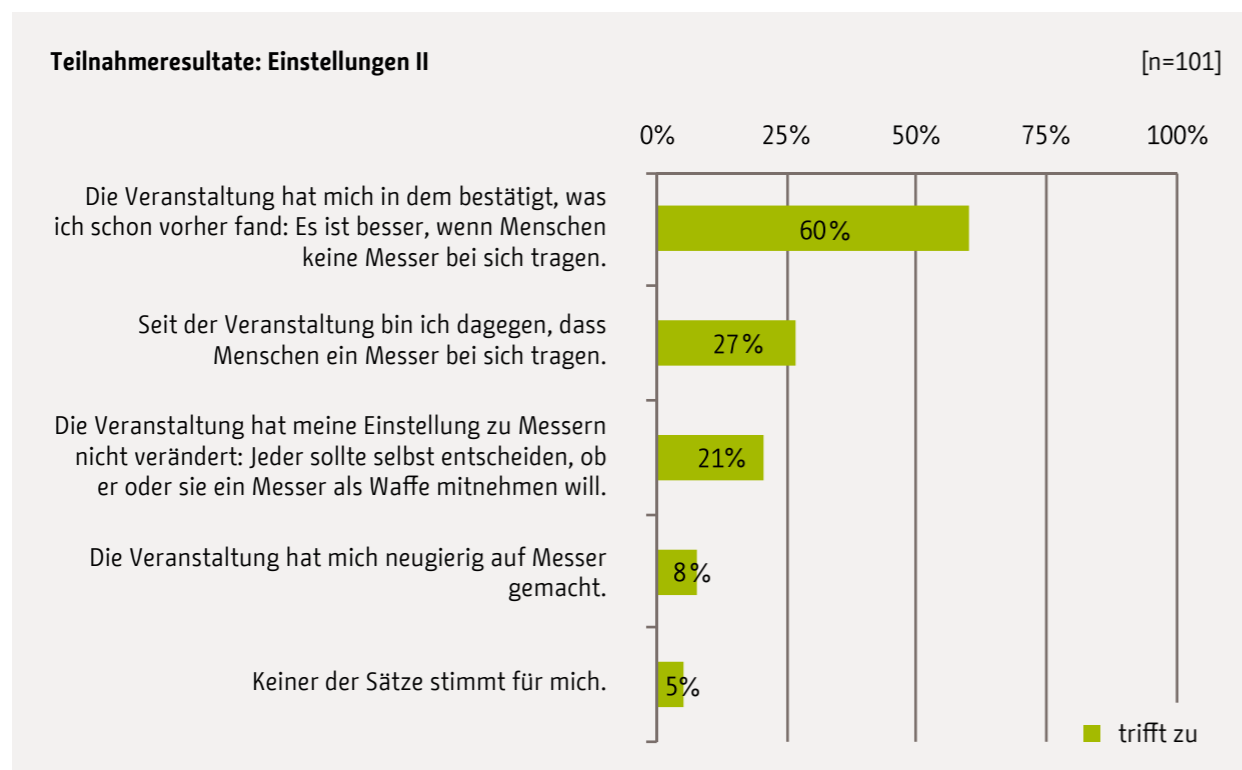
Jeweils über die Hälfte der Befragten gibt an, dass sie im Nachhinein über die Veranstaltung nachgedacht hat (55%) und dass die Veranstaltung ihnen verdeutlicht hat, wie schlimm Messerstiche für die Angegriffenen sind (54%). Ein Viertel der Befragten (27%) bestätigt zudem, dass sie sich seit der Veranstaltung besser in Opfer von Messerstichen hineinversetzen zu können (Abbildung 13).

Abbildung 13: Teilnehmerresultate (Einstellungen I)



Auffällig ist, dass die Mehrheit der Schülerinnen und Schüler angibt, sowohl vor als auch nach der Veranstaltung gegen das Mitführen eines Messers (gewesen) zu sein. So geben 60% von ihnen an, dass die Veranstaltung sie in ihrer bereits bestehenden Einstellung bestätigt hat, dass es besser ist, wenn Menschen keine Messer mitführen (Abbildung 14).

Abbildung 14: Teilnehmerresultate (Einstellungen II)



Ein Viertel der Schülerinnen und Schüler stellt fest, dass sie seit der Veranstaltungsteilnahme dagegen sind, dass Menschen ein Messer bei sich tragen. Ein Fünftel von ihnen konstatiert allerdings auch, dass die Veranstaltung ihre Einstellung zu Messern nicht verändert hat und dass jeder selbst entscheiden sollte, ob er oder sie ein Messer mitführen möchte.

Auch in den Gruppendiskussionen haben mehrere Schülerinnen und Schüler geäußert, dass sie bereits vor der Veranstaltung klar gegen das Mitführen eines Messers waren und dass die Veranstaltung diesbezüglich keine Einstellungsveränderungen zur Folge haben konnte:

wS1: „Alle waren der gleichen Meinung eigentlich.“

mS11: „Ja.“

...

wU: „Was war die Meinung?“

wS1: „Wir haben Gründe gesucht und aufgezählt. Alle fanden das [Mitführen eines Messers] scheiße.“

wU: „Auch vorher schon?“

wS1: „Ja.“ (Schülerinnen und Schüler in Gruppendiskussion)

Einstellungsveränderungen bei den messeraffinen Teilnehmenden

Von den 14 Schülerinnen und Schülern, die vor der Veranstaltungsteilnahme schon einmal ein Messer mitgeführt haben, geben in der schriftlichen Befragung sieben an, dass sie über die Veranstaltung nachgedacht haben, fünf von ihnen ist klar geworden, wie schlimm Messerstiche für Opfer sind, und sechs können sich besser in Opfer hineinversetzen. Darüber hinaus bestätigen fünf von diesen 14 Schülerinnen und Schülern, dass sie seit der Veranstaltung gegen das Mitführen eines Messers sind, und vier davon geben gleichzeitig an, dass sie sich darin bestätigt sehen, dass Menschen kein Messer mit sich tragen sollten. Ebenfalls vier der Schülerinnen und Schüler, die vor der Veranstaltung schon mal ein Messer mit sich getragen haben, finden nach wie vor, dass jeder selbst entscheiden sollte, ob er oder sie ein Messer mitnehmen möchte, und eine Person kreuzt an, dass keiner der vorher genannten Sätze auf sie zutrifft. In der Gruppendiskussion wird erkennbar, dass für diejenigen, die vorher schon mal ein Messer mit sich trugen, inzwischen klar ist, dass ein Messer nicht zur Verteidigung geeignet ist (siehe Erläuterungen im Abschnitt zu Resultaten auf Verhaltensebene).

Es zeigt sich, dass die erwünschten Resultate auf der Einstellungsebene – Sensibilisierung für die Folgen von Messerstichen, Empathie für Opfer von Messerstichen und schließlich die Herausbildung einer Haltung gegen das Mitführen eines Messers – bei einem Teil der Befragten auch erreicht wird. Viele der Befragten waren allerdings auch vorher schon gegen das Mitführen eines Messers. In Anbetracht des von den Präventionsbeauftragten genannten Bewertungskriteriums, dass einzelne Schülerinnen und Schüler, die zum Umdenken bewegt werden konnten, bereits einen Erfolg der Veranstaltung bedeuten, lässt sich dieses Ziel als erreicht einstufen.

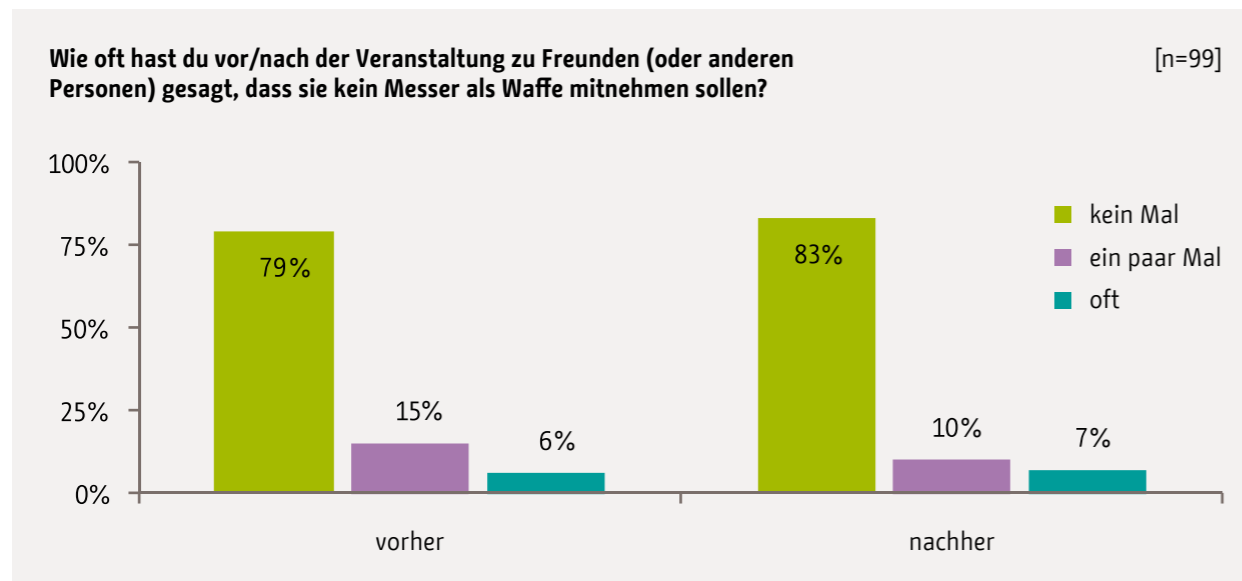
4.3.4 Resultate auf der Ebene des Verhaltens/der Handlungskompetenz

Von besonderem Interesse sind die eingetretenen Verhaltensveränderungen der Schülerinnen und Schüler nach der Veranstaltungsteilnahme. Diese werden nachfolgend beschrieben.

Kommunikation mit Freunden über das Mitführen von Messern

Die überwiegende Mehrheit der Schülerinnen und Schüler (83%) hat auch nach der Veranstaltung Freunden gegenüber nicht kommuniziert, dass sie auf das Mitführen eines Messers verzichten sollen. Das sind 4% mehr als noch vor der Veranstaltung (Abbildung 15). Nach der Veranstaltung haben 10% „ein paarmal“ zu Freunden gesagt, dass sie kein Messer mitnehmen sollen, und 7% geben hier „oft“ an.

Abbildung 15: Teilnehmerresultate (Kommunikation mit Freunden)¹²



Von den 21 Personen, die vorher schon mal zu Freunden gesagt haben, dass sie auf ein Messer verzichten sollen, haben es nachher noch 13 Personen getan. Von 78 Personen, die vorher keinmal Freunde davon abbringen wollten, haben nach der Veranstaltung drei ein paarmal und eine Person oft zu Freunden gesagt, dass sie auf das Mitführen eines Messers verzichten sollen. Somit konnten vier Personen dazu motiviert werden, Freunden gegenüber zu sagen, dass sie auf das Mitführen eines Messers verzichten sollen.

In den Gruppendiskussionen war erkennbar, dass die Schülerinnen und Schüler, die bereits vor der Veranstaltung Freunde vom Mitführen eines Messers abbringen wollten, das Gespräch im Nachhinein nicht nochmal gesucht haben. Die Teilnehmenden der Gruppendiskussionen, die vor der Veranstaltung Freunde oder Bekannte nicht vom Mitführen eines Messers abbringen wollten, sahen es auch nachher nicht als ihre Aufgabe an:

mS2: „Nee, ich persönlich finde, dass das seine eigene Sache ist. Wenn er meint, damit rumzulaufen, soll er das machen, aber wenn irgendwann wirklich mal die Polizei da ist und er dann erwischt wird damit, hat er direkt eine schöne Anzeige und dann soll er mal gucken, wie er dann einen Beruf kriegt mit der und der Anzeige.“ (Schüler in Gruppendiskussion)

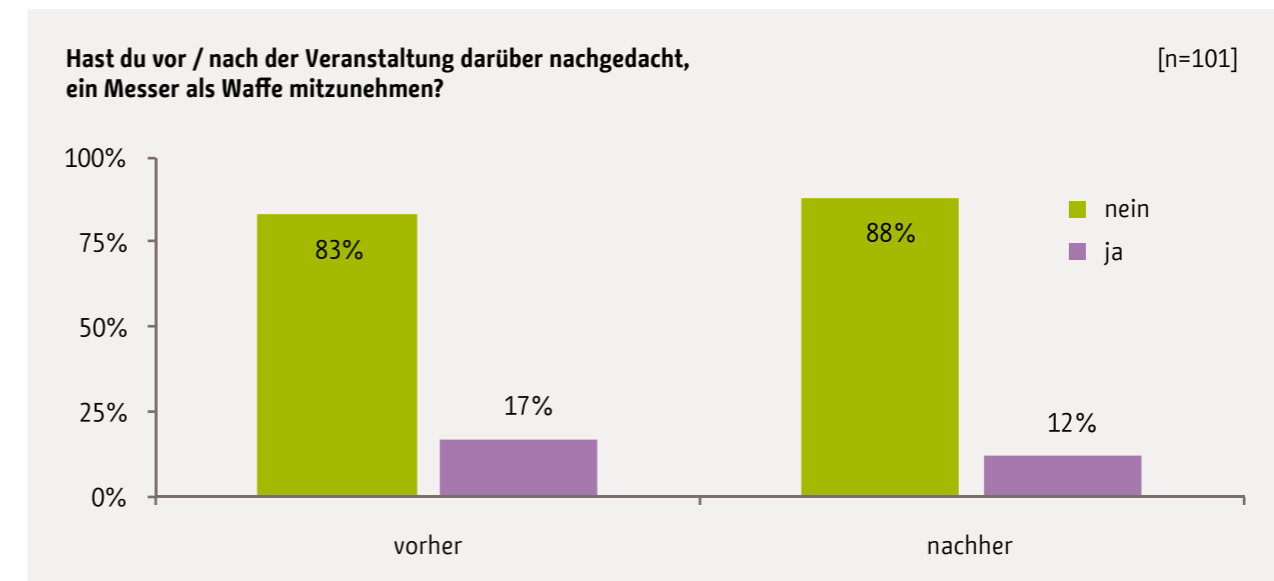
wS1: „Die wissen, was sie machen, die sind alt genug. Wenn sie dann im Knast landen, ist es nicht mein Problem, ehrlich gesagt. Das sind nicht wirklich Freunde, eher Bekannte. ... Das ist ihr Leben und die sind alle so sturköpfig. Da braucht man nichts mehr sagen, weil man sonst selber dran ist wahrscheinlich.“ (Schülerin in Gruppendiskussion)

Insgesamt ist der Anteil der derjenigen, die Freunden gegenüber offen kommunizieren, dass sie auf das Mitführen eines Messers verzichten sollen, geringfügig gesunken. Überwiegend sind es die gleichen Personen, die auch vorher schon ihre Freunde vom Mitführen eines Messers abbringen wollten.

Mitführen von Messern als Waffe vor und nach der Veranstaltungsteilnahme

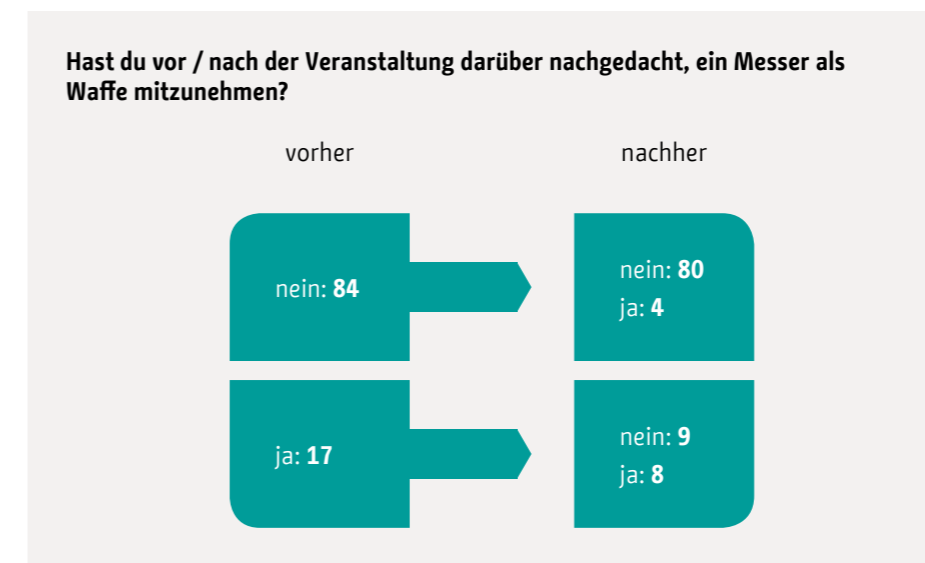
Nach der Veranstaltung haben noch 12% der schriftlich befragten Schülerinnen und Schüler darüber nachgedacht, ein Messer als Waffe mitzuführen. Das sind 5% weniger, als angegeben haben, dass sie vor der Veranstaltung darüber nachgedacht haben (Abbildung 16).¹²

Abbildung 16: Teilnehmerresultate (Nachdenken über Mitführen eines Messers)¹³



Von den 17 Personen, die vor der Veranstaltung über das Mitführen eines Messers nachgedacht haben, haben nach der Veranstaltung nur noch acht darüber nachgedacht. Hingegen haben von 84 Personen, die vorher nicht darüber nachgedacht haben, anscheinend vier Personen nach der Veranstaltung über das Mitführen eines Messers nachgedacht (Abbildung 17).

Abbildung 17: Teilnehmerresultate (Nachdenken über Mitführen eines Messers im Detail)

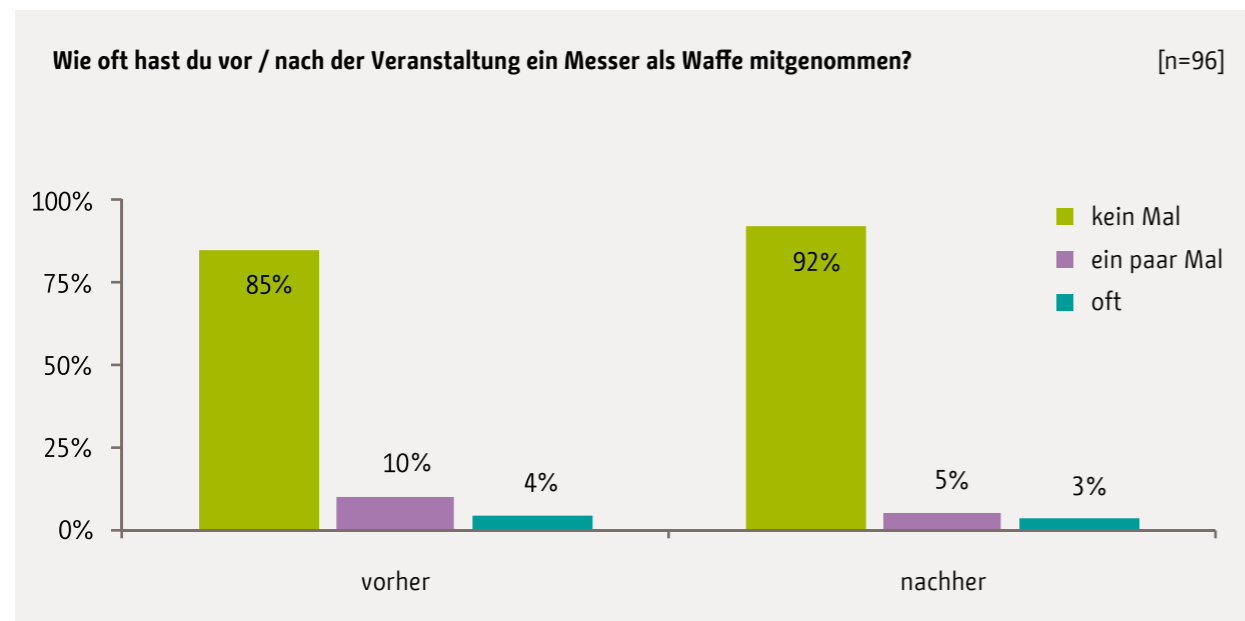


Bezüglich des tatsächlichen Mitführen eines Messers nach der Veranstaltung sieht es wie folgt aus: Mit 92% hat die große Mehrheit der Befragten nach der Veranstaltung keinmal ein Messer mitgeführt, das sind 7% mehr als noch vor der Veranstaltung. Daneben geben 5% an, dass sie nachher ein paarmal ein Messer mitgeführt haben, und 3% haben auch nach der Veranstaltung noch oft ein Messer als Waffe bei sich gehabt (Abbildung 18).

¹² Einbezogen sind nur die Antworten der Schülerinnen und Schüler, die beide Fragen beantwortet haben.

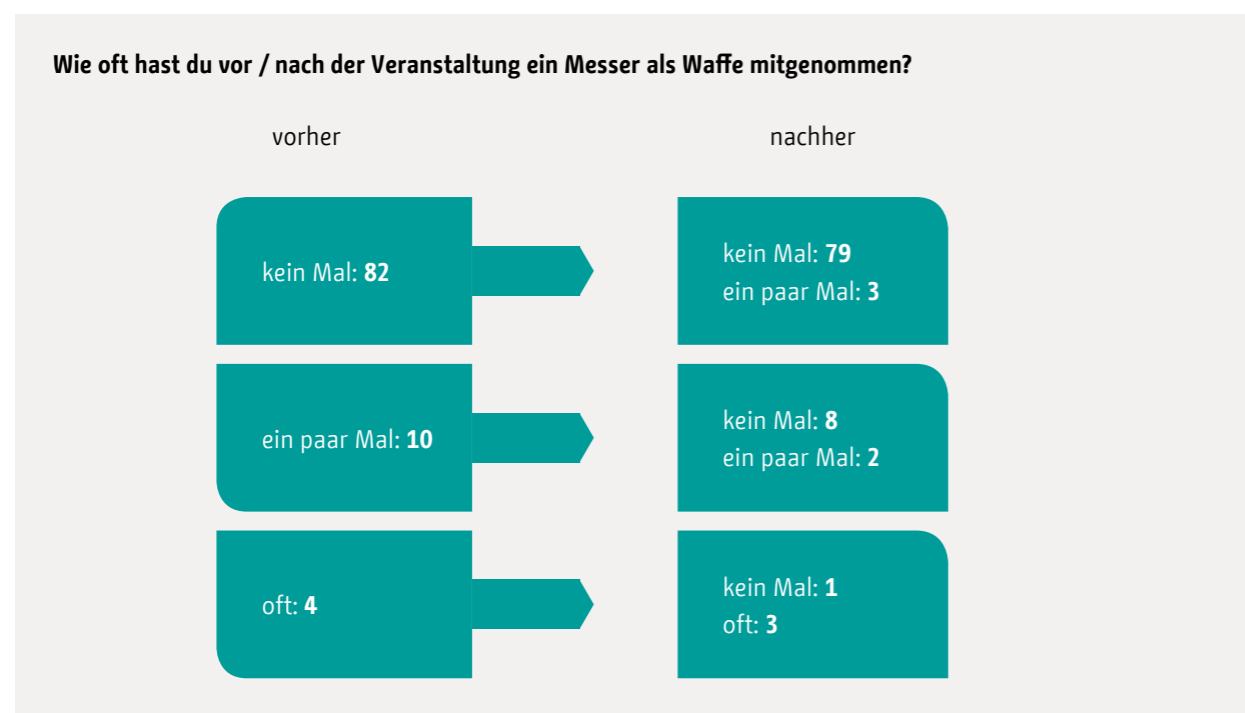
¹³ Einbezogen sind nur die Antworten der Schülerinnen und Schüler, die beide Fragen beantwortet haben.

Abbildung 18: Teilnehmergebnisse (Mitführen eines Messers)¹⁴



Von den zehn Befragten, die vorher ein paarmal ein Messer mitgeführt haben, haben nachher nur noch zwei ein paarmal ein Messer mitgeführt und die übrigen acht keinmal. Von den vier Befragten, die vorher oft ein Messer mitgeführt haben, hatten nachher immer noch drei oft ein Messer bei sich, einer keinmal. Unerwartet ist, dass von 82 Schülerinnen und Schülern, die vorher keinmal ein Messer dabei hatten, nun drei angeben, dass sie im Nachhinein ein paarmal ein Messer mitgeführt haben (Abbildung 19).

Abbildung 19: Teilnehmergebnisse (Mitführen eines Messers im Detail)



Von den drei Teilnehmenden an den Gruppendiskussionen, die schon mal ein Messer mitgeführt haben, zieht es nach der Veranstaltung keiner mehr in Betracht. Allerdings zeigt sich auch, dass das Bedürfnis, sich im Angriffsfall verteidigen zu können, bestehen bleibt. Wie bereits im Abschnitt zu den Eingangsbedingungen (Kap. 4.2) beschrieben, geht ein Schüler nach mehrfachen Bedrohungserfahrungen nicht mehr alleine auf die Straße. Ein anderer hält daran fest, dass er eine Waffe als Schutz bei sich tragen muss; in seinem Fall kein Messer, sondern einen Elektroschocker:

mS6: „Aber man muss doch immer was bei sich haben!“

mS2: „Fäuste. Fäuste und Beine hast du.“

mS6: „Wenn die drei sind und du einer, was willst du machen?“

...

mS6: „Zum Beispiel, wenn ich nachts rausgehe. Dann würde ich was mitnehmen.“

wU: „Was würdest du mitnehmen?“

mS6: „Elektroschocker.“ (Schüler in Gruppendiskussion)

Es zeigt sich also bei den Schülerinnen und Schülern, die vor der Veranstaltungsteilnahme ein paarmal ein Messer mitgeführt haben, das erwünschte Resultat, dass sie nun überwiegend darauf verzichten (acht von zehn in der schriftlichen Befragung, alle Teilnehmenden der Gruppendiskussion). Diejenigen Schülerinnen und Schüler, die vorher oft ein Messer mitgeführt haben, tun dies den Antworten zufolge überwiegend auch nach der Veranstaltungsteilnahme noch (drei von vier in der schriftlichen Befragung). Unerwartet ist das Ergebnis, dass einzelne Schülerinnen und Schüler nun im Nachhinein ein Messer mitgenommen haben, die vorher noch darauf verzichteten. Ein Blick in die Daten zeigt hier, dass es sich dabei um Schülerinnen und Schüler handelt, die alle auch Freunde haben, die Messer mit sich führen, und in einem Fall um einen Schüler, der explizit äußert, nach der Veranstaltung ein erhöhtes Sicherheitsbedürfnis zu haben (siehe Erläuterungen zu weiteren Resultaten).

Weitere Resultate auf der Verhaltensebene: erhöhte Aufmerksamkeit und Vorsicht

Sowohl in der schriftlichen Befragung als auch in der Gruppendiskussion wurde den Schülerinnen und Schülern die Frage gestellt, ob es nach der Veranstaltung eine Situation gab, in der sie an die Veranstaltung zurückgedacht haben, und ob sie etwas anders gemacht haben als vorher. Schriftlich geben vier Schülerinnen und Schüler hierbei an, dass sie abends, im Park oder am Bahnhof stärker aufpassen, sich häufiger umschaun und dunkle Ecken vermeiden. Bei ihnen scheint ein Resultat der Veranstaltung zu sein, dass ihr Sicherheitsgefühl gesunken ist und sie sich seit der Veranstaltung aufmerksamer und vorsichtiger verhalten.

mS: „Hab nur nachgedacht, dass jemand mich mit einem Messer bedrohen kann.“ (Schüler in schriftlicher Befragung)

Auch in einer der Gruppendiskussionen wurde deutlich, dass das erhöhte Wissen über die gravierenden gesundheitlichen Folgen eines Messerstichs bei mehreren Teilnehmenden zur Folge hatte, dass sie mehr Angst vor einem Messerangriff haben.

mS9: „Man hatte ein bisschen mehr Angst als davor.“

mS2: „Das vielleicht.“

mS6: „Diese Situation gibt einem das Gewissen, dass man mehr aufpassen muss draußen auf der Straße. Weil: Was, wenn ein Betrunkener oder so auf der Straße abends dich angreift oder ärgert und auf einmal ein Messer zieht? Da muss man vorsichtig sein. Man sollte jetzt nicht auch ein Messer dabei haben, aber was anderes. Pfefferspray oder so.“ (Schüler in Gruppendiskussion)

Dem Schüler ist offenbar klar geworden, dass das Mitführen eines Messers keinen geeigneten Schutz bietet. Die Notwendigkeit, sich anders zu schützen, sieht er aber nach wie vor. Die Informationen zu den möglichen Folgen eines Messerstichs haben ihn sogar darin bestärkt, dass er etwas zur Verteidigung bei sich tragen sollte.

¹⁴ Einbezogen sind nur die Antworten der Schülerinnen und Schüler, die beide Fragen beantwortet haben.

Weitere Resultate auf der Ebene der Handlungskompetenz: Verhaltensstrategien in Bedrohungssituationen

Als weitere Aspekte der Veranstaltung, die für die Teilnehmenden neu waren, führen in der schriftlichen Befragung fünf Schülerinnen und Schüler aus, dass sie etwas darüber gelernt haben, wie sie sich im Falle eines Angriffs verhalten können, und dass es im Falle eines Überfalls sicherer ist, dem Wunsch der Angreifenden Folge zu leisten (z.B. Geld und Handy aushändigen), um möglichst unverletzt aus der Situation herauszukommen.

In einer der Gruppendiskussionen wurde auch deutlich, dass mehrere der Teilnehmenden neue Handlungsoptionen kennengelernt haben, nämlich dass eine Flucht in einer Bedrohungssituation mit einem Messer die beste Strategie ist.

mS9: „Ich fand interessant, die haben uns auch erklärt, wie man sich dagegen verteidigt, indem man am besten abhaut. Ja, das war die beste Verteidigung dagegen (lacht).“

...

mS2: „Ich würd nicht einen auf cool tun. Also ich mein, cool tun, wenn ich die Bilder gesehen hab, wenn ich weiß, was das für Folgen haben kann, dass Hand, Finger ab sind, dass ich nie wieder schwimmen gehen kann etc. Na, ich würde auch abhauen.“ (Schüler in Gruppendiskussion)

Darüber hinaus beschreiben zwei Personen in der schriftlichen Befragung, dass sie in der Veranstaltung gelernt haben, dass Pfefferspray in Angriffssituationen keinen geeigneten Schutz bietet.

wS: „Man lernt, sich zu wehren, wenn man überfallen wird oder so, und dass man dazu kein Messer oder Pfefferspray braucht.“ (Schülerin in schriftlicher Befragung)

mS: „Dass der /Name von Polizist/ uns gezeigt hat, wie schlimm Messerstiche sind, und dass es nichts bringt, Pfefferspray dabei zu haben.“ (Schüler in schriftlicher Befragung)¹⁵

Zusammenfassend lässt sich bezogen auf die Resultate auf der Verhaltensebene feststellen: Es lässt sich kein Effekt der Veranstaltung dahingehend beobachten, dass Teilnehmende nun vermehrt Freunden oder Bekannten gegenüber sagen, sie sollen auf das Mitführen eines Messers verzichten. Es lässt sich allerdings ein Unterschied im Hinblick auf das Mitführen eines Messers feststellen: Die Schülerinnen und Schüler, die vor der Veranstaltungsteilnahme ein paar-mal ein Messer mitgeführt haben, verzichten im Nachhinein überwiegend darauf. Diejenigen, die vorher oft ein Messer mitgeführt haben, tun dies den Antworten zufolge überwiegend auch nach der Veranstaltungsteilnahme noch, konnten also nicht zu einer Verhaltensänderung bewegt werden. Ein weiteres beobachtbares Resultat der Veranstaltung ist, dass durch das Wissen über die schweren Folgen von Messerverletzungen das Sicherheitsgefühl mancher Teilnehmenden abgenommen hat und sie sich dazu motiviert sehen, sich durch das Mitführen von anderen Waffen – in wenigen Fällen auch durch Messer – zu schützen. Als weitere Resultate zeigen sich bei mehreren Befragten erweiterte Handlungskompetenzen durch das Erlernen von Verhaltensstrategien in Bedrohungssituationen, durch das Wissen, dass Pfefferspray keinen geeigneten Schutz bietet, und die neu eröffnete Handlungsoption, in einer Angriffssituation mit einem Messer die Flucht zu ergreifen.

4.4 Erfolgversprechende Strategien der Präventionsbeauftragten

Abschließend wird dargestellt, bei welchen Strategien der Präventionsbeauftragten sich eine spezifische Verbindung zu Resultaten erkennen lässt und was für Verbesserungsvorschläge die Teilnehmenden formulieren. Die offenen Antworten der schriftlichen Befragung sowie Äußerungen in den Gruppendiskussionen geben hierbei vertiefende Hinweise, die im Folgenden nach einzelnen Strategien sortiert vorgestellt werden.

Kurzfilm zu Beginn der Veranstaltung

Der Kurzfilm zu Beginn der Veranstaltung erhält sehr positive Bewertungen der Teilnehmenden, bleibt in Erinnerung und weckt ihre Aufmerksamkeit für das Thema.

Bilder von Messerverletzungen

In den Gruppendiskussionen wurde deutlich, dass der Wissenszuwachs im Hinblick auf die gesundheitlichen Folgen von Messerverletzungen zentral über die Bilder erzielt wurde und dass die Teilnehmenden sich an diese besonders gut erinnern können. Auch die Präventionsbeauftragten berichten, dass die Schülerinnen und Schüler bei der Präsentation der Bilder besonders aufmerksam sind. In den schriftlichen Befragungen benennen sieben Schülerinnen und Schüler zudem konkret, dass sie die Bilder von Messerverletzungen gut an der Veranstaltung fanden, und eine Person führt aus, dass sie gerne mehr Bilder gesehen hätte.

wS: „Es wurden richtige Wunden von den Opfern gezeigt, was auch abschreckt.“ (Schülerin in schriftlicher Befragung)

Die Bilder sind offenbar gut geeignet, um die Aufmerksamkeit der Teilnehmenden zu wecken und die Folgen von Messerstichen besonders plastisch und anschaulich darzustellen. Gleichzeitig gibt es auch Schülerinnen und Schüler, die sich beim Ansehen der Bilder unwohl fühlen und die verängstigt werden. So antworten drei Schülerinnen und Schüler in der schriftlichen Befragung, dass sie die Bilder weniger gut an der Veranstaltung fanden, da sie ihnen zu brutal waren. Auch in den Gruppendiskussionen kommentieren einzelne Schülerinnen und Schüler die Bilder ablehnend mit den Worten „Horror“ und „Ekel“.

Über Messer diskutieren

Die Daten der verschiedenen Erhebungen lassen keine Rückschlüsse darauf zu, inwiefern das Diskutieren über Messer beobachtbare Resultate bei den Teilnehmenden zur Folge hatte. Allerdings beziehen sich in der schriftlichen Befragung drei Personen explizit positiv auf die Gespräche über Messertaten.

wS: „Dass der Polizist uns mit in seine Gespräche eingewickelt hat.“ (Schülerin in schriftlicher Befragung)¹⁶

Bei einer Veranstaltung, in der die Teilnehmenden anscheinend weniger in Gespräche einbezogen wurden, äußert ein Schüler als Verbesserungsvorschlag, dass mehr auf die Schülerinnen und Schüler direkt eingegangen werden sollte.

Einsatz von Rollenspielen

Es lässt sich deutlich erkennen, dass die Teilnehmenden der Veranstaltungen, in denen Rollenspiele zum Einsatz kamen, sich sehr positiv darauf beziehen. In den Fragebögen führen sieben Schülerinnen und Schüler aus, dass sie es gut an der Veranstaltung fanden, dass Situationen nachgespielt wurden. Ein weiterer Schüler fand es schade, dass nicht alle in die Rollenspiele involviert werden konnten.

mS: „Ich fand alles gut, weil er es mit uns gezeigt hat und nicht nur um uns herum geredet hat.“ (Schüler in schriftlicher Befragung)

mS: „Dass wir auch sehr viel Praxis gemacht haben.“ (Schüler in schriftlicher Befragung)¹⁷

Zudem fällt auf, dass die Schülerinnen und Schüler, die eine erhöhte Handlungskompetenz bei potenziellen Messersituationen beschreiben, fast ausschließlich an Veranstaltungen teilgenommen haben, in denen Rollenspiele zum Einsatz kamen. So benennen drei Schülerinnen und Schüler in der schriftlichen Befragung, dass sie es gut fanden, dass ihnen gezeigt wurde, wie sie sich in einer Gefahrensituation verhalten können bzw. warum das Mitführen von Waffen keinen Schutz bietet. Teilnehmende hingegen, in deren Veranstaltungen keine Rollenspiele vorkamen, äußern explizit, dass es „zu viel Theorie und zu wenig Praxis“ war oder dass sie sich mehr Einbezug gewünscht hätten. Drei Schülerinnen und Schüler nennen in der schriftlichen Befragung als Verbesserungsvorschlag auch Rollenspiele.

wS: „Mehr Rollenspiele, damit es jeder versteht und sich besser hinein versetzen kann.“ (Schülerin in schriftlicher Befragung)

wS: „Mehr zeigen und auch den Schüler die Gelegenheit geben, sich so zu fühlen wie die Opfer.“ (Schülerin in schriftlicher Befragung)

¹⁶ Antwort auf die Frage: „Was war deiner Meinung nach gut an der Veranstaltung?“

¹⁷ Antworten auf die Frage: „Was war deiner Meinung nach gut an der Veranstaltung?“

¹⁵ Antworten auf die Frage „Was war deiner Meinung nach gut an der Veranstaltung?“

Thematisierung weiterer Waffen

Es wird sehr positiv von den Schülerinnen und Schülern beurteilt, wenn in der Veranstaltung weitere Waffen neben Messern als ungeeignete Verteidigungsgegenstände thematisiert wurden. Drei Schülerinnen und Schüler benennen in der schriftlichen Befragung konkret und positiv bewertend, dass ihnen Hinweise zu verschiedenen Waffen gegeben wurden. Die Teilnehmenden einer Gruppendiskussion, bei deren Veranstaltung keine weiteren Waffen neben Messern thematisiert wurden, sind sich hingegen einig, dass es gut wäre, auch über weitere Waffen etwas zu lernen.

mS1: „Allgemein hätte es mich auch noch interessiert, was mit anderen Waffen ist. Zum Beispiel ‚Waffen machen Mörder‘, weil es gibt ja noch andere Waffen, die einige besitzen.“

...

mS2: „Es gibt doch alles. Schlagring, Elektroschocker, Sprungmesser, Pistolen, Schlagstock.“

mS5: „Totschläger.“

mS2: „Genau. Wenn man daraus so ein richtiges Waffenthema macht, nicht nur Messer. Ich mein, es ist jetzt nicht so, dass jeder wirklich ein Messer rumträgt. Es gibt ja Elektroschocker ...“

mS1: „Große Auswahl eigentlich.“

mS2: „Da würden sich, glaub ich, manche mehr für interessieren. Wir beide [in Richtung mS1] zum Beispiel laufen nicht mit ‚nem Messer rum. Aber dafür läuft er [in Richtung mS6] jetzt mit ‚nem Elektroschocker rum. Das wär jetzt so eine Idee.“ (Schüler in Gruppendiskussion)

Die Schlussfolgerung eines Schülers, dass er nun statt eines Messers andere Waffen mitträgt, legt besonders eindrücklich nahe, dass eine Aufklärung über weitere Waffen und inwiefern diese keinen Schutz bieten, eine sinnvolle Ergänzung ist, damit Teilnehmende nicht als ein nicht-intendiertes Veranstaltungsergebnis von einer zur nächsten Waffe wechseln.

Polizeibeamte als Veranstaltungsdurchführende – Uniform vs. Zivilkleidung

In der schriftlichen Befragung stimmten 78% der Schülerinnen und Schüler zu, dass sie es gut fanden, dass die Veranstaltung von Polizeibeamten durchgeführt wurde. Allerdings fällt auf, dass die Zustimmungswerte abhängig davon sind, ob die Schülerinnen und Schüler schon mal ein Messer mitgeführt haben. Das Item „Ich finde es gut, dass die Veranstaltung von Polizisten durchgeführt wurde,“ wurde besonders häufig von Schülerinnen und Schülern angekreuzt, die noch nie ein Messer mit sich geführt haben (68 Antworten, entspricht 81% derjenigen, die noch nie ein Messer bei sich hatten). Die Personen hingegen, die vor der Veranstaltung schon mal ein Messer mitgeführt haben, kreuzen nicht ganz so häufig an, dass sie es gut fanden, dass die Veranstaltung von Polizisten durchgeführt wurde, aber immer noch die Mehrheit von ihnen (8 Antworten, entspricht 57% derjenigen, die schon mal ein Messer mitgeführt haben).

Die unterschiedliche Handhabung der Präventionsbeauftragten im Hinblick auf die Kleidung (Uniform vs. Zivilkleidung) hat aus Sicht der befragten Schülerinnen und Schülern offenbar keine Auswirkungen auf die Authentizität der Veranstaltungsdurchführenden. Vielmehr scheint es den Präventionsbeauftragten zu gelingen, in der jeweiligen Kleidung, die sie für sich wählen, authentisch aufzutreten. Bezogen auf eine Veranstaltung, in der sie ohne Uniform auftraten, vermutet eine Schülerin unter der Zustimmung aller anderen Teilnehmenden der Gruppendiskussion, dass die Veranstaltung durch die Zivilkleidung der Präventionsbeauftragten etwas lockerer war und Mitschüler bzw. Mitschülerinnen dadurch offener waren:

wS1: „Es sind ja auch nur Menschen. Wenn man, denk ich mal, Polizist ist, sieht man ja einige Bilder, die man nicht gerne sehen möchte. Wenn man dann in einer Schule ist und die in Uniform hier wären, das wär dann alles so verklemmt und dann hätten, denk ich mal, nicht so viele was gesagt.“ (Schülerin in Gruppendiskussion)

Die Schüler hingegen, die die Veranstaltung mit Präventionsbeauftragten in Uniform erlebt haben, sind sich einig, dass die Uniform das Auftreten authentischer macht:

mS9: „Kam noch überzeugender rüber, als wenn sie normale Klamotten anhätten.“

mS5: „Sonst würde man das doch nicht glauben.“ (Schüler in Gruppendiskussion)

Insgesamt schätzen die Befragten die Glaubwürdigkeit und Kompetenz der Präventionsbeauftragten, Informationen zum Thema Messergewalt zu vermitteln, als sehr hoch ein:

mS11: „Ich fand's gut, weil die Polizei ist ja immer hautnah bei solchen Sachen dabei, ob nun Messerattacken, Niederstechereien oder Prügeleien. Die wissen natürlich schon, wovon sie reden, wenn sie sowas sagen.“ (Schüler in Gruppendiskussion)

mS2: „Ich finde es gut, dass das Polizisten machen, weil die haben jeden Tag was damit zu tun und die können da am meisten berichten. Die können sagen, was verboten und was nicht verboten ist, was Lehrer vielleicht nicht wissen. Und deswegen, also ich finde es praktisch, dass die Polizei es macht.“ (Schüler in Gruppendiskussion)

Darüber hinaus schätzen die Teilnehmenden es, dass sie den Präventionsbeauftragten Fragen zu weiteren Straftaten etc. stellen können.

Durchführung einer Auffrischungsveranstaltung (Modul 2)

Da im Zeitraum der Evaluation das Modul 2 keinmal durchgeführt wurde, kann keine datenbasierte Einschätzung dazu vorgenommen werden, inwieweit eine Auffrischungsveranstaltung die Wirksamkeit der Veranstaltung erhöht. Es hat sich allerdings gezeigt, dass mehrere Schülerinnen und Schüler sich wünschen, dass die Präventionsbeauftragten häufiger in die Schule kommen, wohingegen es auch Teilnehmende gab, für die die Veranstaltung uninteressant war. Somit ist die Entscheidung dazu, ob eine Auffrischungsveranstaltung sinnvoll ist, von Klasse zu Klasse nach Rücksprache mit den Lehrkräften bzw. Schulsozialarbeiterinnen und Schulsozialarbeitern und in Abhängigkeit von deren Bedarfseinschätzung zu treffen.

5 Schlussfolgerungen

Die Evaluationsergebnisse zeigen, dass viele der von der Veranstaltung erreichten Schülerinnen und Schüler einen Bezug zum Thema Messergewalt haben, die Zielgruppe also erreicht wurde. 61% der Befragten kennen Messersituationen, jede/r zweite hat Freundinnen/Freunde, die ein Messer mit sich führen, 17% haben schon mal darüber nachgedacht und 15% haben auch bereits ein Messer mit sich geführt. Zentrale Motivation zum Mitführen eines Messers ist den Antworten der Schülerinnen und Schüler zufolge ihr Bedürfnis, sich verteidigen zu können. In erster Linie sehen sie sich dabei als potenzielle Opfer von Gewalttaten. Es zeigt sich, dass die Thematik sowohl für Jungen als auch für Mädchen relevant ist. Gleichzeitig ist zu betonen, dass das tatsächliche Mitführen eines Messers für die Mehrheit der Befragten kein Thema ist, so dass eine Herausforderung für die Präventionsbeauftragten darin besteht, die Veranstaltung so zu gestalten, dass die Schülerinnen und Schüler, die sich von dem Thema nicht tangiert fühlen, sich nicht langweilen oder gar erst durch die Veranstaltung eine Verunsicherung erfahren.

Veranstaltungsergebnisse/Zielerreichung

Insgesamt wird die Veranstaltung „Messer machen Mörder“ überwiegend positiv von den Teilnehmenden bewertet, vereinzelt interessieren Teilnehmende sich nicht für das Veranstaltungsthema.

Auf der Ebene des Wissens zeigt sich, dass die erwünschten Resultate – Wissen über das Eskalationspotenzial und das Kontrollverlustrisiko beim Mitführen und Hervorholen eines Messers, Kenntnis über gesundheitliche Folgen sowie entstehende Kosten und strafrechtliche Folgen – sich bei vielen der Befragten einstellen, sie also als erreicht eingestuft werden können. Am stärksten bleibt das neu erworbene Wissen über die gesundheitlichen Folgen von Messerverletzungen hängen.

Die erwünschten Resultate auf der Einstellungsebene – Sensibilisierung für die Folgen von Messerstichen, Empathie für Opfer von Messerstichen und schließlich die Positionierung gegen das Mitführen eines Messers – werden bei einem Teil der Befragten auch erreicht. Viele der Befragten waren allerdings auch vorher schon gegen das Mitführen eines Messers. In Anbetracht des von den Präventionsbeauftragten genannten Bewertungskriteriums, dass einzelne Schülerinnen und Schüler, die zum Umdenken bewegt werden konnten, bereits einen Erfolg der Veranstaltung bedeuten, lässt sich konstatieren, dass dieses Ziel erreicht wurde.

Mit Blick auf das Verhalten der Teilnehmenden lässt sich kein Effekt der Veranstaltung dahingehend beobachten, dass Teilnehmende nun vermehrt Freunden oder Bekannten gegenüber sagen, sie sollen auf das Mitführen eines Messers verzichten. Im Hinblick auf das Mitführen eines Messers lässt sich durchaus ein Effekt feststellen, der allerdings geteilt ausfällt: Die Schülerinnen und Schüler, die vor der Veranstaltungsteilnahme ein paarmal ein Messer mitgeführt haben, verzichten nach Veranstaltungsteilnahme überwiegend darauf (8 von 10). Diejenigen, die vorher oft ein Messer mitgeführt haben, tun dies den Antworten zufolge überwiegend auch nach der Veranstaltungsteilnahme noch (3 von 4). Das lässt sich so interpretieren, dass diejenigen, die möglicherweise schon vorher weniger überzeugt davon waren, infolge der Veranstaltung davon abgebracht werden konnten, ein Messer mit sich zu führen. Für diejenigen hingegen, für die das Mitführen eines Messers eine längst vertraute Praxis ist, konnte eine Veranstaltung von 90 Minuten keinen entscheidenden Impuls zur Veränderung des Verhaltens setzen.

Ein weiteres beobachtbares Resultat der Veranstaltung ist, dass manche Teilnehmende durch das Wissen über die schweren Folgen von Messerverletzungen verunsichert wurden und nun das Bedürfnis verspüren, sich besser zu schützen, möglicherweise auch durch andere Waffen (Elektroschocker, Pfefferspray).

Darüber hinaus lernen Teilnehmende auch Handlungsstrategien kennen, wie sie sich gewaltfrei schützen können: Einige lernen, dass z.B. Pfefferspray keinen geeigneten Schutz bietet, für andere eröffnet sich die neue Handlungsoption, in einer Bedrohungssituation einfach die Flucht zu ergreifen und dass es legitim ist, wegzulaufen. Mit dieser erweiterten Handlungskompetenz fühlen sie sich besser für Bedrohungssituationen gewappnet.

Erfolgsversprechende Strategien

Im Hinblick auf die eingesetzten Strategien weisen die Ergebnisse der Evaluation darauf hin, dass die Bilder von Messerverletzungen gut geeignet sind, um die Aufmerksamkeit der Teilnehmenden zu erwecken und die Folgen von Messerstichen besonders plastisch und anschaulich darzustellen. Gleichzeitig gibt es auch Schülerinnen und Schüler, die sich beim Ansehen der Bilder unwohl fühlen und verängstigt werden.

Sehr positiv nehmen die Teilnehmenden es auf, wenn sie einen aktiven Part in der Veranstaltung erhalten: Sowohl der Einbezug in Diskussionen zum Thema Messergewalt als auch die Involvierung in Rollenspiele werden durchweg positiv bewertet, wohingegen das Wegbleiben dieser Elemente von den Teilnehmenden kritisch kommentiert wird. Darüber hinaus ist es den Schülerinnen und Schülern, die sich potenziell als Opfer wahrnehmen, ein Anliegen, konkret zu lernen, wie sie sich effektiv verteidigen und schützen können. Das ist dort, wo Rollenspiele zum Einsatz gekommen sind, häufiger gelungen.

Die Entscheidung, ob die Präventionsbeauftragten eine Uniform tragen oder nicht, hat keine Auswirkungen auf die Authentizität und Glaubwürdigkeit der Präventionsbeauftragten. Die befragten Schülerinnen und Schüler finden jeweils das überzeugend, was sie erlebt haben.

Weiterentwicklungsmöglichkeiten

Bei einer Weiterentwicklung der Veranstaltung ergeben sich mit Blick auf die Evaluationsergebnisse folgende Schlussfolgerungen:

- Aufgrund des überwiegend erfolgreichen Einsatzes der Bilder von Messerverletzungen sollten diese weiterhin eingesetzt werden. Da sie auf einzelne Schülerinnen und Schüler einen verängstigenden Effekt haben, sollte weiterhin vor der Veranstaltung darauf hingewiesen werden, dass möglicherweise verängstigende Bilder gezeigt werden und Schülerinnen und Schüler den Raum verlassen können, wenn sie sich dabei unwohl fühlen.
- Der Kurzfilm zu Beginn der Veranstaltung wird von den Teilnehmenden sehr positiv bewertet und kann zur Hinführung zum Thema beibehalten werden.
- Aufgrund der beschriebenen positiven Resonanz von Rollenspielen sollten diese vermehrt in die Durchführung der TIV „Messer machen Mörder“ integriert werden.
- Da Schülerinnen und Schüler neben potenziellen Tätern auch Opfer von Messergewalttaten werden können (und sie sich auch eher als potenzielle Opfer wahrnehmen), sollten ihr Schutzbedürfnis und mögliche entstehende Ängste ernstgenommen und aufgegriffen werden. Daraus ergibt sich, dass bei der Umsetzung der TIV darauf zu achten ist, dass den Jugendlichen gewaltfreie Handlungsoptionen eröffnet werden, wie sie sich im Angriffsfall schützen bzw. unverletzt aus der Situation herauskommen können.
- Es ist zu überlegen, ergänzende Hinweise zu weiteren Waffen neben Messern in die Veranstaltung zu integrieren. Auf diese Weise könnte dem nicht-intendierten Resultat entgegengewirkt werden, dass Teilnehmende nach der Veranstaltung von Messern zu anderen Waffen übergehen.
- Da die befragten Präventionsbeauftragten starke Bedenken zum pädagogischen Wert des Films „Ehre, wem Ehre gebührt...“ im Rahmen des XY-Preises haben und ausnahmslos auf dessen Präsentation verzichten, kann dieser nach Einschätzung der Evaluation aus dem Handlungsleitfaden entfernt werden.
- Infolge der Veranstaltungsteilnahme kommunizieren die Schülerinnen und Schüler ihren Freunden und Bekannten gegenüber nicht in höherem Maße als vorher, dass sie auf das Mitführen eines Messers verzichten sollen. Gleichzeitig ist deutlich geworden, dass alle, die schon mal ein Messer mitgeführt oder darüber nachgedacht haben, auch Freunde haben, die (manchmal) ein Messer bei sich führen. Es handelt sich dabei also um ein Phänomen, bei dem Nachahmung im Freundeskreis eine Rolle spielt. Bei einer Weiterentwicklung der Veranstaltung sollte reflektiert werden, wie Teilnehmende noch deutlicher auf diesen Aspekt hingewiesen werden können, dass sie sich als Freunde gegenseitig beeinflussen und eine positive Vorbildrolle einnehmen können.
- Es sollte beibehalten werden, dass die Präventionsbeauftragten selbst entscheiden können, ob sie die Veranstaltung in Uniform oder in Zivilkleidung umsetzen.

6 Anhang I: Fragebogen schriftliche Befragung

Schriftliche Befragung zur Veranstaltung

„Messer machen Mörder!“

Du hast am [Datum] an der Veranstaltung „Messer machen Mörder!“ teilgenommen. Mit dieser Befragung möchten wir erfahren, wie du die Veranstaltung bewertest und was die Veranstaltung dir gebracht hat.

Die Teilnahme an der Befragung ist freiwillig! Alle Antworten werden anonymisiert ausgewertet: Das heißt niemand erfährt, wer welche Antworten gegeben hat.

1. Wie gut kannst du dich noch an die Veranstaltung erinnern?

Je näher du das Kreuz an dem Wort machst, desto passender ist die Antwort für dich.

sehr gut gar nicht

2. Welche Schulnote würdest du der Veranstaltung insgesamt geben?

1 2 3 4 5 6

3. Wie interessant fandst du die Veranstaltung insgesamt?

Je näher du das Kreuz an dem Wort machst, desto passender ist die Antwort für dich.

sehr interessant gar nicht interessant

4. Gab es in der Zwischenzeit eine Situation, in der du an die Veranstaltung zurückgedacht hast?

ja → **Wenn ja: Was war das für eine Situation?** _____

Hast du etwas anders gemacht als sonst und wenn ja, was? _____

nein

Mit den nächsten Fragen möchten wir erfahren, welche Rolle Messer als Waffen in deinem Umfeld spielen:

5. Kennst du Situationen, in denen jemand ein Messer dabei hat?

nein, gar keine

ja, ein paar

ja, viele

Wenn ja: Wer hatte in den Situationen ein Messer dabei?

Du kannst auch mehrere Kreuze machen!

Freunde

ich selber

andere Personen

6. Wie viele Freunde hast du, die (manchmal) ein Messer dabei haben?

gar keine ein paar viele

7. Warst du schon mal dabei, wie eine Person einer anderen Person mit einem Messer gedroht hat?

ja → **Wenn ja: Bitte kreuze an, was stimmt. Du kannst auch mehrere Kreuze machen!**

Jemand hat mir mit einem Messer gedroht.

Ich habe jemandem mit einem Messer gedroht.

Ich war dabei, aber nicht direkt beteiligt

nein

Wenn du zurück denkst an die Zeit vor der Veranstaltung: Wie hast du dich verhalten?

8. Hast du vor der Veranstaltung schon mal darüber nachgedacht, ein Messer als Waffe mitzunehmen?

- ja → **Wenn ja, was war der Grund dafür?** _____
- nein

9. Wie oft hast du vor der Veranstaltung schon mal ein Messer als Waffe dabei gehabt?

- kein Mal ein paar Mal oft

Wenn du schon mal ein Messer als Waffe dabei hattest: Was war der Grund dafür?

10. Wie oft hast du vor der Veranstaltung schon mal zu Freunden gesagt, dass sie kein Messer mitnehmen sollen?

- kein Mal ein paar Mal oft

Die nächsten Fragen beziehen sich auf die Veranstaltung.

11. Was war neu für dich in der Veranstaltung?

Bitte kreuze alles an, was für dich stimmt! Du kannst auch mehrere Kreuze machen.

- Ich habe Neues erfahren über die gesundheitlichen Folgen für Opfer von Messerstichen.
- Es war neu für mich, dass nach einem Messerstich auch die Familie der Täter belastet ist.
- Ich habe Neues erfahren über die Kosten von einem Messerstich für den Täter.
- Ich habe Neues erfahren über strafrechtliche Folgen für Täter von Messerstichen.
- Es war neu für mich, dass es die Gewalt steigert und die Situation schneller gefährlich wird, wenn jemand ein Messer rausholt.
- Es war neu für mich, dass ein Messer schwer zu kontrollieren ist.
- Ich habe Neues erfahren über den weiteren Lebensverlauf von Tätern von Messerstichen.
- Ich habe nichts Neues erfahren in der Veranstaltung.
- Noch etwas anderes war neu für mich, und zwar: _____

12. Welche von den folgenden Sätzen stimmen für dich?

Bitte kreuze an! Du kannst auch mehrere Kreuze machen.

- Ich habe nach der Veranstaltung über die Veranstaltung nachgedacht.
- Die Veranstaltung hat mich in dem bestätigt, was ich vorher schon fand: Es ist besser, wenn Menschen keine Messer bei sich tragen.
- Seit der Veranstaltung bin ich dagegen, dass Menschen ein Messer bei sich tragen.
- Die Veranstaltung hat meine Einstellung zu Messern nicht verändert: Jeder sollte selbst entscheiden, ob er oder sie ein Messer als Waffe mitnehmen will.
- Seit der Veranstaltung ist mir klar geworden, wie schlimm Messerstiche für Opfer sind.
- Ich habe nach der Veranstaltung mit Freunden darüber geredet.
- Seit der Veranstaltung kann ich mich besser in Opfer von Messerstichen hineinversetzen.
- Die Veranstaltung hat mich neugierig auf Messer gemacht.
- Keiner der Sätze stimmt für mich.

Wenn du seit der Veranstaltung gegen Messer bist:

Was hat dich zum Nachdenken gebracht? Was hat dich überzeugt?

Die Fragen 13 und 14 beziehen sich darauf, wie du dich nach der Veranstaltung verhalten hast:

13. Hast du nach der Veranstaltung (noch) darüber nachgedacht ein Messer als Waffe mitzunehmen?
 ja nein

14. Wie oft hast du nach der Veranstaltung ein Messer als Waffe mitgenommen?
 kein Mal ein paar Mal oft

15. Wie oft hast du nach der Veranstaltung Freunden oder anderen Personen gesagt, dass sie kein Messer als Waffe mitnehmen sollen?
 kein Mal ein paar Mal oft

Zum Abschluss geht es darum, die Veranstaltung etwas genauer zu bewerten:

16. Was war deiner Meinung nach gut an der Veranstaltung?

17. Was war deiner Meinung nach weniger gut an der Veranstaltung?

18. Bitte gebe für die folgenden Dinge an, wie interessant sie für dich waren!	sehr interessant	eher interessant	weniger interessant	gar nicht interessant	kam nicht vor
Der <u>Kurzfilm</u> zu Beginn war...	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Die <u>Bilder</u> von Messerverletzungen waren...	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Über Messer zu <u>diskutieren</u> war...	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Zu <u>erfahren</u> , was die <u>anderen</u> in der Klasse über Messer <u>denken</u> , war...	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Die Polizisten haben <u>Situationen</u> mit einem Stift als Messer <u>nachgespielt</u> . Das war...	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Die Polizisten haben das <u>Treffen von alten Freunden</u> nach der Entlassung aus dem Gefängnis <u>nachgespielt</u> . Das war...	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

19. Welche von den folgenden Sätzen stimmen für dich?

Bitte kreuze an! Du kannst auch mehrere Kreuze machen.

Ich finde es gut, dass es diese Veranstaltung für unsere Klasse gab.

Ich finde es gut, dass die Veranstaltung von Polizisten durchgeführt wurde.

Ich würde meinen Freunden empfehlen, an der Veranstaltung teilzunehmen.

Ich hätte mich lieber mit einem anderen Thema beschäftigt.

20. Hast du Vorschläge, wie die Veranstaltung besser gemacht werden könnte?

21. Bitte mache noch Angaben zu deiner Person!

Ich bin... männlich weiblich.

Ich bin _____ Jahre alt.

Vielen Dank für die Beantwortung der Fragen!

7 Anhang II: Tabellenanhang schriftliche Befragung

1. Wie gut kannst du dich noch an die Veranstaltung erinnern?	Anzahl	Prozent
sehr gut (1)	25	25%
2	43	42%
3	23	23%
4	7	7%
gar nicht (5)	4	4%
Gesamt	102	100%

2. Welche Schulnote würdest du der Veranstaltung insgesamt geben?	Anzahl	Prozent
1	25	25%
2	57	57%
3	15	15%
4	2	2%
5	1	1%
6	0	0%
Gesamt	100	100%

3. Wie interessant fandest du die Veranstaltung insgesamt?	Anzahl	Prozent
sehr interessant (1)	51	50%
2	28	27%
3	17	17%
4	5	5%
gar nicht interessant (5)	1	1%
Gesamt	102	100%

4. Gab es in der Zwischenzeit eine Situation, in der du an die Veranstaltung zurückgedacht hast?	Anzahl	Prozent
ja	14	15%
nein	79	85%
Gesamt	93	100%

5. Kennst du Situationen, in denen jemand ein Messer dabei hat?	Anzahl	Prozent
nein, gar keine	40	39%
ja, ein paar	57	55%
ja, viele	6	6%
Gesamt	103	100%

5.a [Wenn „ja,...“ bei 5.]: Wer hatte in den Situationen ein Messer dabei?	Anzahl	Prozent
Freunde	37	36%
ich selber	13	13%
andere Personen	41	40%
Gesamt	103	100%

6. Wie viele Freunde hast du, die (manchmal) ein Messer dabei haben?	Anzahl	Prozent
gar keine	49	49%
ein paar	45	45%
viele	7	7%
Gesamt	101	100%

7. Warst du schon mal dabei, wie eine Person einer anderen Person mit einem Messer gedroht hat?	Anzahl	Prozent
ja	17	17%
nein	85	83%
Gesamt	102	100%

7.a [Wenn „ja“ bei 7.]: Bitte kreuze an, was stimmt. Du kannst auch mehrere Kreuze machen!	Anzahl	Prozent
Jemand hat mir mit einem Messer gedroht.	7	7%
Ich habe jemandem mit einem Messer gedroht.	2	2%
Ich war dabei, aber nicht direkt beteiligt.	11	11%
Gesamt	103	100%

8. Hast du vor der Veranstaltung schon mal darüber nachgedacht, ein Messer als Waffe mitzunehmen?	Anzahl	Prozent
ja	17	17%
nein	84	83%
Gesamt	101	100%

9. Wie oft hast du vor der Veranstaltung schon mal ein Messer als Waffe dabei gehabt?	Anzahl	Prozent
kein Mal	82	85%
ein paar Mal	10	10%
oft	4	4%
Gesamt	96	100%

10. Wie oft hast du vor der Veranstaltung schon mal zu Freunden gesagt, dass sie kein Messer mitnehmen sollen?	Anzahl	Prozent
kein Mal	78	79%
ein paar Mal	15	15%
oft	6	6%
Gesamt	99	100%

11. Was war neu für dich in der Veranstaltung?	Anzahl	Prozent
Ich habe Neues erfahren über die gesundheitlichen Folgen für Opfer von Messerstichen.	66	65%
Es war neu für mich, dass nach einem Messerstich auch die Familie der Täter belastet ist.	25	25%
Ich habe Neues erfahren über die Kosten von einem Messerstich für den Täter.	44	44%
Ich habe Neues erfahren über strafrechtliche Folgen für Täter von Messerstichen.	40	40%
Es war neu für mich, dass es die Gewalt steigert und die Situation schneller gefährlich wird, wenn jemand ein Messer rausholt.	36	36%
Es war neu für mich, dass ein Messer schwer zu kontrollieren ist.	31	31%
Ich habe Neues erfahren über den weiteren Lebensverlauf von Tätern von Messerstichen.	31	31%
Ich habe nichts Neues erfahren in der Veranstaltung.	13	14%
Gesamt	101	100%

12. Welche von den folgenden Sätzen stimmen für dich?	Anzahl	Prozent
Ich habe nach der Veranstaltung über die Veranstaltung nachgedacht.	55	55%
Die Veranstaltung hat mich in dem bestätigt, was ich vorher schon fand: Es ist besser, wenn Menschen keine Messer bei sich tragen.	61	60%
Seit der Veranstaltung bin ich dagegen, dass Menschen ein Messer bei sich tragen.	27	27%
Die Veranstaltung hat meine Einstellung zu Messern nicht verändert: Jeder sollte selbst entscheiden, ob er oder sie ein Messer als Waffe mitnehmen will.	21	21%
Seit der Veranstaltung ist mir klar geworden, wie schlimm Messerstiche für Opfer sind.	54	54%
Ich habe nach der Veranstaltung mit Freunden darüber geredet.	31	31%
Seit der Veranstaltung kann ich mich besser in Opfer von Messerstichen hineinversetzen.	27	27%
Die Veranstaltung hat mich neugierig auf Messer gemacht.	8	8%
Keiner der Sätze stimmt für mich.	5	5%
Gesamt	101	100%

13. Hast du nach der Veranstaltung (noch) darüber nachgedacht, ein Messer als Waffe mitzunehmen?	Anzahl	Prozent
ja	12	12%
nein	89	88%
Gesamt	101	100%

14. Wie oft hast du nach der Veranstaltung ein Messer als Waffe mitgenommen?	Anzahl	Prozent
kein Mal	88	92%
ein paar Mal	5	5%
oft	3	3%
Gesamt	96	100%

15. Wie oft hast du nach der Veranstaltung Freunden oder anderen Personen gesagt, dass sie kein Messer als Waffe mitnehmen sollen?	Anzahl	Prozent
kein Mal	82	83%
ein paar Mal	10	10%
oft	7	7%
Gesamt	99	100%

16. Bitte gebe für die folgenden Dinge an, wie interessant sie für dich waren!	sehr interessant	eher interessant	weniger interessant	gar nicht interessant	Gesamt	kam nicht vor
Der <u>Kurzfilm</u> zu Beginn war...	31 (36%)	47 (54%)	7 (8%)	2 (2%)	87 (100%)	6
Die <u>Bilder</u> von Messerverletzungen waren...	53 (57%)	30 (32%)	7 (8%)	3 (3%)	93 (100%)	3
Über Messer zu <u>diskutieren</u> war...	38 (42%)	37 (41%)	13 (14%)	3 (3%)	91 (100%)	1
Zu <u>erfahren</u> , was die anderen in der Klasse über Messer <u>denken</u> , war...	17 (20%)	34 (41%)	23 (27%)	10 (12%)	84 (100%)	7
Die Polizisten haben Situationen mit einem Stift als Messer <u>nachgespielt</u> . Das war...	23 (40%)	20 (35%)	14 (24%)	1 (2%)	58 (100%)	35
Die Polizisten haben das <u>Treffen von alten Freunden</u> nach der Entlassung aus dem Gefängnis <u>nachgespielt</u> . Das war...	5 (24%)	9 (43%)	5 (24%)	2 (9%)	21 (100%)	43

17. Welche von den folgenden Sätzen stimmen für dich?	Anzahl	Prozent
Ich finde es gut, dass es diese Veranstaltung für unsere Klasse gab.	82	81%
Ich finde es gut, dass die Veranstaltung von Polizisten durchgeführt wurde.	78	77%
Ich würde meinen Freunden empfehlen, an der Veranstaltung teilzunehmen.	56	55%
Ich hätte mich lieber mit einem anderen Thema beschäftigt.	6	6%
Gesamt	101	100%

18.a. Ich bin ...	Anzahl	Prozent
männlich	75	75%
weiblich	25	25%
Gesamt	100	100%

18.b. Ich bin ... Jahre alt.	Anzahl	Prozent
14	28	29%
15	29	30%
16	11	12%
17	14	15%
18	10	10%
19	4	4%
Gesamt	96	100%

Jenny Hayes/Karoline Schnetter

Die Anti-Gewalt-Kurse
der Integrationshilfe Berlin.
Ergebnisse der Evaluation

Inhaltsverzeichnis

1	Anti-Gewalt-Kurse bei der Integrationshilfe	53
1.1	Rahmenbedingungen und Zielgruppe	53
1.2	Konzept und Ablauf des Anti-Gewalt-Kurses	54
2	Die Evaluation	55
2.1	Auftrag	55
2.2	Evaluationsdesign	55
2.3	Methoden	55
2.4	Ablauf der Datenerhebung und -auswertung	56
2.5	Ausrichtung an Qualitätsstandards	57
3	Ergebnisse der Wirkungsevaluation	58
3.1	Was sind die Ziele in den Anti-Gewalt-Kursen, die bearbeitet werden, um ein Auftreten von Gewalt zu verringern/vermeiden?	58
3.2	Wie werden die Wirkungen in einem Anti-Gewalt-Kurs erreicht?	60
3.3	Welche Faktoren sind befördernd oder behindernd?	66
3.4	Zielgruppenmerkmale	68
4	Empfehlungen zur Erhöhung der Qualität und Wirkung	70
4.1	Entwicklung von sozialen Handlungskompetenzen	70
4.2	Überprüfung und Festigung der Ziele	70
4.3	Zeitpunkt des Kurses	70
5	Abkürzungsverzeichnis	71
6	Literatur	71
7	Anhang – Interviewleitfäden	72

1 Anti-Gewalt-Kurse bei der Integrationshilfe

1.1 Rahmenbedingungen und Zielgruppe

Die Integrationshilfe, mit Sitz in Berlin-Wilmersdorf, ist Teil des freien Trägers EJF gemeinnützige AG (Evangelisches Jugend- und Fürsorgewerk). Sie ist eine Einrichtung der Jugendhilfe, die seit 1982 ambulante Maßnahmen nach dem Jugendgerichtsgesetz (JGG) für jugendliche und heranwachsende Straftäter/innen durchführt und mit ihren Angeboten erzieherischer Reaktionen dazu beiträgt, das Prinzip „Erziehen statt Strafen“ zu verwirklichen. Neben Anti-Gewalt-Kursen und Anti-Gewalt-Trainings führt sie auch Kompetenz- und Einzeltrainings, Beratungsgespräche, Betreuungsweisungen sowie Vermittlung von Jugendlichen und Heranwachsenden in nicht pädagogisch betreute Arbeitsleistungen/ Freizeitarbeitern durch und ist in den Bereichen Täter-Opfer-Ausgleich, Tat-Ausgleich und Opfer- und Schadensfonds tätig. Darüber hinaus bietet sie im Bereich Gewaltprävention Fortbildungen und Projektwochen an Schulen an. Die Integrationshilfe ist aufgrund ihrer langjährigen Arbeit im Jugendhilfebereich mit anderen Institutionen und Hilfeeinrichtungen berlinweit gut vernetzt.

Zum Zeitpunkt dieser Untersuchung arbeiten vier Kursleiter/innen bei der Integrationshilfe im Aufgabenkreis von Anti-Gewalt-Kursen. Diese sind mit unterschiedlichen Stundenumfängen beim Träger fest angestellt. Die Gruppenleiter/innen sind in der Regel Sozialpädagogen/innen, die über spezifische theoretische Kenntnisse im Bereich Gewaltprävention, über langjährige praktische Erfahrungen in der Gruppenarbeit mit delinquenten Jugendlichen und Heranwachsenden sowie über interkulturelle Kenntnisse verfügen. Eine Person der Gruppenleitung besitzt in der Regel eine Zusatzausbildung als Anti-Aggressivitäts-/Coolnesstrainer/in (AAT®/CT®). Supervision wird für die Gruppenleiter/innen angeboten und von ihnen wahrgenommen.

Zielgruppe der Anti-Gewalt-Kurse (AGK) sind Jugendliche und Heranwachsende mit nicht verfestigtem delinquentem Verhalten, die wegen leichter oder mittelschwerer Gewaltdelikte auffällig geworden sind.

Anti-Gewalt-Kurse finden als Gruppenarbeit statt, sind eine sekundärpräventive Maßnahme nach § 10 JGG und fallen in den Bereich der „themenspezifischen Kurzzeitkurse“. Eine Leistungsbeschreibung für ambulante Maßnahmen nach dem JGG der Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft bestimmt die Ausführung des Anti-Gewalt-Kurses.¹ Neben einer Zielgruppendefinition werden dort Richtungs- und Handlungsziele formuliert sowie Inhalt, Umfang und Struktur der Leistung bestimmt. Ein AGK besteht aus maximal 24 Fachleistungsstunden für die Gruppen- und Umfeldarbeit. Pro Teilnehmenden stehen weitere 1,5 Stunden für individuelle Vor- und/oder Abschlussgespräche zur Verfügung. Bereits bei einmaligem Fehlen eines/einer Teilnehmer/in gilt der Kurs als abgebrochen, dies gilt auch bei glaubhaft entschuldigtem Fehlterminen, z.B. durch einen Krankenhausaufenthalt, da der Fehltermin nicht nachgeholt werden kann. Nach einem ersten Abbruch der Maßnahme ist laut Leistungsbeschreibung des Berliner Senats eine erneute Teilnahme (ohne Anrechnung der bisher absolvierten Gruppentermine) möglich. Die Regelungen zum Abbruch und zur Neuzuweisung werden in der Praxis von der Jugendgerichtshilfe (JGH) wie auch der Integrationshilfe so umgesetzt.

Da die Jugendlichen und Heranwachsenden auf richterliche Weisung an dem Anti-Gewalt-Kurs teilnehmen, ist von einer Pflicht, wenn nicht „Zwangsteilnahme“ zu sprechen. Die Jugendlichen und Heranwachsenden haben im Falle des Nicht-Erscheinens oder des (mehrmaligen) Abbrechens mit den unangenehmen Konsequenzen einer freiheitsentziehenden Strafe, wie z.B. Beugearrest, zu rechnen.

Obwohl ein AGK als „ambulante Sanktion“ und somit als Strafe für eine Straftat vom Gericht festgelegt wird, ist der prägende Grundsatz der Maßnahme der Erziehungsgedanke; dabei richtet sich das erzieherische Ziel des Jugendstrafrechts auf eine künftige Legalbewährung. Im Jugendstrafrecht gilt, dass vor allem erzieherische, helfende und befähigende sowie eine positive Entwicklung fördernde Mittel eingesetzt werden. Diese sollen Vorrang vor repressiv geprägten Maßnahmen haben, damit deren schädliche Nebenwirkungen vermieden werden können.

¹ Das Jugend-Rundschreiben 1/2013 vom 20.06.2013 der Berliner Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft definiert fachliche Standards und die Entgeltvereinbarungen mit den freien Trägern.

Finanziert wird ein AGK durch das örtlich zuständige Jugendamt nach Fachleistungsstunden. In diesen sind Zeiten für Qualitätssicherung eingerechnet. Anti-Gewalt-Kurse sind des Weiteren – auch dies ist in der Leistungsbeschreibung festgelegt – regelmäßig stattfindenden Qualitätsdialogen zu den Qualitätsebenen Struktur-, Prozess- und Ergebnisqualität zwischen den Trägern, der Fachstelle der für Jugend zuständigen Senatsverwaltung und den Jugendämtern unterworfen.

1.2 Konzept und Ablauf des Anti-Gewalt-Kurses

Seit 1993 bietet die Integrationshilfe Anti-Gewalt-Kurse an. Ein Ziel der Maßnahme ist, dass sich die Jugendlichen und Heranwachsenden mit ihrer Straftat auseinandersetzen und ihnen ihr Anteil der Verantwortung für das Geschehene aufgezeigt wird. Präventive Handlungs- und Konfliktlösungsstrategien für die Zukunft werden eingeübt. Die Übernahme von sozialadäquaten Norm- und Wertvorstellungen, d.h. Gewaltfreiheit, wird unterstützt. Persönliche Ressourcen sollen gefördert werden. Die Haltung der Trainer/innen entspricht derjenigen der akzeptierenden Jugendarbeit: Der Person wird Wertschätzung entgegengebracht bei gleichzeitiger Verurteilung des delinquenten Verhaltens.

Weibliche Straftäterinnen sind gegenüber männlichen Straftätern zahlenmäßig deutlich in der Minderheit. Nach Schätzungen des Trägers verfügen ca. 60 bis 70 % der Teilnehmenden über einen Migrationshintergrund.

Die Gruppengröße der Anti-Gewalt-Kurse bei der Integrationshilfe umfasst in der Regel zwischen fünf und sieben Teilnehmer/innen. Zu Beginn werden bis zu neun Teilnehmer/innen aufgenommen, da davon ausgegangen wird, dass ein bis zwei Teilnehmende nicht erscheinen oder aufgrund von einem Fehlertermin die Maßnahme als abgebrochen gilt. Gruppen werden von den Kursleiter/innen gezielt zusammengestellt, wenn genügend Zuweisungen an den Träger vorhanden sind. Dabei wird auf eine gute Altersdurchmischung geachtet und nach Möglichkeit vermieden, dass Jugendliche und Heranwachsende sich bereits kennen oder Straftaten gemeinsam verübt haben. Mädchen und junge Frauen werden in der Regel zu zweit in eine Gruppe aufgenommen.

Ein AGK wird stets von zwei sozialpädagogischen Fachkräften des Trägers geleitet und dauert in der Regel drei bis vier Wochen. In dieser Zeit finden drei bis sechs Gruppensitzungen à drei bis sechs Stunden statt. Der Gesamtumfang der Gruppenarbeit beträgt stets 18 Stunden. In der Regel findet ein Teil des Kurses an einem oder mehreren Samstagsterminen statt. Die Häufigkeit der Termine variiert, weil bei der Planung der Termine auf schulische und berufliche Termine der Teilnehmenden Rücksicht genommen wird.

Angemessene Verspätungen (nicht länger als 15 Minuten) werden im Anschluss an die Sitzung mit einer verdoppelten „Nachholzeit“ nach Ende des Kurses sanktioniert. Längere Verspätungen können zum Abbruch des Kurses führen.

Die Straftäter/innen werden der Integrationshilfe über eine gerichtliche Weisung nach dem JGG von der JGH zugewiesen, dabei können Teilnehmer/innen von allen Berliner JGHs zugewiesen werden. Um Einsicht in die Anklageschrift bei der JGH zu erhalten, können Gruppenleiter/innen Kontakt zur JGH aufnehmen. Tatsächlich versuchen die Kursleiter/innen jedoch, sich ein unvoreingenommenes Bild von den Teilnehmenden zu machen, und lassen sich deren Sichtweise der Tat persönlich erzählen.

Werden Jugendliche und Heranwachsende durch ein Urteil zugewiesen, führt ein/e Kursleiter/in ein Vorgespräch mit ihm/ihr durch. Die Teilnehmer/innen lernen dabei eine/n der Kursleiter/innen sowie Regelungen zum Kurs kennen und füllen u.a. einen Fragebogen aus. Letzterer enthält Fragen zur Haltung der Teilnehmenden zur Maßnahme, zur Einstellung gegenüber der Tat, zum Selbstbild, zu üblichen wöchentlichen Aktivitäten und Terminen sowie zum Vorliegen weiterer Alltagsschwierigkeiten und erhebt, ob noch weitere Gerichtsverfahren offen sind.

Die Kursleiter/innen dokumentieren für jeden Gruppentermin die wesentlichen Inhalte und Vorkommnisse, führen Vor- wie auch Nachbesprechungen, z.B. über besondere Ereignisse, durch. Bei Bedarf kooperieren die Sozialpädagog/innen mit Eltern, Schulen, Einzelfall- oder Bewährungshelfer/innen der Teilnehmenden, um beispielsweise das pünktliche Erscheinen der Teilnehmer/innen zu unterstützen.

Am letzten Gruppentermin füllen die Teilnehmenden eine anonyme Abschlussbefragung aus, in der evaluiert wird, was am Training besonders gefallen oder nicht gefallen hat. Daneben wird eine Selbsteinschätzung zur Beteiligung an der Gruppenarbeit, Zielerreichung und zum Vorliegen von Risikofaktoren für eine weitere Straffälligkeit eingeholt.

Nach Beendigung des Kurses wird von den Kursleiter/innen ein Abschlussbericht pro Teilnehmenden an die JGH übergeben, welcher Aussagen dazu macht, in welchem Umfang die Teilnehmenden die Handlungsziele des Kurses erreicht haben.

2 Die Evaluation

2.1 Auftrag

Die Arbeitsstelle Jugendgewaltprävention lässt im Auftrag der Landeskommission Berlin gegen Gewalt und in Abstimmung mit den zuständigen Senatsverwaltungen verschiedene Projekte der Jugendgewaltprävention extern evaluieren. Nach Abschluss der Evaluation der Anti-Gewalt-Trainings durch das IBI – Institut für Bildung in der Informationsgesellschaft gGmbH (siehe Lüter 2015; Lüter/Schroer-Hippel 2015) wurde eine weitere, damit vergleichbare Studie zu Anti-Gewalt-Kursen in Auftrag gegeben.

2.2 Evaluationsdesign

Ziel der externen Wirkungsevaluation ist die Untersuchung der konkreten Auswirkungen auf die Prävalenz von Gewalt – auch durch Einwirkung auf Faktoren, die indirekt gewalttätiges Verhalten befördern oder verhindern. Damit gehört diese Evaluationsstudie zu einer wissensgenerierenden Evaluation. Nach wie vor besteht ein Defizit an Evaluationen im Bereich sozialer Trainingskurse in dieser Hinsicht (siehe Bliesener 2010). Hingegen gibt es einige Hinweise, dass soziale Trainingskurse wirken (ebd.). Es ist davon auszugehen, dass ein implizites, häufig nicht expliziertes Gegenstands- und Erklärungswissen bei Fachleuten wie z.B. Antigewalt-Trainer/innen existiert. Dieses Wissen bezieht sich beispielsweise auf erfolgreiche Strategien zur Zielerreichung oder auf Wissen über Umsetzungsvoraussetzungen.

Untersucht werden in dieser Studie proximale Erfolgsmaße, z.B. Veränderungen der Einstellungen im direkten Anschluss an einen Anti-Gewalt-Kurs und die Annahmen der Stakeholder über deren Zustandekommen. Distale Erfolgsmaße, wie beispielsweise eine Legalbewährung, sind aufgrund des begrenzten Untersuchungszeitraums nicht möglich.

2.3 Methoden

Die Fragestellungen werden an dieser Stelle nicht wiederholt, sondern bilden die Kapitelüberschriften in Kapitel 3 des Berichts. Sie sind deckungsgleich mit den Fragestellungen, die die Evaluation der Anti-Gewalt-Trainings des gleichen Trägers in der vorhergehenden Studie untersuchte.

Dem Auftraggeber war wichtig, dass eine Datentriangulation vorgenommen wird, dass also möglichst Aussagen verschiedener Stakeholder gesammelt und einander gegenübergestellt werden können. In dieser Studie werden Selbstaussagen der Teilnehmenden und Aussagen der Gruppenleiter/innen gegenübergestellt. Der Vorteil einer solchen Vorgehensweise ist eine Erhöhung der Validität.

Im Sinne einer formativen Evaluation wurden Erkenntnisse der externen Evaluation an das Projekt zurückgespiegelt und können so potenziell zu einer Verbesserung der Projektpraxis führen. Dies war im vorliegenden Projekt von besonderer Bedeutung, da es sich bei Auftraggeber und untersuchtem Träger um zwei verschiedene Einrichtungen handelt. Am Ende des Berichts finden sich auch Empfehlungen aus Sicht der Evaluator/innen zur Erhöhung der Qualität.

Es ist zu beachten, dass Wirkungsanalysen eine große methodische Herausforderung darstellen, weil die Effekte oft klein sind, unterschiedliche Ursachen haben können und häufig nicht eindeutig auf bestimmte Maßnahmen zurückzuführen sind. Tritt eine gewünschte Wirkung ein, so kann strenggenommen nicht nachgewiesen werden, ob diese wirklich durch die Intervention erzielt wurde.

Der Mehrwert dieser Evaluation soll deswegen auch darin liegen, unterschiedliche Perspektiven von Stakeholdern auf die Maßnahme zu dokumentieren und sie miteinander in Verbindung zu bringen. Darüber hinaus soll der Vergleich von Wirkungslogiken zwischen Trainings mit 64 Gruppenstunden und Kursen mit 18 Stunden der Fokus dieses Auftrags sein. Dabei kann ein systematischer Blick von außen Aspekte herausarbeiten, die den jeweiligen subjektiven Wahrnehmungen bislang verborgen blieben. Ein Anspruch auf Vollständigkeit besteht nicht.

2.3.1 Limitationen

Limitationen der Allgemeingültigkeit der vorliegenden Evaluation sollen an dieser Stelle auch benannt werden:

- Die Stichprobengröße ist mit zwei durchgeführten Kursen und insgesamt 14 befragten Teilnehmenden sehr gering.
- Abbrecher/innen der AGK wurden nicht befragt, da von einer zu geringen Teilnahmemotivation an einem Interview ausgegangen wurde.
- Es wurden Selbstaussagen in Interviews eingeholt. Persönlichkeitsentwicklungen spielen sich jedoch auch auf nicht bewusst zugänglichen Ebenen ab, die nicht erfasst werden konnten.
- Den Jugendlichen und Heranwachsenden wurde verdeutlicht, dass ihre Aussagen nicht an die JGH weitergeleitet werden, so dass kritische Aussagen über den Kurs keine negativen Einflüsse bewirken können. Ihnen wurde gesagt, dass Aussagen in anonymisierter und zusammengefasster Form an das Kursleiterteam zurückgemeldet werden. Abschlussberichte über die Teilnehmenden waren zu diesem Zeitpunkt bereits geschrieben. Obwohl so versucht wurde, Transparenz über die Weiterverarbeitung und (Nicht-)Weiterleitung der Daten herzustellen, ist davon auszugehen, dass die Teilnehmer/innen mit wissenschaftlichen Untersuchungen nicht vertraut waren und eine gewisse Skepsis bestand. Auch eine Befragung über persönliche Dinge von einer ihnen fast völlig fremden Person (die Absicht der Befragung wurde den Teilnehmenden durch die Interviewerin am dritten Gruppentermin persönlich mitgeteilt) kann dazu führen, dass die Befragten eventuell nicht ausführlich und nicht über zu intim erscheinende Details, z.B. Gefühle der Scham, Schuld oder Reue, berichteten.
- Generell gilt, dass eine Evaluation nur Ausschnitte der sozialen Wirklichkeit einfangen kann. Um Veränderungsprozesse „dichter“ beschreiben zu können, hätten die Gruppenleiter/innen und Teilnehmenden über einen längeren Zeitraum und mit weiteren sozialwissenschaftlichen Methoden wie z.B. Einzelfallanalysen begleitet werden müssen.

2.4 Ablauf der Datenerhebung und -auswertung

Im Zentrum der Evaluation standen – wie auch bei der Evaluation der Anti-Gewalt-Trainings – die beiden Stakeholdergruppen der Kursleiter/innen und der Kursteilnehmenden. Das Team der Integrationshilfe besteht insgesamt aus vier Sozialpädagog/innen, die in diesem Bereich arbeiten, die beiden untersuchten Kurse wurden jeweils vom gleichen Kursleiterteam durchgeführt. Drei Gruppenleiter/innen waren bereits bei der Evaluation der Anti-Gewalt-Trainings beteiligt, ein/e Gruppenleiter/in ersetzte eine/n Kolleg/in und war damit zum ersten Mal dabei. Alle Beteiligten verfügen über Erfahrung in der Durchführung von sowohl Anti-Gewalt-Trainings als auch -Kursen.

Alle Teilnehmer/innen wurden in den Vorgesprächen durch eine/n Sozialpädagog/in als auch in einem Gruppentermin durch die Evaluierenden über Ziele und Methoden der Evaluation informiert und ihre Zustimmung zur Teilnahme wurde eingeholt. Die folgende Tabelle gibt eine Übersicht über die Anzahl der in der Evaluation eingeschlossenen bzw. nicht-erreichten AGK-Teilnehmer/innen.

Tabelle 1: Übersicht Anzahl Teilnehmende an den AGK

	Anzahl TN von Kursleiterteam für Gruppe zusammengestellt	Anzahl TN nicht zum Kurs erschienen	Anzahl TN Kurs abgebrochen	Anzahl TN befragt
1. AGK	9	-	-	9
2. AGK	9	2	2	5
Gesamt	18	2	2	14

Die Stakeholder wurden anhand verschiedener Methoden befragt. Soweit möglich, wurden mittels einer Dokumentenanalyse² und einer teilnehmenden Beobachtung weitere Erhebungsmethoden in die Untersuchung einbezogen, um die Qualität der Evaluation zu erhöhen. In der folgenden Tabelle findet sich eine Übersicht über die Methoden der Datenerhebung, die Anzahl der Befragten und den zeitliche Ablauf. Die Interviewleitfäden befinden sich im Anhang.

Tabelle 2: Übersicht über die Datenquellen und -erhebungen

Ziel der Datenerhebung	Erhebungsmethode	Zeitpunkt	Anzahl Befragte
Kennenlernen der Evaluationsfragestellungen des Teams	Besprechung	September 2015	N=5
Entwicklung eines Logischen Modells und von Unterschieden zu einem Anti-Gewalt-Training	Kärtchenabfrage und Gruppendiskussion	September 15 und Februar 16	N=4
Einblick in zwei Trainingstermine	Teilnehmende Beobachtung	September 15 und Februar 16	-
Einblick in alle bisherigen Trainingstermine	Einsicht in Protokolle	Oktober 2015 und Februar 2016	-
Feststellung Tatzeitpunkte	Akteneinsicht	Oktober 2015 und Februar 2016	-
Erhebung zu Wirkungen aus Sicht der Teilnehmer/innen	Einzelinterview	Oktober 2015 und Februar 2016	N=14
Erhebung zu Wirkungen aus Sicht der Kursleiter/innen	Einzelinterview und Gruppeninterview	Oktober 2015 und Februar 2016	je N=2

Die Interviews wurden schriftlich protokolliert oder auf ein Aufnahmegerät gespeichert und anschließend transkribiert. Anschließend wurden die Aussagen mittels einer qualitativen Inhaltsanalyse analysiert, d.h. auf wesentliche Kategorien und Aussagen hin verdichtet. Dabei wurden Vergleiche zwischen den Aussagen von verschiedenen Personen vorgenommen, um die Aussagen zu validieren.

Die in diesem Bericht verwendeten Zitate sind Originalzitate, die zur besseren Lesbarkeit nur sehr vorsichtig an die Schriftsprache angepasst wurden. Sie sollen Ergebnisse der Evaluation belegen und verdeutlichen. Zitate Einzelner sind dabei exemplarisch herausgegriffen. Es werden hingegen in der Regel keine quantifizierenden Aussagen – im Sinne von „Drei Viertel der Befragten haben gesagt ...“ – getroffen, da dies aufgrund der geringen Stichprobengröße nicht angemessen erschien.

2.5 Ausrichtung an Qualitätsstandards

Bei der Entwicklung des Evaluationsdesigns und dessen Umsetzung wurde großer Wert auf eine hohe Qualität gelegt. Unter anderem im Sinne der Qualitätsstandards der DeGEval wurde auf folgende Aspekte geachtet:

- Freiwilligkeit der Teilnahme an Befragungen,
- Zusicherung und Wahrung der Anonymisierung der Befragten,
- Nützlichkeit der Evaluationsergebnisse für den evaluierten Träger.

² Akten und Protokolle des Trägers.

3 Ergebnisse der Wirkungsevaluation

3.1 Was sind die Ziele in den Anti-Gewalt-Kursen, die bearbeitet werden, um ein Auftreten von Gewalt zu verringern/vermeiden?

Laut der Konzeption der Integrationshilfe vom März 2015 sind die Ziele des Anti-Gewalt-Kurses folgende:

- Auseinandersetzung mit der Straftat (1),
- Kennenlernen von alternativen Verhaltens- und Problemlösungsstrategien (2),
- Entwicklung sozial adäquater Handlungskompetenz, vor allem im Bereich der Konfliktlösungskompetenz (3),
- Förderung persönlicher Ressourcen (4),
- Stärkung des Selbstwertgefühls (5).

Diese Ziele sind eher global formuliert und finden sich als solche übergeordneten Ziele in den Aussagen der Kursleiter/-innen nicht wieder, stattdessen formulieren sie in den Interviews ein deutlich detaillierteres Handlungs- und Zielkonzept (siehe Tabelle 3).

Für die vorliegende Evaluation wurden die Ziele vom Kursleiterteam in eigene Worte gefasst, ohne dass das Fachkonzept zur Erinnerung eingesehen wurde. In einem zweiten Termin vervollständigten die beiden weiteren Sozialpädagogen/innen die Ziele. Anschließend wurden die Formulierungen der Ziele auf Grundlage einer Gruppendiskussion mit allen vier Fachkräften überarbeitet.

Die folgende Tabelle stellt das Ergebnis dieser Erhebungen dar und unterscheidet zwischen kurz- und mittelfristigen Zielen. Das Oberziel „keine weiteren Straftaten begehen“ wurde hier nicht erneut aufgenommen. Ziele, die als „Operationalisierungen“ der Ziele aus der Konzeption des Trägers gelten können, wurden durch das IBI kursiv gesetzt und diesen Zielen zugeordnet (Zahl in der Klammer).

Tabelle 3: Übersicht über die genannten Ziele durch Kärtchenabfrage

Kurzfristige Ziele
Gruppenfindung (inklusive Erstellen von Gruppenregeln)
Herstellung einer offenen Atmosphäre
Vertrauensbildung (zwischen TN und zwischen TN und Kursleiterteam)
Lockern des Widerstandes der TN gegen die „Zwangsmassnahme“
TN finden ein eigenes realistisches Ziel für den Kurs
TN erhalten Informationen zum Rechtssystem und zu Rechten und Pflichten im öffentlichen Raum sowie bei Mitnahme durch die Polizei
TN werden angeregt, sich mit dem Thema Gewalt auseinanderzusetzen
Erzeugen von Bewusstheit über Sprache als Einstieg zu Gewalt
Erzeugen von Bewusstheit über (Körper-) Sprache
Aufzeigen von alternativen Möglichkeiten in der Vorphase von Straftaten (2)
Aufzeigen von Ressourcen der TN, um Konflikte gewaltfrei lösen zu können (2, 4)
TN finden Ort, um über eigene Straftat nachzudenken (1)
TN erkennen potenzielle Konfliktfelder bei sich

Mittelfristige Ziele
TN halten Kurs bis zum Ende durch
Risiken und Schäden in Zusammenhang mit einer Straftat sind den TN deutlich (für sowohl Opfer als auch Täter/in) (1)
TN erkennen eigene Anteile an der Straftat (1)
TN können Straftat aus unterschiedlichen Perspektiven betrachten (Perspektivwechsel) (1, 3)
TN erkennen ihr eigenes Potenzial für eine straffreie Lebensgestaltung (4, 5)
TN nehmen den Impuls mit: die anderen haben Zutrauen in mich, ein straffreies Leben zu führen (5)
TN erkennen, dass sie an einem Wendepunkt in ihrem Leben stehen
TN übernehmen Verantwortung für ihre eigene Zukunftsgestaltung
TN verwenden angemessene Sprache (3)
TN nehmen den Impuls mit: Achtung, an dieser Stelle bin ich gefährdet
TN wenden alternative Konfliktlösungen an (2)

Alle schriftlich im Fachkonzept benannten Ziele sind abgedeckt, wobei sie unterschiedlich häufig genannt werden. Zusätzlich tauchen Nennungen auf, die nicht im schriftlichen Konzept des Trägers vorhanden sind. Im folgenden Kapitel werden die Ziele inhaltlich genauer betrachtet.

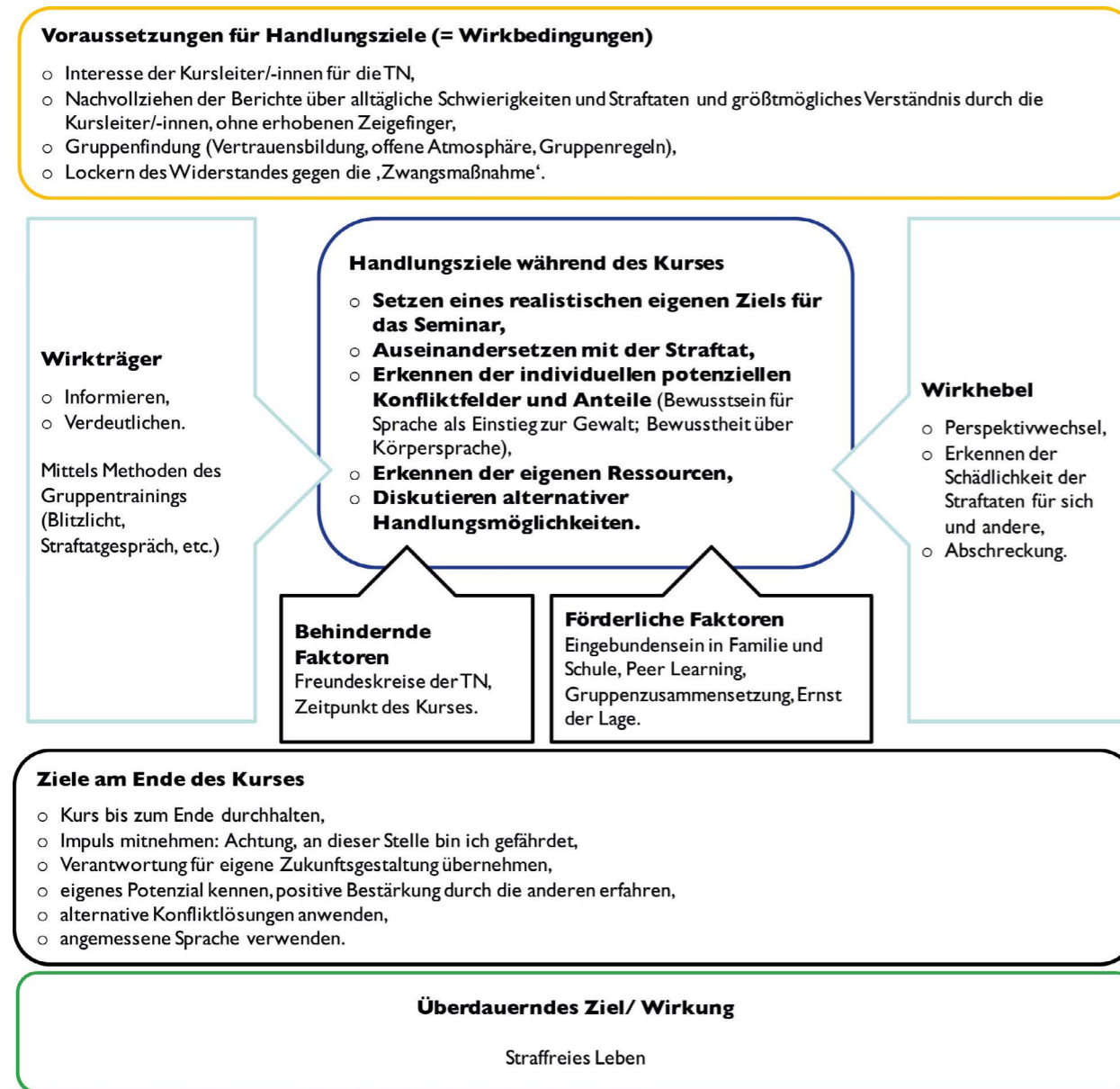
Im Vergleich zu den Zielen, die im Rahmen der Evaluation der Anti-Gewalt-Trainings benannt wurden, fällt auf, dass eine andere Einteilung, nämlich nur in kurz- und mittelfristige Ziele, vorgenommen wird. Aufgrund der deutlich kürzeren Dauer der Anti-Gewalt-Kurse (vier Wochen statt vier Monate) ist dieser Unterschied sehr plausibel. Inhaltliche Unterschiede werden im nächsten Kapitel diskutiert.

3.2 Wie werden die Wirkungen in einem Anti-Gewalt-Kurs erreicht?

3.2.1 Wirkmodell

Im folgenden Modell sind die Nennungen der Kursleiter/innen zu den Zielen der Kurse durch das IBI in differenziertere Kategorien überführt worden. Auch die Aussagen der Teilnehmenden wurden integriert.

Abbildung 1: Wirkmodell von Anti-Gewalt-Kursen der Integrationshilfe



Insgesamt zeigt der Vergleich der Aussagen von Kursleiter/innen und Teilnehmenden – ähnlich wie beim Wirkmodell zu den Anti-Gewalt-Trainings –, dass eine hohe Übereinstimmung der Aussagen festzustellen ist. Diese Einmütigkeit spricht dafür, dass die Ziel- und Wirkungsexplikationen des Modells einen hohen Realitätsgehalt haben. In den nachfolgenden Unterkapiteln werden Unterschiede zum Wirkmodell von Anti-Gewalt-Trainings (AGT) und Unterschiede zwischen den Perspektiven der Sozialpädagog/innen und denen der Teilnehmenden diskutiert.

3.2.2 Voraussetzungen

Wie in der Evaluation zu den AGTs zeigt sich auch bei den AGK, dass es Voraussetzungen gelingender Gruppenarbeit (siehe Abbildung 1) gibt. Ein/e Kursleiter/in beschreibt:

„Man muss es am Anfang schaffen, und zwar möglichst schnell, dass eine Beziehung aufgebaut wird. Dass die Teilnehmer wissen, es ist eine Runde, wo ich mich öffnen kann, wo ich auch Themen ansprechen kann, wo ich keine Angst haben muss.“

Die Voraussetzungen sind zwar einerseits ähnlich wie bei einem AGT, andererseits sind aber auch deutliche Unterschiede feststellbar: Die Teilnehmenden lassen sich laut Aussage der Kursleiter/innen schneller ein und sind in ihren Äußerungen über sich selbst und ihre Straftat offener. Die Haltung und Arbeitsweise der Kursleiter/innen, die eine wichtige Voraussetzung ist, ist identisch: Die Person wird akzeptiert und ihr wird echtes Interesse entgegengebracht; die Sozialpädagog/-innen versuchen, die Handlungen der Jugendlichen und Heranwachsenden nachzuvollziehen und zu verstehen. Dies kommt bei allen Teilnehmenden sehr gut an, wie aus den Interviews zu entnehmen ist:

„Ich finde beide sehr nett und ich denke mal, sie können es auch verstehen, also dass wir so was gemacht haben. Und sie können uns gut helfen dabei, haben uns gute Tipps gegeben.“

„Ich finde die beiden sehr gut, mit denen kann man offen reden und sie geben einem auch das Gefühl, dass man offen mit ihnen reden kann und denen alles erzählen kann.“

„Es ist schon gut, dass der Kursleiter sich richtig in unsere Lage hineinversetzt.“

Die Teilnehmenden bestätigen in ihren Berichten über das AGK, dass eine angenehme und lockere Atmosphäre entsteht und gegenseitiges Vertrauen herrscht, was zu einer Offenheit führt. Auch die von den Kursleiter/innen beschriebene Auflockerung des Widerstandes wird durch Aussagen der Teilnehmenden gestützt:

„Also bei mir ist es theoretisch auch so gewesen, dass ich von Anfang an so gedacht habe, pff, will ich jetzt auch nur absitzen, so. ... Es hat eigentlich jeder aus unserer Gruppe mitgemacht im Kurs, also jeder hat immer so was dazu gesagt, so, zu dem einen Straftatgespräch konnte der eine mehr dazu sagen, zu dem anderen der andere.“

Die Mehrzahl der Teilnehmenden erachtet im Nachhinein den Kurs für so sinnvoll, dass sie ihn auch ihren Freunden weiterempfehlen würde.

„Ich würde es einem Freund auf jeden Fall empfehlen.“

„Meistens ist es so, wenn ich ihm was sage, da wird er nicht auf mich hören. Deswegen sage ich, geh einfach hin zum Kurs, hör dir das an, guck dir das an, was Straftaten für Konsequenzen haben können. Ja, dann würde ich ihn auch hierhin empfehlen.“

3.2.3 Wirkträger

Ein deutlicher Unterschied des Wirkmodells der AGK im Vergleich zu den AGTs ist, dass als Wirkträger erneut Informieren und Verdeutlichen, aber kein Einüben auftaucht. Letzteres ist aufgrund der Kürze der zur Verfügung stehenden Zeit nachvollziehbar.

Der Aspekt des Informierens ist den Teilnehmenden besonders wichtig – dies galt auch schon für die befragten Teilnehmenden der AGTs. Durchgehend werden von allen Teilnehmenden die Informationsblöcke als interessant und hilfreich angesehen:

„Ich habe Informationen bekommen, dass man, wenn man zum Beispiel einen anderen Menschen schwer verletzt, dass der auch zu einem Zivilgericht gehen kann und Schadensersatz und so beantragen kann. Dass wusste ich gar nicht. Das war sehr hilfreich, das ist besser für mich, dass ich das weiß.“

„Ich dachte, dass der Kurs einfach nichts bringen wird, dass die Kursleiter irgendwas labern, was eigentlich gar nicht interessiert. Aber es war schon sehr informativ, mit was für Folgen, Konsequenzen ... man haben kann.“

3.2.4 Wirkhebel

Ein weiterer Unterschied zwischen der Wirklogik bei AGT und AGK besteht in der Art der Wirkhebel. Da in einem Kurs der Widerstand der Teilnehmenden gegen die Teilnahme und Auseinandersetzung mit der Straftat gelockert werden muss, arbeiten die Kursleiter/innen damit, hinzuweisen, an welchem entscheidenden Punkt in ihrem Leben die Teilnehmenden gerade stehen. Durch ein indirektes Aufzeigen der ungünstigen und nicht erwünschten Konsequenzen einer Straftat wird ein Perspektivwechsel beim Blick auf die Tat herbeigeführt. Eine Teilnehmer/in beschreibt dies so:

„Ich habe das auch gemerkt, manchmal halten sich die Kursleiter zurück. Lehrer oder so können das nicht. Lehrer würden gleich bam bam bam, ‚Du machst dort einen Fehler!‘ Aber die Kursleiter halten sich lieber mal zurück und sagen sich, ‚Hey, lass ihn erstmal zu Ende erzählen und danach probiere ich, ihm das ordentlicher zu erklären, so aus anderen Sichtweisen‘. Aus Sichtweise des Geschädigten. Mal aus der Sicht: ‚Stell dir mal vor, das wäre nicht irgendein Junge gewesen, stell dir vor, es wäre dein kleiner Bruder gewesen, oder es war eine Frau, es wäre deine Mutter gewesen, wie er hätte dann reagieren müssen, und dann gucken aus anderen Blickwinkeln.“

Gleichgeblieben ist der Faktor, dass die Teilnehmenden die schädlichen Konsequenzen ihrer Straftat/en deutlich vor Augen geführt bekommen.

„Ich werde mich daran erinnern, dass mir das Training sehr doll die Augen aufgemacht hat, welche Wege der Staat gegen dich, gegen mich jetzt, einleiten könnte oder kann. Das wurde mir noch nicht so wirklich von der JGH oder von irgendjemand anders erzählt. Da heißt es nur, du gehst in den Knast, aber niemand erklärt dir wirklich, so und so, so und so, wie es halt wirklich ist. Aber hier wird dir genau erklärt, genauso hart, wie es ist, aber auch so soft, wie es eigentlich ist. Das wird dir komplett erzählt, wo du stehst, wie du damit umgehen sollst, wie du das halt machen willst.“

Bei der Datenauswertung fiel auf, dass ein Wirkfaktor nicht von den Kursleiter/innen, aber von mehreren Teilnehmenden beschrieben wird: Dies ist die Abschreckung, welche wir im Modell als einen Hebel eingeordnet haben, der jedoch auch als ein Ziel für das Ende des Kurses eingeordnet werden könnte. Ein Teilnehmer beschreibt beispielsweise auf die Frage, was ihm vom Kurs noch in einigen Jahren im Gedächtnis sein wird:

„Erinnern werde ich mich daran, wie schnell man eigentlich im Gefängnis landen kann.“ Ein anderer berichtet ähnlich: „Das hätte ich nicht gedacht, ich dachte, ich könnte locker vier bis fünf Anzeigen bekommen und es würde nichts passieren, aber der eine Teilnehmer sieht schon nahe an Arrest aus für mich. Deswegen will ich auch gar nichts mehr machen.“

Dass die Teilnehmer/innen sich erschrecken, nehmen die Kursleiter/innen durchaus wahr:

„Wir nennen es Input, rechtliche Sachen, zum Beispiel, was könnten für Zahlungen auf euch zukommen, auch zivilrechtlich. Das hat sie erschreckt, das wussten sie nicht. Ich habe auch gemerkt, dass die Teilnehmenden das verarbeiten, da war die ganze Gruppe konzentriert dabei.“

Als Wirkfaktor wird es jedoch von den Kursleiter/innen nicht in dieser Deutlichkeit eingesetzt – sie sprechen vom „Erkennen der Schädlichkeit der eigenen Straftat“ und dem „Ernst der Lage“.

3.2.5 Handlungsziele

Es zeigt sich, dass im Gegensatz zu einem AGT andere Handlungsziele und Ziele am Ende des Kurses vorherrschen. Diese Unterschiede lassen sich plausibel dadurch erklären, dass die beiden Maßnahmen eine unterschiedliche Klientel haben (in Bezug darauf, wie verfestigt Gewalthandlungen sind) und ein Kurs deutlich kürzer als ein Training dauert.

Die Auseinandersetzung mit der eigenen Straftat steht schon rein zeitlich im Zentrum des Kurses, da jede/r Teilnehmer/-in ein bis eineinhalb Stunden in seinem/ihrer Straftatgespräch die Vorgeschichte, die Tat im Detail und die nachfolgenden Geschehnisse berichtet. Anschließend werden in der gesamten Gruppe Fragen gestellt und jede/r kann seine/ihre eigene Meinung vorbringen. Ein/e Teilnehmer/in beschreibt auf die Frage, was denn ein Anti-Gewalt-Kurs sei:

„Die Kursleiter bringen uns dazu, uns mit unserer Tat auseinanderzusetzen, die Hauptintention, warum wir eine Tat überhaupt begangen haben.“

Eine solche Art des Erzählens und der Auseinandersetzung kommt im Alltag oder der sonstigen „Betreuung“ der Straftäter/innen von Seiten anderer Institutionen, beispielsweise des Gerichts oder der Jugendgerichtshilfe, nicht vor:

„Als ich meine Straftatgeschichte erzählt habe, das war das erste Mal, dass ich das so offen erzählt habe.“

Dass dabei die Zusammensetzung der Gruppe eine große Rolle für ihn spielt, beschreibt dieser Teilnehmer:

„Mein Straftatgespräch, naja, irgendwie war mir das, ich weiß nicht, ein bisschen peinlich auch, weil das ist ja nicht eine Kleinigkeit gewesen, die passiert ist. Naja, komisch irgendwie, das zu erzählen. Ich weiß nicht, ... aber dass die anderen selber Scheiße gebaut haben, die verstehen so ein bisschen. Dass ja jeder hier Scheiße gebaut hat, der hier ist. Das ist anders, als wenn ich es jemandem erzähle, der ganz brav ist und nie was macht, der denkt dann, was bist denn du für einer.“

Auch diese/r Teilnehmer/in betont, wie hilfreich die Art und Weise des Straftatgesprächs ist:

„Wir haben ja alle diese Straftaten gemacht, aber ich habe niemanden dafür verurteilt oder irgendwie anders angeschaut. Ich habe ja selber auch eine Straftat begangen und da war das halt vergessen. In dieser Gruppe waren wir diejenigen, die da waren, und nicht die, die was gemacht haben.“

Inwieweit eine emotionale Auseinandersetzung oder eine Auseinandersetzung mit dem Selbstbild der Jugendlichen und Heranwachsenden geschieht, wird von den Kursleiter/innen nicht näher beschrieben. Ein/e einzelne/r Teilnehmer/in formuliert auf die Frage, wie der Kurs Veränderungen bei Teilnehmer/innen hervorbringen konnte – wenn auch nicht auf sich selbst bezogen: *„Wo wir über die Straftaten geredet haben, da habe ich auf die anderen geguckt, wie die so drauf gewirkt haben. Die anderen haben sich schlecht gefühlt so. Das hilft.“*

Viele Teilnehmer/innen beschreiben, dass sie zum Nachdenken angeregt wurden:

„Mir hat der Kurs vieles gebracht, also, dass ich erstmal mit anderen darüber reden kann über meine Straftat und dass ich vieles daraus mitnehme, ob ich das wieder mache oder was es mir bringt, Straftaten zu begehen. [Das ausführliche Erzählen über die Straftat] bringt mir, dass ich mehr über mich selbst weiß, also mehr darüber nachdenke, warum, wieso, und dann stelle ich mir halt selber solche Fragen und denke halt darüber nach.“

„Einfach mal offen und ehrlich über meine Straftat zu erzählen, fand ich sehr gut. Hilfreich auch, darüber zu sprechen, wie man ist und wie man gewesen ist in dieser Situation. Die Fragen danach waren ja auch wichtig, warum, weshalb, was hat dazu geführt, die Vorgeschichte, was war da, das war alles sehr wichtig.“

Wie das letzte Zitat zeigt, werden die „Konfliktfelder“ der Teilnehmenden, also die Gründe, die immer wieder zu Straftaten führen, in den Straftatgesprächen beleuchtet; Ziel ist, dass Teilnehmende Erkenntnisse dazu aus dem Kurs mitnehmen. Ein/e Kursleiter/in schränkt ein:

„Das klappt nicht bei allen Teilnehmern, weil das einerseits zeitlich schwierig ist. Und es reicht auch, wenn ein oder zwei in der Gruppe das machen. Dann hat es diesen Vorbildcharakter. Ich glaube, wenn Teilnehmer sich gegenseitig zuhören, machen sie sich über sich selbst Gedanken. Und wenn man ein oder zwei dazu kriegt, so offen zu reden, dann hat man schon viel erreicht. Wenn ich zuhöre, setze ich mich ja nicht mit seinem Leben auseinander, sondern mit meinem Leben.“

Die Kursleiter/innen versuchen, im Kurs eine Bewusstheit über die eigene Körpersprache und ein Bewusstsein über Sprache als Einstieg in Gewalt zu erreichen, da dies ein sehr typisches „Konfliktfeld“ darstellt. Auch beim „Erkennen der eigenen Anteile“ spielt die verbale Gewalt eine Rolle. Auffällig ist, dass in den Interviews mit den Jugendlichen keiner auf das Thema zu sprechen kommt. Niemand erläutert, dass er darüber nachgedacht habe, wie er mit anderen spricht, oder dass Beleidigungen häufig zu körperlichen Auseinandersetzungen führen.

Ein weiteres Handlungsziel der Kursleiter/innen ist das Aufzeigen von Ressourcen der Teilnehmer/innen. Hierzu finden sich wenige Aussagen bei den Teilnehmenden. Nur ein Teilnehmer beschreibt es ausdrücklich:

„Man redet hier über seine Probleme, über seine Woche, was man gemacht hat, was man bewältigt hat, was man geschafft hat, also nicht nur negative Sachen, sondern auch positive Sachen, die einen stärken natürlich.“

Einem anderen werden seine eigenen typischen Eigenschaften im Vergleich mit den anderen deutlich:

„Bei den Straftatgesprächen fand ich es interessant, es hat mich interessiert, was die anderen so gemacht haben. Ich dachte, die haben alle mein Niveau so, so was Ähnliches. So, weil, dann habe ich erst gecheckt, dass ich so der Ruhigste von denen war.“

Das Handlungsziel, alternative Handlungsmöglichkeiten zu diskutieren und Handlungsspielräume zu verdeutlichen, wird von vielen Teilnehmenden beschrieben, beispielsweise:

„Ich habe den Trainern erzählt, wo ich Streit hatte, und dann hat mir einer der Trainer gesagt, ich hätte auch anders reagieren können und dann hat er mich schon zum Nachdenken gebracht. Und dann habe ich gedacht, ja, ok, er hat recht, eigentlich hätte ich das auch anders machen können.“

Wenn Teilnehmende von „Nachdenken“ sprechen, meinen sie häufig, dass sie über mögliche Alternativen nachdenken:

„Wir haben darüber gesprochen, was man anders machen könnte oder was, wenn man in Streitsituationen kommt, wie man denen aus dem Weg gehen kann. Wie man da wieder raus kommt und so was. Und ich habe jetzt auch mehr darüber nachgedacht, wie ich das anders machen hätte können. Dann habe ich mir gedacht, dass dann die zweite Sache vielleicht nicht passiert wäre.“

3.2.6 Ziele am Ende des Kurses

Bei den Zielen am Ende des Kurses ist die Wirkung (mit Ausnahme des Ziels, den Kurs bis zum Ende durchzuhalten) schwieriger einzuschätzen, da es sich oft um Prognosen handelt. Beim Wirkmodell zu den AGTs konnte dies vermieden werden, da die längere Zeitdauer der Maßnahme eine Unterscheidung in Handlungsziele während des Trainings und Ziele am Ende des Trainings besser ermöglicht.

So bleiben auch die Kursleiter/innen bei manchen Zielen skeptisch, inwieweit diese erreicht werden können oder konnten:

„[Die Ziele am Ende des Kurses], das sind meine Wahrnehmungen, die sich schwer im Nachhinein überprüfen lassen ... Wir haben darüber gesprochen, ‚Wo hättest du aussteigen können?‘ und so, aber ich weiß nicht, ob es beim nächsten Konflikt für ihn eine Lösung wäre. Da denke ich, hätte man vielleicht auch ein bisschen länger arbeiten müssen, wenn man jetzt einen Konflikt mal so richtig durchspielt und schaut, wie hat der Jugendliche das verinnerlicht. Hat er für sich überhaupt eine andere Lösung.“

Die Grenzen des pädagogischen Einflusses werden von den Kursleiter/innen deutlich gesehen: *„Man kann jetzt nicht einen Jugendlichen, der 14, 15 oder noch mehr Lebensjahre hat, innerhalb von 18 Stunden umerziehen. Man kann Gedankenanstöße geben oder Dinge aufzeigen.“* Dass Teilnehmende, wie von den Kursleiter/innen intendiert, Impulse mitnehmen, wird in mehreren Aussagen der Jugendlichen und Heranwachsenden, wie beispielsweise dieser, deutlich:

„Die beiden Trainer haben gesagt, ‚Achte darauf, wo du landest‘. Also, dass ich gucken muss. Also, wenn ich es mache, dass ich dann ja selber weiß, wo ich dann lande. Dass ein neuer Gerichtstermin kommt, und dann komme ich ins Gefängnis.“

Die befragten Jugendlichen und Heranwachsenden nennen aber bis auf einen hier keine konkreten Details zu ihrem Leben oder Alltag. Ein/e Kursleiter/in hingegen beschreibt beispielhaft die Frage an einen Jugendlichen, *„der das Ziel gibt, ich mache einen Schulabschluss, wo ich zurückfrage: ‚Wie willst du das denn hinkriegen, wenn du die Hälfte der Tage nicht an der Schule bist? Mensch, also mit Nichtstun wird es so nicht laufen“.*

Auch beim Ziel der Verantwortungsübernahme für die zukünftige Lebensgestaltung der Teilnehmenden schränkt ein/e Kursleiter/in ein:

„Ich denke, man müsste die Teilnehmer/innen noch ein bisschen genauer kennen. Da geht es ja um die Ziele, die sie selber haben, und dann zu gucken, wie setzt du deine Ziele um, was ist realistisch. Was hast du bisher getan und was sind die nächsten Schritte, dass wir das so begleiten oder herausarbeiten. Das kann nur ein Anstoß sein, dafür [gemeint ist: begleiten oder herausarbeiten] ist das Feedback, das wir am Schluss machen, zu kurz.“

Es werden also keine zeitaufwändigen sozialpädagogischen Begleitungen der Teilnehmenden zur Lebensgestaltung durchgeführt; bei einem AGT wird dies hingegen geleistet und Aussagen der AGT-Teilnehmenden belegten deren Verantwortungsübernahme.

Im AGK werden von den Sozialpädagog/innen kurze Impulse gesetzt, die den Teilnehmenden die Möglichkeit oder Notwendigkeit einer Verantwortungsübernahme, z.B. auch einen freien Gestaltungsspielraum, aufzeigen. Dies geschieht beispielsweise so, wie ein/e Kursleiter/in berichtet:

„Die Argumentationskette, dass ein Teilnehmer sagt, ‚Ich musste die Straftat machen, weil meine älteren Geschwister auch straffällig geworden sind.‘ Das ist für sie eine Argumentation, das ist halt so. Dann frage ich auch: ‚Und wenn dein Bruder jetzt ein großer Pianist wäre, würde es heißen, dass du auch ein Pianist werden würdest?‘ Da werden für die Jugendlichen dann die Widersprüche deutlich und sie merken, ‚Okay, ich habe die Wahl, ich kann es selbst entscheiden‘.“

Eventuell wird dieses Ziel von den Teilnehmenden nicht so bestätigt, weil es ein hohes Reflexions- und Abstraktionsvermögen erfordert. Möglich ist auch, dass der Umstand, dass Teilnehmende eines Anti-Gewalt-Kurses viel weniger als Trainingsteilnehmer/innen eine Verantwortlichkeit für ihre Straftaten und ihren Lebenswandel negieren, eine Rolle spielt. Festzustellen bleibt, dass nur ein/e Teilnehmer/in mit seinen/ihren Aussagen die Erreichung dieses Zieles belegt, in dem er/sie seine/ihre Empfehlung dieses Kurses an Freunde so begründet: *„... wenn man die Augen geöffnet haben will und darüber mal nachdenkt, ist der Kurs sehr gut, das ist für den Selbstansporn sehr gut, finde ich, also um sich selbst mal in den Arsch zu treten, würde ich auf gut Deutsch sagen.“*

Zu ihrem eigenen Potenzial treffen die Jugendlichen und Heranwachsenden kaum Aussagen (wie bereits in Kapitel 3.2.5 beschrieben). Die Anwendung alternativer Konfliktlösungen hingegen wird von fast allen Befragten beschrieben und typischerweise so beantwortet:

„Also ich überlege vorher. Bei mir gibt es manchmal Situationen, wenn ich wütend bin, dann setzt alles aus und ich sehe nur noch rot und dann ist mir auch egal, wer oder was vor mir ist, das ist einfach nicht mehr da. Und jetzt haben mir die Trainer beigebracht, wenn was ist, erstmal ganz kurz runter kommen, erstmal ein bisschen überlegen, was ist danach? Wo bin ich zehn Minuten später? Wenn ich jetzt jemanden schlage, was passiert danach, die ganzen Folgen. Und da bin ich der Meinung, das werde ich auch anwenden, wenn irgendwas jetzt noch auf mich zukommt. Was passiert, wenn ich die Person mal falsch treffe oder irgendwas passiert mit ihm, und dann gehe ich vor Gericht und dann muss ich ins Gefängnis, weil irgendwas Schlimmeres passiert ist. Das geht mir dann auch schon durch den Kopf.“

Allerdings wird – wie bereits oben erwähnt – der Aspekt der Verwendung angemessener Sprache oder ein Wissen darüber, dass Beleidigungen und damit die Art der Kommunikation zu körperlicher Gewalt führen können, von keinem Jugendlichen oder Heranwachsenden beschrieben. Inwieweit das Ziel, dass Jugendliche sowohl untereinander wie auch mit Erwachsenen so kommunizieren, dass Konflikte vermieden werden, erreicht wurde, kann somit nicht mit Aussagen belegt werden.

Die häufigste Aussage zu einem Verhalten in Konfliktsituationen ist nicht ein veränderter Umgang, z.B. der Verzicht auf körperliche Gewalt und der Versuch, Konflikte durch Miteinander-Reden zu lösen, sondern ein Aus-dem-Weg-Gehen: *„Ich denke auf jeden Fall, dass ich Konflikten aus dem Weg gehe, dass ich gar nicht erst in so eine Situation mich begeben.“* Ein anderer Teilnehmer beschreibt über den Kurs, *„wie man Taten vermeiden kann, das wird bearbeitet“.*

Mehrere Teilnehmer/innen sagen an dieser Stelle jedoch auch:

„Der Kurs hat mir nichts gebracht, ich mache ja jetzt seit einem Jahr keine Straftaten mehr. Das habe ich einfach alleine geschafft, da brauche ich keine Trainer oder so, die mir das beibringen. Einfach die Füße stillhalten und gut ist.“

„Ich werde mich, glaube ich, an nichts aus dem Kurs erinnern, weil es mich nicht so viel beeinflusst hat“.

„Für mich bringt so ein Kurs jetzt nicht sooo was, weil ich werde sowieso nicht mehr straffällig.“

Manche Teilnehmenden beschreiben, wie sie schon von selbst ihren Weg gefunden haben und der Anti-Gewalt-Kurs sie motiviert und gestärkt habe, diesen Weg zu gehen:

„Da ich mich sowieso schon seit dem letzten Konflikt anders verhalte, würde ich denken, dass es nur meine Art und Weise, wie ich handeln würde, bestärkt hat.“

3.2.7 Exkurs: Erwartungen der Teilnehmenden vor dem Kurs

An dieser Stelle soll erwähnt werden, dass die deutliche Mehrzahl der befragten Teilnehmer/innen falsche Erwartungen vom Kurs haben; teilweise äußern sie auch, dass sie keine Erwartungen oder Vorstellungen gehabt hätten, weil sie nicht gewusst hätten, was auf sie zukomme. Oft gingen sie davon aus, dass die anderen Gruppenmitglieder unangenehm sein würden oder Methoden eingesetzt würden, die sie nicht mögen. Welche Rolle dieser Faktor hinsichtlich der Wirkungen eines AGK spielt, wurde nicht näher untersucht. Vorstellbar ist, dass die gelungene Gruppenbildung und damit gegenseitige Akzeptanz der Teilnehmenden sowie die Akzeptanz der Methoden der Gruppenarbeit, gerade in der Diskrepanz zu den Erwartungen, eine Wirksamkeit entfaltet.

Da der Gruppe stets ein Vorgespräch vorangeht, ist es theoretisch für jeden Teilnehmenden möglich, Genaueres über den Kurs zu erfahren und falsche Vorstellungen ggf. zu korrigieren.

Hier berichten zwei Teilnehmer/innen von ihren Vorstellungen und ihrer Erleichterung, dass diese im Kurs nicht eintreten:

„Ich dachte vor dem Kurs, ich will hier nicht in irgendeine Selbsthilfe-Gruppe und nee, ich war komplett dagegen, weil ich das so als Strafe gesehen habe. Und ich dachte wir machen da irgendeinen Blödsinn, nicht reden, sondern so mit Tricks, keine Ahnung, ich dachte da wird jetzt einer in die Mitte gesetzt und beleidigt. Aber das hat sich dann gewendet das Blatt.“

„Ich dachte mir vor dem Kurs, vielleicht wird es so ein Boxsack irgendwie sein, dass man da drauf boxt, keine Ahnung, das dachte ich erstmal. ... Nein, Boxen nicht, nicht so was, weil ich hätte mich dann schlecht gefühlt, so, weil ich bin nicht so ein Typ.“

Die Bedenken gegenüber den anderen, noch unbekanntem Teilnehmer/innen werden beispielsweise so beschrieben:

„Erstmal habe ich mir gar nichts vorgestellt, ich wusste überhaupt nicht, was auf mich zukommt und was für Leute auch reinkommen. Ich war ein bisschen skeptisch, puh, ja, dass da ein paar eklige Leute auch kommen. Aber es war ganz anders.“

„Ich dachte halt vor dem Kurs, ich bin mit Leuten, die was richtig Schlimmes gemacht haben, hier. Aber so war es dann ja nicht. Die anderen Teilnehmer sind alle sehr nett.“

3.3 Welche Faktoren sind befördernd oder behindernd?

3.3.1 Behindernde Faktoren

Der Freundeskreis der Teilnehmenden beziehungsweise die Einbindung in delinquente Peer-Gruppen gilt in der Forschung als behindernder Faktor, da die Mehrzahl der Straftaten nicht alleine, sondern in Gruppen von Jugendlichen und Heranwachsenden durchgeführt wird. Somit ist der Freundeskreis gleichzeitig ein wichtiger Ansatzpunkt für Veränderung bzw. Verhinderung weiterer Straffälligkeit, dies sowohl aus Sicht der Kursleiter/innen wie auch Teilnehmenden. Ein Teilnehmer dazu:

„Ich bin eher immer der Ruhigere gewesen. Es ist immer nur zu Eskalationen gekommen, wenn Freunde dabei waren. ... Es liegt immer an den Freunden, wirklich, echt, zu 70 % liegt es an den Leuten, mit denen man abhängt.“

Mehrere Teilnehmer/innen berichten, dass der Kurs deshalb wenig gebracht habe, weil der Zeitpunkt der Straftat schon so lange zurückliege und in der Zwischenzeit ja nichts mehr vorgefallen sei. Die Kursleiter/innen problematisieren diesen Faktor nicht. Zwei Teilnehmer/innen berichten:

„Was mir der Kurs gebracht hat? Ich habe halt über meine Rechte ein bisschen was erfahren, aber ansonsten eigentlich jetzt nicht wirklich viel, weil die Straftaten waren jeweils ein Jahr und zwei Jahre her. ... Deswegen, der Kurs hat mir nur die Einsicht, ein paar Sachen über Recht und so was Vor zwei Jahren wäre das was anderes gewesen, vielleicht hätte es mir eher was gebracht, dass ich halt vor einer Auseinandersetzung, dass ich dann da mal drüber nachgedacht hätte.“

„Ein Straftatgespräch bringt bestimmt etwas, nur bei mir war es so, dass ich mich kaum an diese Straftat erinnern kann, weil es schon viel zu lange, nämlich zwei Jahre, zurückliegt.“

In den zwei untersuchten Anti-Gewalt-Kursen lag zwischen den Gerichtsurteilen und den Aufnahmen in ein AGK nur ein relativ kurzer Zeitraum von ein bis zwei Monaten. Die Tatzeit lag jedoch im kürzesten Fall fünf und im längsten 24 Monate zurück. Im Durchschnitt waren seit der Tat 14 Monate vergangen.

Die langen Zeiträume, bis Straftaten vor Gericht verhandelt werden, wurden bereits im Bericht zu den AGTs problematisiert. Die Freundeskreise wurden damals nicht erwähnt, sind aber gerade bei den Jugendlichen und Heranwachsenden mit stärker verfestigtem gewalttätigem Verhalten auch von Bedeutung. Sie könnten dem Wirkmodell der AGTs noch hinzugefügt werden.

3.3.2 Förderliche Faktoren

Hier werden, mit einer Ausnahme, die gleichen Faktoren wie bei den AGTs genannt. Ein deutlicher Unterschied der Zielgruppe der AGK ist ihr Eingebunden-Sein in Familie und Schule. So werden die guten Beziehungen im Elternhaus laut Aussagen der Kursleiter/innen auch „als Stütze in unserer Arbeit“ genutzt,

„... dass man den Teilnehmern sagt, was würde passieren, wenn du jetzt so weitermachst, und dann sitzt du irgendwann im Gefängnis. Und dann kommen deine Eltern dich besuchen und du willst natürlich, dass sie nicht so mitkriegen, wie es dir geht. Du sagst immer, ‚schön, schön, alles super hier. Macht euch keine Sorgen.‘ Dann kommt deine Mutter, die macht dasselbe dann. Sie sagt auch, ‚alles in Ordnung‘. Und ihr wisst beide, dass nichts in Ordnung ist. Dann werden die Jugendlichen nachdenklich und merken, aha, okay.“

Nach Ansicht der Kursleiter/innen hilft es, wenn Teilnehmende zu Hause die Möglichkeit haben, über Sachen offen zu reden. Teilweise werden Gespräche zu Hause auch durch die Kursleiter/innen angeregt:

„Wenn zum Beispiel die Mutter beleidigt wurde, sage ich als Kursleiter in der Runde, okay, kann ich verstehen, keiner lässt sich das gefallen. Aber frag deine Mutter, ob sie wirklich beleidigt ist dadurch. Sie ist weiterhin eine ehrenhafte Frau. Oder hat sich was daran geändert?“

Ein/e Teilnehmer/in reflektiert über seine/ihre Vergangenheit:

„... und ich bin jetzt ... also das war die Zeit, wo ich halt öfters mal was getrunken habe mit Freunden, und das war auch die Zeit, wo ich Scheiße gebaut habe. Jetzt gehe ich arbeiten und dann einfach zum Sport und ich bin jetzt nicht irgendwie aggressiv drauf oder so was, ich bin eigentlich immer ruhig.“

Auch weitere Teilnehmende berichten, dass regelmäßiges Arbeiten oder der Besuch einer Ausbildung sie nun davon abhalte in Situationen zu geraten, die dann zu Straftaten führen.

Aus Sicht der Kursleiter/innen ist der Faktor „Peer Learning“ der sozialen Gruppenarbeit sehr gut einsetzbar:

„Wir versuchen, die Diskussion innerhalb der Gruppe fortzusetzen, indem wir uns Ideen und Hilfe holen von den Experten, die da sitzen. Weil die Jugendlichen kennen sich ja besser aus als ich. Ich bewege mich ja nicht mehr in diesem Umfeld.“

Der Effekt ist: „Andererseits wird es auch anders wahrgenommen, wenn der Ältere in der Gruppe das sagt und nicht ich als Sozialarbeiter, dass er das anders wahrnimmt oder annimmt.“ Diese Aussagen bestätigen auch die Teilnehmenden: „Man lernt auch dadurch, dass andere ihre Sachen sagen.“ „Aus unserer Gruppe hat einer einen guten Satz gesagt, er hat gesagt: ‚Denk lieber nach, wo du in zehn Minuten bist, bevor du machst, was du machen willst.‘“ Die Gruppenarbeit ist im Leben der Jugendlichen und Heranwachsenden etwas Einmaliges: „Der Kurs hat mir eigentlich viele Erfahrungen auch von anderen Menschen, also wie die die Welt an sich sehen, gebracht. Weil hier wird ja ein bisschen offener geredet, als wenn man jetzt draußen mit Menschen konfrontiert ist.“ Einige Teilnehmer/innen meinen jedoch auch, dass sie nichts von anderen Teilnehmenden gelernt haben.

Die Gruppenzusammensetzung spielt für das Peer Learning eine große Rolle. Wenn sowohl jüngere wie auch ältere Teilnehmer/innen in der Gruppe sind und ein Jüngerer von seiner Straftat erzählt hat, wird beispielsweise ein Älterer aufgefordert zu sagen, „was würdest du mit ihm machen, wenn er dein Bruder wäre, damit er aus diesem Umfeld herauskommt?“ Alle befragten Teilnehmenden befürworten die altersgemischten Gruppen und sehen Vorteile für sowohl Ältere als auch für Jüngere. Ein 16-Jähriger meint:

„Dadurch, dass der Altersunterschied hier so unterschiedlich ist, ist es auch wahrscheinlich besser, weil wenn zum Beispiel ich, ein 16-Jähriger, was von einem hört, der 20 Jahre alt ist und schon was durchgemacht hat, der halt sagt, ‚hör auf damit, lass das, das bringt gar nichts‘, das ist auf jeden Fall besser, als wenn es mir jemand, hier irgendein 40-jähriger Lehrer von hier sagt.“

Ein 19-Jähriger erklärt:

„Ich finde es ganz gut, wenn man in der Gruppe so unterschiedlich alt ist. Jeder hat viel zu erzählen. Also, so macht es schon Spaß, wenn dauernd Diskussionen auftauchen.“

Die Kursleiter/innen nutzen gerade die Unterschiedlichkeit der Teilnehmenden, sei es in Bezug auf Alter, Persönlichkeitstyp, Art der Straftat oder Höhe des Strafmaßes, indem sie in der Gruppe zu Gruppendiskussionen anregen und dabei auf indirekte Art und Weise Erkenntnisse bei den Teilnehmenden anstoßen können.

Der Ernst der Lage kann aus Sicht der Sozialpädagog/innen ein günstiger und fördernder Faktor sein, wenn beispielsweise eine Strafe auf Bewährung ausgesprochen wurde. Teilnehmende bestätigen diesen Faktor, indem sie die abschreckende Wirkung der Strafandrohung beschreiben (wie bereits in Kapitel 3.2.4. berichtet). So resümiert ein Jugendlicher:

„Ich würde mir eine Tat erst fünfmal überlegen, ob es wert ist, halt nochmal richtig gründlich darüber nachdenken und vielleicht vergleichen, was passieren könnte, wenn ich das jetzt machen würde. Und ich glaube, ich werde diese Treppe nie wieder aus meinen Erinnerungen verlieren, wo halt gezeigt wurde, welche Stufen man hat bis zum Knast, denn das ist das Erschreckende, dass man da so schnell sitzen kann.“

3.4 Zielgruppenmerkmale

Nun sollen – identisch mit den Untersuchungsfragestellungen der ersten Evaluation – Besonderheiten der Zielgruppe betrachtet werden, wenn sie einen Bezug zur Wirkungslogik eines AGK haben.

3.4.1 Ist ein Anti-Gewalt-Kurs für bestimmte Zielgruppen nicht geeignet?

Ein AGK ist für alle Jugendlichen und Heranwachsenden, die von einem Gericht zugewiesen werden, geeignet. Weder in der schriftlichen Konzeption noch in den Befragungen der Kursleiter/innen werden Gründe für einen Ausschluss genannt.

3.4.2 Hängt die Wirksamkeit von bestimmten Merkmalen der Zielgruppe ab?

Die Wirksamkeit hängt nicht von bestimmten Merkmalen der Teilnehmenden ab.

Wenn die Jugendlichen zum Vorstellungsgespräch von Elternteilen begleitet werden, so ist dies aus Sicht der Kursleiter/innen zu begrüßen. So ist davon auszugehen, dass die Themen, die im AGK besprochen werden, zu Hause noch mal „abgefragt“ würden „und der Jugendliche weiß, es ist nicht nur hier, sondern es setzt sich fort“. Dies wird als hilfreich angesehen, kommt aber selten vor.

Die Frage des Migrationshintergrundes der Jugendlichen und jungen Heranwachsenden spielt laut Aussagen der Kursleiter/innen wie auch der Teilnehmenden keine Rolle. Dies wird aus Sicht der Sozialpädagog/innen vor allem damit begründet, dass die Teilnehmenden in der Regel „gemischte“ Freundeskreise haben und es für die Teilnehmenden selbst „kein großes Thema sei“. Die Gruppenzusammensetzung sei ein „Spiegelbild der Gesellschaft“.

3.4.3 Gibt es genderspezifische Unterschiede bei der Erreichung der angestrebten Wirkungen?

Auch das Geschlecht der Jugendlichen und Heranwachsenden spielt keine Rolle; es gibt auch keine unterschiedlichen Vorgehensweisen im Kurs für Mädchen oder Jungen. Eigene Mädchengruppen kommen nicht zustande, da es zu wenige Zuweisungen gibt, um sie zu einer eigenen Gruppe zusammenzufassen. Damit eine gute Arbeitsatmosphäre herrscht, achten die Kursleiter/innen in gemischten Gruppen mit einer Minderheit von Mädchen darauf, dass alle Teilnehmenden respektvoll miteinander umgehen, sich gegenseitig ernst nehmen, wenn sie von ihrer Freizeit erzählen, und dass niemand innerhalb der Gruppe ausgeschlossen wird.

An dieser Stelle sollen jedoch die Erfahrungen und Meinungen der Jugendlichen und Heranwachsenden mit geschlechtergemischten Gruppen berichtet werden. Während der erste AGK mit acht Jungen und einem Mädchen durchgeführt wurde, gab es im zweiten nur männliche Teilnehmer.

Mehrere der befragten Jungen aus der reinen Jungengruppe sagen:

„Mit Mädchen in der Gruppe würde ich denken, dass die Jungs dann versuchen, sich mit ihrer Straftat immer mehr aufzubauschen und das Mädchen zu beeindrucken. Und wenn man sich halt aufbauscht, muss man ja den anderen immer mehr übertoppen, und so würde man wahrscheinlich den Hauptgrund, warum man überhaupt hier ist, aus den Augen verlieren.“

„Ich bin der Meinung, bei so was sollten schon Jungs und Mädchen getrennt sein, weil das sich gegeneinander einfach ablenkt. Weil die Mädchen probieren, sich zu profilieren, die Jungs versuchen, cool zu sein. Wenn Jungs und Mädchen in einem Projekt sind, dann verstellen sie sich und man ist nicht mehr so offen. Deswegen würde ich das nicht gut finden.“

„So ein paar Idioten würden natürlich dann den Dicken markieren wollen.“

Sich selbst nehmen sie dabei aus:

„Ich habe eigentlich kein Problem damit, wenn ein Mädchen hier wäre. Es wäre auch mal was anderes, ich würde gerne auch wissen, warum ein Mädchen so was macht.“

Die Einschätzung der anderen Jugendlichen ist jedoch sehr kritisch.

Teilnehmende, die aus eigener Erfahrung über einen gemischtgeschlechtlich durchgeführten Kurs sprechen können, merken oft ihre Überraschung an:

„Ich hätte auch nicht erwartet, dass hier jetzt ein Mädchen kommt.“

Sie sind deshalb besonders neugierig, warum die Mädchen da sind, weil körperliche Gewaltausübung nicht zu ihrem Frauen- oder Mädchenbild passt. Wenn Mädchen in der Gruppe anwesend waren, wird dies im Nachhinein als „das ist okay“ eingeschätzt oder es wird beschrieben:

„Wir kommen ganz normal klar mit dem Mädchen, wir reden ganz normal mir ihr.“

Allerdings wird zugegeben:

„Wenn ich das Mädchen wäre und bin hier mit anderen acht Jungs, wäre ich auf jeden Fall mit einem komischen Gefühl hierhergekommen, weil man da anders angeguckt wird, als Mädchen.“

Viele der befragten Teilnehmenden der gemischten Gruppe schlussfolgern in diesem Sinne:

„Es ist egal, ob man Mädchen oder Junge ist. Jeder hat einen Grund, warum er hier ist. Wir haben auch erzählt, warum wir hier sind, und dann macht es auch keinen Unterschied, ob man ein Junge oder ein Mädchen ist, das ist alles dasselbe.“

Manchen Teilnehmern ist es egal, ob in der Gruppe Mädchen sind oder nicht. Es wird nicht davon berichtet, dass sich Jungen oder Mädchen in störendem Maße voreinander zu profilieren versuchen.

Das befragte Mädchen selbst hatte „es sich schlimmer vorgestellt“ und findet die Mit-Teilnehmenden alle ganz nett. Die Kursleiter/innen versichern sich in jeder Gruppe, ob eine gute Gruppenbildung gelingt. Sowohl die Sozialpädagog/innen wie auch das befragte Mädchen meinen, dass oft „Zickereien“ stattfinden, wenn mehrere Mädchen in einer Gruppe sind – eine gemischtgeschlechtliche Gruppe mit einer Minderheit von zwei Mädchen und ein gemischtes Team als Gruppenleitung gilt hingegen einhellig als gut funktionierende Lösung.

4 Empfehlungen zur Erhöhung der Qualität und Wirkung

4.1 Entwicklung von sozialen Handlungskompetenzen

Das übergeordnete Ziel der Entwicklung sozial adäquater Handlungskompetenz aus der Konzeption der Integrationshilfe wird von den Fachkräften mit der Nennung des Perspektivwechsels bei den Teilnehmenden und der Verwendung angemessener Sprache näher beschrieben (siehe Kapitel 3.1.). Während mehrere Aussagen der Stakeholder den Perspektivwechsel bei der Auseinandersetzung mit der Straftat und der Lebensgestaltung belegen, fiel zum Ziel „Verwendung einer angemessenen Sprache“ auf, dass keine/r der Teilnehmenden davon berichtet, in Zukunft verstärkt auf die von ihnen verwendete Sprache zu achten und dadurch Eskalationen zu vermeiden versuchen. Der Aufbau von sozial-kommunikativen Kompetenzen, die zuvor nicht da waren, scheint – auch aufgrund der Kürze des Kurses – nicht im Zentrum der Gruppenarbeit zu stehen. Stattdessen werden schwerpunktmäßig Anstöße durch Informieren, Erzählen und Miteinander-Diskutieren gegeben. Die Mehrheit der befragten Jugendlichen und Heranwachsenden meint, dass sie versuchen wird, konfliktrichtige Situationen zu vermeiden, zum Beispiel durch ein frühzeitiges Verlassen der Situation. Sicher ist ein Aus-dem-Weg-gehen auch als Handlungskompetenz zu werten, es ist jedoch empfehlenswert, die Konzeption des AGK dahingehend zu überprüfen, inwieweit soziale und kommunikative Handlungskompetenzen in der Kürze der Zeit aufzubauen sind und welche Methoden der Gruppenarbeit dies bestmöglich erreichen.

4.2 Überprüfung und Festigung der Ziele

Da die Erreichung der Ziele zur Entwicklung einer Handlungskompetenz am Ende des Kurses erst eine gewisse Zeit nach dem Kurs überprüft werden könnten, wie z.B. die Anwendung alternativer Konfliktlösungen, die Verwendung angemessener Sprache und eine selbstverantwortliche Lebensgestaltung – letztere z.B. durch die Wahl eines unproblematischen Freundeskreises und regelmäßige Schul- oder Ausbildungsteilnahme –, ist darüber nachzudenken, ob ein Gruppentermin, der mehrere Wochen (z.B. vier bis sechs Wochen) nach dem Kurs stattfindet, für die Erhöhung der Wirkung des Kurses günstig wäre.

Aus pragmatischer Sicht spricht die Menge der Fachleistungsstunden, die für einen Kurs vorgesehen sind, dagegen. Würde der letzte Termin in einigem zeitlichen Abstand stattfinden, würden die Gruppentermine, in denen die Straftatgespräche durchgeführt werden, auf zwei bis fünf reduziert werden. Auch die Rückmeldungen an die JGH würden sich durch einen verpflichtenden Termin zu einem deutlich nachträglichen Zeitpunkt verzögern.

Auf der anderen Seite würden sowohl Teilnehmende als auch Kursleiter/innen wertvolle Hinweise über die Umsetzbarkeit der vom Kurs mitgenommenen Impulse erhalten.

4.3 Zeitpunkt des Kurses

Der Tatzeitpunkt lag bei beiden untersuchten Gruppen im Durchschnitt bereits 14 Monate zurück; dementsprechend hatte sich bei einigen Teilnehmenden nach eigenen, durchaus glaubwürdigen Aussagen die Gewaltproblematik schon vor Beginn des Kurses verringert. Ein AGK konnte auch diesen Jugendlichen und Heranwachsenden Denkanstöße geben und wurde rückblickend überwiegend als nützlich und empfehlenswert beurteilt. Nichtsdestotrotz ist es sinnvoller, spätestens sechs Monate nach der Straftat ein AGK zu beginnen und so eine Verfestigung der Gewaltproblematik zu vermeiden. Diese Empfehlung wurde bereits für die AGTs ausgesprochen.

5 Abkürzungsverzeichnis

AAT®/CT®	Anti-Aggressivitäts-®/Coolnesstraining®
AGK	Anti-Gewalt-Kurs
EJF gemeinnützige AG	Evangelisches Jugend- und Fürsorgewerk
IBI	Institut für Bildung in der Informationsgesellschaft
JGG	Jugendgerichtsgesetz
JGH	Jugendgerichtshilfe
TN	Teilnehmer/innen

6 Literatur

- Arbeitsstelle Kinder- und Jugendkriminalitätsprävention (Hrsg.) (2007): Strategien der Gewaltprävention im Kindes- und Jugendalter. Eine Zwischenbilanz in sechs Handlungsfeldern. München
- Bliesener, Thomas (2010). Gewalttätige Jugendliche – Evaluation von Maßnahmen der Jugendstrafrechtspflege: Soziale Trainingskurse, Anti-Aggressions- bzw. Anti-Gewalt-Trainings. In: Berliner Forum Gewaltprävention Nr. 41, S. 149-157.
- EJF gAG Integrationshilfe (2015): Konzeption des Anti-Gewalt-Kurses (themenspezifischer Kurzeitkurs nach § 10 JGG). Internes Papier
- Lüter, Albrecht (Hrsg.) (2015). Prävention auf dem Prüfstand. Evaluationsstudien zu Berliner Maßnahmen und Projekten gegen Jugendgewalt. Berliner Forum Gewaltprävention Nr. 57
- Lüter, Albrecht/Schroer-Hippel, Miriam (Hrsg.) (2015): Gewaltpräventive Arbeit mit gefährdeten und straffälligen jungen Menschen. Vier Projektevaluationen. Berlin
- Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft (2013): Jugend-Rundschreiben Nr. 1. Leistungsbeschreibung für ambulante Maßnahmen nach der JGG (inklusive Anlagen)

7 Anhang – Interviewleitfäden

Interviewleitfaden Kursleiter/innen AGK

Kooperationen und Umfeldarbeit

1. Wie waren Ihre Erfahrungen der Zusammenarbeit mit der JGH/dem Gericht bei dieser AGK-Gruppe?
2. Gab es Einzelgespräche mit TN oder deren Familien?

Ergebnis der Gruppen

3. Was gibt es zu den Teilnehmer-Abbrüchen in diesem Kurs zu erzählen? Warum kam es dazu? War das typisch?
4. Selbsteinschätzung zum „Erfolg“ dieser Gruppe: Was lief an dieser Gruppe besser als bei anderen Gruppen? Was lief bei dieser Gruppe schlechter als bei anderen Gruppen?
5. Was lernen die TN voneinander/untereinander?
6. Wo liegen die (Haupt-)Schwierigkeiten und Hindernisse in der Gruppenarbeit bei einem AGK?

„AGK-interne Wirkungsannahmen“

[Ziele vorlegen] Bitte in eine Rangreihe legen und prozentuales Erreichen einschätzen: Welche meinen Sie, konnten Sie in diesem AGK eher erreichen, welche eher nicht? Woran liegt das? Bei welchen haben Sie das Gefühl, gehen TN eher mit, bei welchen verspüren Sie eher einen Widerstand der TN?

7. Haben Sie auch spezifische Interventionen für TN gemacht? Wenn ja, welche?
8. Was gibt es bei dieser Gruppe zum Thema Gender zu erzählen?
9. Was gibt es bei dieser Gruppe zum Thema Teilnehmer mit Migrationshintergrund zu erzählen?

Interviewleitfaden Teilnehmende

[TN ins Erzählen bringen und nachfragen, die Fragen werden nicht als Liste „abgearbeitet“]

Allgemein/Einstieg

1. Wenn du jemanden, der gar nicht weiß, was so ein Anti-Gewalt-Kurs ist, beschreibst, was das ist, was würdest du sagen? Was müsst ihr machen, was sollst du machen, was machen die anderen, was machen die Kursleiter? Was passiert da?
2. An welchen Gruppentermin und welches Thema erinnerst du dich am deutlichsten?

Meinungen zur Gruppe und zu den Kursleiter/innen

3. Die anderen sind teilweise jünger und älter. Wie findest du solche Altersunterschiede in der Gruppe?
4. Wie fandest/fändest du, dass Mädchen und Jungen gemeinsam in der Gruppe sind?
5. Wie fandest du die beiden Kursleiter? Was war gut an ihnen? Was war weniger gut? Warum?
6. Was sollten die Trainer bleiben lassen? Warum? Wozu führt das?
7. Magst du sie, kannst du sie ernst nehmen, hast du Respekt vor ihnen?

Lernen/Veränderung

8. Was findest du zum jetzigen Zeitpunkt, was hat dir der Kurs gebracht? Hat sich etwas bei dir verändert? Was? Wo- durch kam das?
9. Kannst du sagen, was du mitnimmst? Hast du was gelernt?
10. Glaubst du, du wirst dich zukünftig in Konflikten anders verhalten?
11. Ihr seid ja ganz verschiedene Typen im Kurs, was meinst du, hat es manchen mehr gebracht als anderen?
12. Hast du auch von den anderen was gelernt?
13. Wie fandest du es am Anfang, als du das erste Mal herkamst zu den Vorgesprächen oder dem ersten Gruppentermin? Was hast du dir zu dem Kurs gedacht?
14. Wie fandest du die Straftatgespräche (das eigene, die der anderen)?

Kurs – „Empfehlung aus Expertensicht“

15. Den Kurs gibt es in dieser Form ja immer wieder, wenn du dich jetzt in die Position begibst, dass du Verbesserungsvorschläge machen kannst, das kommt dann den nächsten Teilnehmern erst zugute, trotzdem: Was sollte anders gemacht werden? Warum? Fehlte etwas aus deiner Sicht?
16. Würdest du das Training an einen Freund/eine Freundin mit ähnlichen Problemen weiterempfehlen? Warum ja, warum nein?
17. Was ist noch wichtig zu sagen, wonach ich noch nicht gefragt habe?

Albrecht Lüter

Jugendgewalt und Prävention
im sozialen Brennpunkt.
Die Köllnische Heide in
Berlin-Neukölln

Inhaltsverzeichnis

1 Einleitung

1	Einleitung	77
2	Fragestellung und methodisches Vorgehen	81
2.1	Ansatz der Studie	81
2.2	Studiendesign und Methoden	83
2.3	Fragestellungen, Zielsystem und Aufbau	84
3	Situationsanalyse zur Gewalt- und Kriminalitätsbelastung der Bezirksregion Köllnische Heide	88
3.1	Statistische Befunde zur Gewaltbelastung der Region	88
3.2	Qualitative Befunde zu alltäglichen Erscheinungsformen von Gewalt	102
4	Die Praxis der Jugendgewaltprävention in der Köllnischen Heide	107
4.1	Arbeitsansätze und Angebote	107
4.2	Kooperationsmuster und Netzwerke	121
4.3	Die Stimme der Bewohner/innen: Ergebnisse einer Anwohnerbefragung	130
5	Prävention von Exklusionsprozessen und Gewaltdynamiken – Perspektiven und Bedarfe	137
6	Tabellenanhang	141
7	Leitfaden und Fragebogen	149
8	Abbildungs- und Tabellenverzeichnis	157
9	Literaturverzeichnis	160

„Schwierige Lebenslagen, überlagert durch ethnische und kulturelle Unterschiede, entladen sich häufig in Aggression und Gewalt.“

(Quartiersmanagement Weiße Siedlung 2015, 13)

Jugendgewalt im städtischen Raum wird in der öffentlichen Wahrnehmung oft in hohem Maße mit den Merkmalen bestimmter Quartiere und Stadtviertel verknüpft. Der Stellenwert sozialräumlicher Faktoren für das Aufkommen von Jugendgewalt und die Ausrichtung ihrer Prävention spielen auch in der wissenschaftlichen Diskussion eine anhaltend wichtige Rolle (vgl. BMVBS 2013; Castel 2009; Eisner 1997; Kilb 2011; Kunadt 2011; Lukas 2010). Ausgehend von Befunden des Berliner Monitorings Jugendgewaltdelinquenz (Bergert/Lüter/Schroer-Hippel 2015) knüpft die vorliegende Studie an diese Debatten an und untersucht tiefergehend eine Berliner Bezirksregion bezüglich des Aufkommens von Jugendgewalt und der vorherrschenden Strategien zu ihrer Prävention. Es handelt sich dabei um eine Region, die exemplarisch für eine besondere Kumulation sozialer Problemlagen stehen kann und die zugleich stark von Zuwanderung und Migration geprägt ist. Es geht konkret um die Bezirksregion Köllnische Heide.

Die Region Köllnische Heide liegt im Bezirk Neukölln, und zwar im südlichen Teil des gleichnamigen Ortsteils. Sie ist relativ innenstadtnah gelegen, mit öffentlichen Verkehrsmitteln vergleichsweise gut angeschlossen und weist einige Grüngelände auf, zu denen etwa der Schulenburg-Park zu rechnen ist. Angesichts ihrer Lage außerhalb des S-Bahn-Rings ist sie von anderen Teilen Nord-Neuköllns aber auch räumlich etwas separiert. Neben einem Gewerbegebiet ist die Bezirksregion in hohem Maße durch zwei, mit Blick auf die bauliche Anlage und die Eigentümerstruktur allerdings unterschiedliche Großsiedlungsstrukturen geprägt: die High-Deck-Siedlung und die Weiße Siedlung. Zur Bezirksregion gehört außerdem der sogenannte Zwischenraum, der vor allem durch verschiedene Nachkriegsbauten gekennzeichnet ist. Die Verkehrsachsen Sonnenallee und Grenzallee durchlaufen das Gebiet und trennen die Siedlungskomplexe teilweise in kleinere Untereinheiten. Obwohl auch einige Einkaufsmöglichkeiten vorhanden sind, ist die Region im Vergleich zu den übrigen Regionen Nord-Neuköllns infrastrukturell deutlich weniger vielfältig. Die für Nord-Neukölln typische Mischung aus Kleingewerbe und gastronomischen Angeboten, Lebensmittelgeschäften oder Kiosken und Angeboten der ethnischen Ökonomie prägt in der Köllnischen Heide jedenfalls nicht das Straßenbild. Auch an dem Struktur- und Imagewandel, den Nord-Neukölln in jüngerer Zeit im Zuge von Aufwertungs- und Gentrifizierungsprozessen erfährt, nimmt die Bezirksregion Köllnische Heide bisher nicht teil (vgl. zum Zusammenleben in Nord-Neukölln Lüter/Hirsland 2014).

Dass die in Nord-Neukölln zu verzeichnenden Gentrifizierungsprozesse hier bisher, jedenfalls im Sinne einer Aufwertung, keine Rolle spielen, spiegelt sich aber nicht nur in der Infrastruktur, sondern in hohem Maße ebenso in der Sozial- und Bevölkerungsstruktur. Die Köllnische Heide gehört den Ergebnissen des Berliner Monitorings Soziale Stadtentwicklung zufolge zu den Gebieten mit besonderem Aufmerksamkeitsbedarf. Ihr an Indikatoren wie Arbeitslosigkeit, speziell Langzeit- und Jugendarbeitslosigkeit, oder Transfereinkommensbezügen gemessener Status wird als sehr niedrig beschrieben, zudem weisen zentrale Planungsräume auch eine negative Dynamik auf.

Aufgrund der in Nord-Neukölln etwas separierten Lage, der besonderen baulichen Struktur und der deutlichen Grenzen der Neubausiedlungen weist die Region Köllnische Heide für die Bewohner/innen durchaus Züge eines überschaubaren Dorfes inmitten der Metropole Berlin auf: Sie beherbergt eine große Vielfalt von Kulturen und Bevölkerungsgruppen und weckt bei Jugendlichen auch Gefühle der Vertrautheit und Zugehörigkeit. Die Köllnische Heide repräsentiert im Guten und im Schlechten übrigens einen Teil der Zukunft Berlins und Neuköllns: Der Altersdurchschnitt ist deutlich unterdurchschnittlich beziehungsweise jung, die Bevölkerungsstruktur in hohem Maße von Kindern und Jugendlichen geprägt. Auch die Wohnungsstruktur der Region spielt in diesem Zusammenhang eine Rolle: Da in den genannten Siedlungsstrukturen große Wohnungen verfügbar waren, ist die Region insbesondere für den Zuzug kinderreicher Familien attraktiv gewesen.

Zugleich – und das ist die andere Seite der Medaille – kumulieren in der Region mehrere Problemlagen, die auch dann, wenn medial gelegentlich kolportierte Klischees und Stereotypen von „Ghettos“ und deutschen Banlieues wenig zur Erhellung der komplexen und hochdifferenzierten Geschichte und Gegenwart der Region beitragen, unzweifelhaft viele Züge eines sozialen Brennpunkts aufweisen¹. Es geht dabei um zwei eng überlagerte Aspekte: die schwierige allgemeine soziale Situation und den Mangel an Perspektiven für viele Bewohner/innen auf der einen Seite und die Frage der Integration von ganz unterschiedlichen Bevölkerungsgruppen mit Migrations- und Fluchtgeschichte auf der anderen Seite. Die Köllnische Heide ist seit vielen Jahren gleichsam eine Schleuse und ein „transitorisches Gebiet“ für Prozesse der Einwanderung nach Deutschland und Berlin und kann insofern als eine „Arrival City“ (Saunders) im Kleinen bezeichnet werden. Sie beherbergt Menschen aus der Türkei, aus arabischen und afrikanischen Ländern und aus Südosteuropa, die in zum Teil relativ gut abgrenzbaren Wellen in die Region gekommen sind. Neben allgemeinen sozialen Fragen spielt ebenso der besondere Unterstützungsbedarf dieser Gruppen eine große Rolle für die in der Region tätigen Akteure. Ein Rückzug sozialstaatlicher Unterstützungsangebote würde die Region daher schwer belasten – es ist kein Zufall, dass in beiden Großsiedlungsstrukturen seit vielen Jahren auch jeweils Quartiersmanagements aktiv sind, deren Tätigkeit als weiterhin unverzichtbar eingeschätzt wird (Franke et al. 2013).

Auf die in der Region tätigen Akteure im Bereich der Jugendarbeit und Jugendhilfe geht auch die Anregung zu dieser Studie zurück. Zur Situation und Ausgangslage der Region gehören nämlich gleichfalls eine erhöhte Kriminalitätsbelastung und ein im Vergleich zu Neukölln und Berlin erhöhtes Aufkommen von Jugendgewalt. Als traurige Spitze dieser Gesamtsituation hat die Bewohner/innen im Jahr 2012 der Todesfall eines Jugendlichen aus der Siedlung erschüttert, der nach einem außer Kontrolle geratenen Streit mit zahlreichen Beteiligten an den Verletzungen eines Messerstiches durch einen jungen Erwachsenen starb. Dieser Vorfall sorgte in der Region für Beunruhigung und für große Trauer und Wut, zu deren Bearbeitung und Bewältigung gemeinsam mit dem Bezirk Neukölln auch die ansässigen Sozial- und Jugendfreizeiteinrichtungen wesentlich beigetragen haben. Die Gründung eines zeitlich befristeten Netzwerkes für Perspektiven und gegen Gewalt hat dieser Auseinandersetzung einen festen Rahmen verliehen.

Auch jenseits solcher tragischer Höhepunkte, die im konkreten Einzelfall viel mit einer unglücklichen Verkettung situativer, teilweise zufälliger Faktoren zu tun haben, ist die Auseinandersetzung mit Gewalt in ganz unterschiedlicher Form elementarer Teil der alltäglichen Praxis der Bewohner/innen und der im Rahmen von Bildungs- und Sozialeinrichtungen oder der Polizei tätigen Akteure. Diese Akteure verfügen daher nicht nur über eine ausgewiesene Professionalität und Expertise sowie ein hohes Maß an Engagement für die Entwicklung der Region, sondern auch über zahlreiche Erfahrungswerte: Neben unterschiedlichen Formen von Jugendgewalt geht es dabei ebenso um Erscheinungsformen von häuslicher Gewalt und Gewalt in der Erziehung, die ein integrales Moment der Gesamtsituation der Region darstellen. Es geht an dieser Stelle darum, diese Erfahrungen zu bergen und ansatzweise zu systematisieren, nicht darum, sie zu dramatisieren.

Vor dem Hintergrund der skizzierten Situation ist die Köllnische Heide eine Region, die ein besseres Verständnis von Faktoren wirksamer Jugendgewaltprävention ermöglicht, die sich durch statistische Nachweise von sozialer Benachteiligung und erhöhter Gewaltbelastung allein nicht erschließen – und die natürlich keinesfalls nur auf die Köllnische Heide beschränkt sind. Vor allem zwei Aspekte sind zu unterstreichen, die insbesondere vor dem Hintergrund der sich auf ganz Berlin erstreckenden Befunde des Berliner Monitorings Jugendgewalt (Bergert et al. 2015) zu betonen sind. Das Monitoring Jugendgewaltdelinquenz hat in den Bezirksregionen einen starken Zusammenhang des Aufkommens von Jugendgewalt und des sozialen Lage der Bewohner/innen nachgewiesen.

Abbildung 1: Die Köllnische Heide – Lage im Stadtgebiet



Zum einen sind daher die Erfahrungen aus der Region Köllnischen Heide besonders interessant, wie die Entwicklung von Perspektiven und sozialen Chancen für Kinder und Jugendliche mit spezifisch gewaltpräventiven Maßnahmen verbunden werden kann. Der Umstand, dass wirkungsvolle präventive Arbeit gegen Gewalt nicht heißen kann, Kinder und Jugendliche nur noch als potenzielle Straftäter zu betrachten, sondern konstitutiv die ressourcenorientierte Hebung und Entwicklung ihrer Potenziale und Kompetenzen umfasst, gehört für viele Akteure in der Region jedenfalls zu den selbstverständlichen Grundlagen ihrer Arbeit.

Zum anderen erlaubt die Struktur der Region mit ihren zwei prägenden Großsiedlungen und den ansässigen Quartiersmanagements Aufschlüsse auch zu einer anderen Frage, die sich nicht zuletzt mit Blick auf das genannte Netzwerk für Perspektiven und gegen Gewalt und dessen implizite Folgen stellt: Es geht um die Frage, inwieweit es unterschiedlichen Institutionen und Einrichtungen gelingt, ihre Angebote mit explizitem Sozialraumbezug aufeinander abzustimmen, um zu einer integrierten Präventionsstrategie zu kommen. In der Fachdiskussion zu wirksamer Prävention werden die unterschiedlichen Ansätze von Jugend-, Sozial-, und Bildungsarbeit zunehmend als sich wechselseitig ergänzend betrachtet. Für wirksame Prävention seien integrierte und multimodale Vorgehensweisen erforderlich (Karstedt 2009), die Ausrichtung auf Strukturen des lokalen Gemeinwesens ist entscheidend. „Neuere Konzepte versuchen gerade die Potenziale der kommunalen Akteure zu bündeln. [...] Kooperation und Vernetzung gelten derzeit als Zauberworte“ (Lukas 2013, 683, vgl. auch Groeger-Roth/Marks 2015). Für die unterschiedlichen professionellen Akteure im Sozialraum einschließlich natürlich der Bewohner/innen steht damit auch im „Weltdorf“ Köllnische Heide ein altes afrikanisches Sprichwort auf der Tagesordnung, das in der übermittelten englischen Fassung lautet: „It takes a whole village to raise a child“.

1 Vgl. zu den medialen Stereotypen im Diskurs über Brennpunkt bereits Champagne (1997).

Diesen Akteuren gilt der Dank für ihre Unterstützung. Zahlreiche Personen aus der Verwaltung des Bezirks Neukölln, aus Kinder- und Jugendfreizeiteinrichtungen, aus Schulen und Quartiersmanagement haben sich Zeit für zum Teil ausführliche Interviews und Gespräche genommen. Angesichts ihrer hohen zeitlichen Belastung sei ihnen dafür an dieser Stelle herzlich gedankt. Gedankt sei auch den Jugendlichen aus der Region, die sich bereit erklärt haben, ihre Sicht der Dinge zu unseren Fragen zu formulieren. Gedankt sei schließlich ebenfalls den zahlreichen Anwohner/innen, die sich an einer im Rahmen eines örtlichen Kiez-Festes umgesetzten Befragung beteiligt haben. Lena Dettmer verdient schließlich großen Dank für ihre wertvolle Unterstützung, die sie ausgehend von ihrem Praktikum bei Camino und der Arbeitsstelle Jugendgewaltprävention bei der Entwicklung und Umsetzung der Studie geleistet hat.

2 Fragestellung und methodisches Vorgehen

2.1 Ansatz der Studie

Die vorliegende Studie geht auf eine Anregung aus der Region Köllnische Heide zurück und ordnet sich zugleich systematischen Interessen der Arbeitsstelle Jugendgewaltprävention und der Präventionsarbeit in Berlin zu. Ein Todesfall im Gefolge eines Streits unter Beteiligung von Jugendlichen mit einem allerdings erwachsenen Tatverdächtigen im Jahr 2012 bildete einen traurigen Kristallisationspunkt der Auseinandersetzung mit Jugendgewalt in der Region. Die daran anschließende, nochmals intensiviertere gewaltpräventive Arbeit mit Kindern und Jugendlichen war allerdings auf ein Jahr befristet und liegt damit schon einige Zeit zurück, sodass sich keine direkt hierauf bezogene Untersuchung anbot.

Stattdessen hat sich im Zuge von Vorgesprächen mit Akteuren aus der Region und des Bezirks Neukölln die Leitfrage herauskristallisiert, wie lokale Einrichtungen – unter anderem Quartiersmanagement, Schule und Jugendhilfe – der Gewaltbelastung einer sozial in besonderem Maß benachteiligten Region entgegenwirken und welche Ergebnisse sie dabei erreichen können. Unterhalb der Schwelle eindeutig abgrenzbarer, konzeptionell ausformulierter gewaltpräventiver Einzelprogramme oder -projekte geht es also gerade um die genauere Untersuchung und Würdigung eines vielschichtigen, von vielen Akteuren und Maßnahmen geprägten Vorgehens, das seinen gemeinsamen Nenner in Bezug auf einen besonderen Sozialraum findet. Das Vorhaben, die Komplexität des großen lokalen Engagements einzufangen und auf seine charakteristischen Merkmale hin zu sondieren, bildet die besondere Herausforderung und zugleich den besonderen Reiz dieser Studie.

Zu den Leitfragen der Arbeitsstelle Jugendgewaltprävention passte dieser Ansatz insofern, als die fokussierte Analyse einer Bezirksregion eine auch für Berlin insgesamt sinnvolle Ergänzung und Vertiefung des sozialräumlichen Fokus des Berliner Monitorings Jugendgewaltdelinquenz darstellt. Die Region Köllnische Heide hat sich im Monitoring 2016 mit dem Bezugsjahr 2014 als eine der im Berliner Vergleich mit Jugendgewalt eindeutig hoch belasteten Regionen erwiesen. Sie stellt aber dennoch keinen Ausreißer dar, gehört also nicht in den kleinen Kreis der extrem erhöht belasteten Regionen. Die Belastung mit Jugendgewalt liegt außerdem unterhalb des aufgrund der sozialen Rahmendaten statistisch erwartbaren Schätzwertes. Dieser Wert, der auf der Grundlage der Sozialdaten und der Gewaltbelastung aller Berliner Bezirksregionen als statistische Kennziffer berechnet wurde, lag im Jahr 2014 bei einer Häufigkeitszahl von 475, während die tatsächlich registrierte Häufigkeitszahl in diesem Jahr nur bei 355 lag (Schroer-Hippel/Karliczek 2015, 115).²

Das zu betonen erscheint auch deshalb von Bedeutung, weil sich die Bewohner/innen keinesfalls nur manchmal genervt und gelegentlich bedroht von jugendlicher Delinquenz zeigen, sondern ebenfalls von negativer Zuschreibung und oberflächlichen Stereotypen nicht zuletzt von medialer Seite, die mit der eigenen Lebensrealität keinesfalls immer im Einklang stehen. In die Spitzengruppe der regionalen Gewaltbelastung fällt die Köllnische Heide im Jahr 2014 im schulischen Bereich³. Sie ist aber, das haben viele Befragte unterstrichen, deshalb noch lange kein „Ghetto“, keine „No-go-Area“ und auch kein rechtsfreier Raum.

Was die Köllnische Heide allerdings unzweifelhaft charakterisiert, ist eine besonders ausgeprägte Kumulation sozialer Problemlagen, die eine Würdigung ihrer jahrzehntelangen Erfahrungen mit Einwanderung und Migration und die große Bedeutung, die die Region auch für das Land Berlin als ein „Tor zur Welt“ besitzt, in manchen Hinsichten zu überlagern droht. Hinsichtlich sozioökonomischer Merkmale (Arbeitslosigkeit, Langzeitarbeitslosigkeit, Bezug von Transferleistungen etc.) ist sie in ganz Berlin – gemäß Monitoring Soziale Stadtentwicklung 2015 – die sozial am schwächsten aufgestellte Bezirksregion und erreicht durchgehend die höchsten Werte. Sie belaufen sich auf:

- Anteil Arbeitslose (SGB II und III) 2014: 15,82 % (Mittelwert Berlin 7,45 %)
- Anteil Langzeitarbeitslose 2014: 5,37 % (Mittelwert Berlin 2,46 %)
- Anteil Transferbezieher (SGB II und XII) 2014: 43,38 % (Mittelwert Berlin 12,16 %) (Monitoring Soziale Stadtentwicklung – Daten 2015)

² Schätzwerte sind im Rahmen des jährlichen Berliner Monitoring Jugendgewaltdelinquenz nur in der ersten Ausgabe 2014 mit dem Bezugsjahr 2012 erstellt worden. Eine unterhalb des aufgrund der sozialen Lage prognostizierten Schätzwerts liegende Belastung mit Jugendgewalt hat sich dabei auch für den Bezirk Neukölln insgesamt ergeben (Schroer-Hippel/Karliczek 2015, 92ff., 100f.). Die Häufigkeitszahl (HZ) ist eine Kennziffer, die das Fallaufkommen pro 100.000 Einwohner/innen beschreibt.

³ Vgl. Abbildung 16 und Abbildung 17.

Sie wird im Monitoring Soziale Stadtentwicklung daher auch als Gebiet mit besonderem Aufmerksamkeitsbedarf definiert und weist – bezüglich der lebensweltlich orientierten Räume Weiße Siedlung und Schulenburgpark – entsprechend einen sehr niedrigen sozialen Status und zudem in Teilen eine negative Dynamik auf (Bodelschwingh et al. 2015). Sie ist zugleich mit einem Anteil von 25,6 % der Altersgruppe der Kinder und Jugendlichen die mit Abstand „jüngste“ Bezirksregion Berlins – was den sozialen Problemlagen nochmals eine ganz eigene Dringlichkeit verleiht. Mit einem Anteil von

- Transferbeziehern (SGB II) unter 15 Jahren in Höhe von 74,38 % im Jahr 2014 (Mittelwert Berlin 28,45 %) (Monitoring Soziale Stadtentwicklung – Daten 2015)

steht die Region Köllnische Heide nach Angaben des Monitoring Soziale Stadtentwicklung mit Abstand an der Spitze aller Berliner Bezirksregionen. Kinderarmut prägt sich nirgendwo in Berlin so stark aus wie in dieser Region. Und auch der Anteil der Kinder und Jugendlichen mit Migrationshintergrund liegt mit 86,5 % sehr nahe am Spitzenwert aller Berliner Bezirksregionen.

Ganz konkret ist die Region geprägt von in den 1970er und 1980er Jahren im Rahmen des sozialen Wohnungsbau entstandenen sogenannten Großsiedlungsstrukturen, die sie sichtbar von vielen Regionen innerhalb des nördlichen Neukölln unterscheidet und die sich im Rahmen des Monitorings Jugendgewaltdelinquenz als oftmals besonders mit Jugendgewalt belastet abgezeichnet haben. Neben den ganz individuellen Merkmalen der Region erscheint die Köllnische Heide damit im nüchternen sozialwissenschaftlichen Blick auf verallgemeinerbare Merkmalsausprägungen und Einflussfaktoren für Jugendgewaltdelinquenz wie wenige Gebiete in Berlin geradezu prädestiniert für „Tiefenanalysen“ und eine Einzelfallstudie, die einerseits ihre Herausforderungen und ihre spezifische Belastungssituation beleuchtet, andererseits aber auch das Engagements der Bewohner/innen und der sozialstaatlichen Unterstützungssysteme untersucht, das darauf zielt, Perspektiven für die Region zu entwickeln.

Abbildung 2: Karte der Bezirksregion Köllnische Heide (mit angrenzenden Regionen)



Datenquelle: <https://www.openstreetmap.org/#map=15/52.4702/13.4609>; © OpenStreetMap-Mitwirkende; www.openstreetmap.org/copyright.

2.2 Studiendesign und Methoden

Der im Sinne von Grundideen der Praxisforschung (Maykus 2009) vor dem Hintergrund sozialwissenschaftlicher Analysen zu Jugendgewalt und ihrer Prävention gemeinsam mit Akteuren aus der Region entwickelte Leitfrage wird durch eine Kombination von zwei zentralen Untersuchungsachsen Rechnung getragen, die zumindest ansatzweise auch miteinander verschränkt werden sollen.

Zum einen geht es um eine genauere Profilierung der Belastung der Region Köllnische Heide mit Jugendgewalt, die großflächige Analysen nur bedingt leisten können. Eine entsprechende Situationsanalyse zielt also darauf, vorhandene Datenquellen zur Gewalt- und Kriminalitätsbelastung zu bündeln und zu differenzieren. Zum anderen sollen die Antworten der lokalen Akteure einerseits bezüglich ihrer sozialraumbezogenen Vernetzung und Koordination, andererseits auch hinsichtlich ihrer praktischen sozialen Intervention und Prävention im Sozialraum beleuchtet werden. Ziel ist in diesem Sinn eine vor allem explorativ und gegenstandserschließend angelegte Untersuchung, deren Ergebnisse perspektivisch auch im Vergleich mit anderen Regionalstudien und landesweit angelegten statistischen Analysen genutzt und geprüft werden können.

Im Bereich der Situationsanalysen von Jugendgewalt zielt das Studiendesign insofern darauf, die aufbereiteten Sekundärdaten mit einer qualitativen Experteneinschätzung aus der Region zu konfrontieren. Es geht darum, einen vertiefenden, qualitativ aussagekräftigen Begriff von sozialen Phänomenen zu gewinnen, deren öffentliches Bild stark von statistischen Größen geprägt ist, deren Entstehung jedoch aufgrund unterschiedlich ausgeprägter Anzeigebereitschaft und polizeilicher Aktivität auch kritisch befragt werden kann.

Der Bereich der Bestandsanalyse der Netzwerke und Präventionsansätze wird demgegenüber vor allem durch qualitative Expertenbefragungen bearbeitet, deren Teilnehmer/innen nach dem Gesichtspunkt einer Repräsentativität im qualitativen Sinn ausgewählt wurden, sodass das im Zuge mehrerer explorativer Interviews identifizierte Akteurspektrum im lokalen Handlungsfeld also abgedeckt werden konnte. Die konkrete Zusammenstellung des Befragungssamples stellte zugleich eine multiperspektivische Sicht auf die spezifischen Handlungsfelder (jeweils sowohl Kinder- als auch Jugendhilfe, Schule bzw. Schulsozialarbeit, Quartiersmanagement, Verwaltung) sicher, indem jeweils mehrere Akteure aus jedem Bereich befragt wurden. Damit wurde – auch angesichts der Spezifika der jeweiligen Einrichtungen – eine multikontextuale Analyse jedes Bereichs ermöglicht. Diese qualitativen Expertenbefragungen wurden einerseits durch eine Gruppendiskussion mit Jugendlichen aus der Region und eine standardisierte Anwohnerbefragung ergänzt, um eine externe Perspektive auf die Experteneinschätzungen zu gewinnen.

Insgesamt hat die Studie insofern die folgenden methodischen Module kombiniert:

- In mehreren *offenen Interviews* mit Akteuren aus dem Bezirk ist die Region zunächst explorativ erschlossen und es sind zentrale Akteure, Ansprechpartner/innen und Einrichtungen identifiziert worden. In diesen Vorgesprächen sind auch erste Fragen zu Herausforderungen und Ressourcen der Region, aber auch zu Zielstellungen der präventiven Arbeit mit Kindern und Jugendlichen entwickelt und abgestimmt worden.
- Im Zuge einer *Dokumentenanalyse* mit besonderem Fokus auf den Handlungskonzepten der ansässigen Quartiersmanagements ist ein Zielsystem für die Analyse der Präventionsarbeit generiert worden. Es wurde der weiteren Untersuchung zugrunde gelegt und ging in die Leitfadententwicklung ein, wurde zum Teil aber im Zuge der Erhebung noch partiell modifiziert. Die Auswahl der Konzepte der Quartiersmanagements begründet sich aus der Zentralität dieser Akteure im Sozialraum und der Spannweite ihrer Entwicklungskonzepte. Die damit einhergehende perspektivische Selektivität wurde auch aufgrund forschungspragmatischer Erwägungen zugelassen, durch die anfängliche Exploration aber kontrolliert.
- *Statistische Daten* zur sozialen Lage und auch zur Gewalt- und Kriminalitätsbelastung der Region – unter anderem aus der polizeilichen Verlaufsstatistik zu Rohheitsdelikten mit Tatverdächtigen im Alter von 8 bis unter 21 Jahren – sind im Rahmen der Situationsanalyse ausgewertet worden. Um die relative Position der Köllnischen Heide vergleichend zu bestimmen, wurden in Anlehnung an das methodische Vorgehen des Berliner Monitorings Jugendgewaltdelinquenz jeweils Werte für Berlin und den Bezirk berechnet. Um absolute Fallzahlen der polizeilichen Statistik in diesen unterschiedlichen Bezugsräumen zu vergleichen, sind dabei unter Einbeziehung von Angaben der Einwohnerstatistik des Landes Berlin auch Häufigkeitszahlen berechnet worden (Fälle je 100.000 Einwohner/innen bzw. Schüler/innen).

- Herzstück der Untersuchung bilden insgesamt 18 qualitative, leitfadengestützte Interviews, an denen insgesamt 30 Personen teilgenommen haben. Dabei wurde ein multiperspektivisches Sampling umgesetzt, indem zu identischen Themen- und Fragestellungen jeweils verschiedene Akteure aus vergleichbaren Einrichtungen befragt wurden. Die Kontrastierung der kontextuellen Perspektiven jeweils innerhalb ähnlicher wie zwischen unterschiedlichen Einrichtungstypen ermöglicht die „Objektivierung“ übergreifender Schnittmengen wie auch die partielle Kontrastierung unterschiedlicher Perspektiven auf die Region.
- Eine standardisierte Anwohnerbefragung, die im Zuge eines öffentlichen Kiez-Festes mit Bewohner/innen beider Großsiedlungen umgesetzt wurde, sowie eine Gruppendiskussion mit Jugendlichen aus einer Siedlung ergänzen die in den Leitfadendiskussionen mit professionellen Akteuren gewonnenen Informationen um die „Betroffenen“-Perspektive der Bewohner/innen der Region. Die Befunde der standardisierten Anwohnerbefragung mit einer Teilnehmerzahl von 55 Personen erheben keinen Anspruch auf Repräsentativität im statistischen Sinn für die Grundgesamtheit der über 15.000 Bewohner/innen der Bezirksregion.

2.3 Fragestellungen, Zielsystem und Aufbau

Die Bearbeitung der in den explorativen Interviews in der Region und im Bezirk entwickelten Leitfrage, wie unterschiedliche lokale Einrichtungen der Gewaltbelastung einer sozial in besonderem Maß benachteiligten Region entgegenwirken und welche Ergebnisse sie dabei erreichen können, machte nicht nur ein abgestimmtes Set von Untersuchungsmethoden, sondern auch eine weitere Spezifizierung und Operationalisierung von Teilfragen erforderlich.

Aufgrund des besonderen Stellenwerts des gemeinsamen Sozialraums als verbindender Klammer aller Akteure wurde diese weitere Dimensionierung insbesondere unter Bezugnahme auf Grundannahmen der Sozialraumorientierung als Fachkonzept der sozialen Arbeit vorgenommen. Mit einem der Promotoren des Sozialraumansatzes, Wolfgang Hinte, lassen sich dabei fünf Leitprinzipien abgrenzen (vgl. Hinte 2008):

- Orientierung am Willen der Menschen,
- Unterstützung von Eigeninitiative und Selbsthilfe,
- Konzentration auf die Ressourcen (der Menschen und des Sozialraumes),
- zielgruppen- und bereichsübergreifende Sichtweise,
- Kooperation und Koordination.

Diese Leitprinzipien sind als klassifikatorisches Schema einer Dokumentenanalyse der Konzeptpapiere der regionalen QM-Gebiete (QM High-Deck 2015; QM Weiße Siedlung 2013, 2015) zugrunde gelegt worden, die durch die explorativen Interviews und durch einen über offene Recherchen zu den regionalen Einrichtungen (Online-Auftritte, Träger-Konzepte) gewonnenen kleineren Korpus von weiteren Texten ergänzt wurden. Im Zuge mehrfacher Reflexions- und Überarbeitungsschleifen ist somit eine Ziel- und Untersuchungsmatrix entworfen worden, die zur Steuerung der Datenerhebung und -auswertung herangezogen wurde. Während sich die erste Systematisierung eng an den QM-Konzepten orientiert hat, ist im Zuge der Fortschreibung und Weiterentwicklung zunehmend eine gewisse Generalisierung vorgenommen worden. Folgende zentrale Untersuchungsdimensionen konnten abgegrenzt werden (vgl. Tab. 1):

- Etablierung einer positiven Entwicklungsdynamik der Region und ihrer Ressourcen,
- Ausrichtung der (Präventions-)Angebote an den Bedarfen und Interessen der Kinder und Jugendlichen,
- Koordinierung und Kooperation: Vernetzung der Einrichtungen im Sozialraum,
- übergreifende Koordination zwischen Bereichen und Ebenen,
- Aktivierung und Beteiligung der Jugendlichen und der Anwohner/innen.

Tabelle 1: Ziel- und Untersuchungsmatrix

Bewertungs- und Zieldimensionen	Bewertungs- und Zielerreichungskriterien
Etablierung einer positiven Entwicklungsdynamik der Region und ihrer Ressourcen (Bestandsanalyse der Ausgangslage)	<ul style="list-style-type: none"> • Begrenzung von Erscheinungsformen von Jugendgewalt in der Region • Begrenzung verwandter Formen jugendlichen Problemverhaltens (Sucht, Schuldistanz, auch „Extremismus“) • Begrenzung von Ausschluss- und Diskriminierungserfahrungen und Entwicklung von Bildungschancen und Perspektiven • Ressourcenentwicklung der Region/Umsetzung situativer und städtebaulicher Präventions- und Entwicklungsmaßnahmen
Ausrichtung der (Präventions-) Angebote an den Bedarfen und Interessen der Kinder und Jugendlichen (Gewährleistung von Bedarfsgerechtigkeit)	<ul style="list-style-type: none"> • Bereitstellung attraktiver und nachgefragter Kultur- und Freizeitangebote • Vermittlung gewaltfreier Konfliktlösungskompetenzen • Unterstützung bei schulischen und beruflichen Lern- und Orientierungsprozessen • Berücksichtigung geschlechtsspezifischer Bedarfe • Wahrnehmung veränderter Problemlagen/Bedarfe und passgenaue Weiterentwicklung von Angeboten • Berücksichtigung gewaltpräventiver Aspekte in universellen Angeboten • Fortbildung und Qualifizierung der Fachkräfte
Koordinierung und Kooperation: Vernetzung der Einrichtungen im Sozialraum	<ul style="list-style-type: none"> • Abstimmung der Lageeinschätzungen und Handlungsstrategien von Einrichtungen • Einbindung aller relevanten Akteure in das Netzwerk oder Sub-Netzwerk • Entwicklung einer gemeinsam getragenen Identität und eines Wir-Bewusstseins sowie guter Kooperationsformen (Aufbau von sozialem Kapital und Vertrauen, kurze Dienstwege, informelle Abstimmungsprozesse zur ggf. flexiblen Intervention etc.) • Umsetzung gemeinsamer Aktivitäten von Trägern und Einrichtungen
Übergreifende Koordination zwischen Bereichen und Ebenen	<ul style="list-style-type: none"> • Aufbau grenzüberschreitender Vernetzung bzw. Perspektiven (jenseits der Großsiedlungsstrukturen High-Deck und Weiße Siedlung) • Einbeziehung bezirklicher Expertise • Schnittstellen- und Übergangsmangement zwischen den Einrichtungen und insbesondere zum Bildungs- und Ausbildungsbereich (Kita – Grundschule – weiterführende Schule – Arbeitsagentur etc./Aufbau von Bildungsketten, „Präventionsketten“) • Übergreifende Kooperationsbeziehungen zur Entwicklung der Region (kommunale Politik und Verwaltung, Polizei, Wohnungsbaugesellschaften etc.)
Aktivierung und Beteiligung der Jugendlichen und der Anwohner/innen	<ul style="list-style-type: none"> • Aufbau von Zugängen zu Eltern und Projekten zur Stärkung der Erziehungskompetenz • Aufsuchende Arbeit und Ansprache von schwer erreichbaren Zielgruppen sowie entsprechende Angebote • Förderung der Beteiligung und aktiven Mitsprache von Jugendlichen im Quartier und in den Einrichtungen • Sensibilisierung und Aktivierung von Bewohnerengagement für die Entwicklung des Wohnumfeldes und dessen Sicherheit

Diese Leitkriterien sind in die Befragungen der lokalen Akteure und den Aufbau der Leitfäden und Fragebögen eingegangen, die sich vor allem auf vier Themenkomplexe konzentriert haben:

1. die Erscheinungsformen von Jugendgewalt und verwandter Phänomene in der Region,
2. das Angebotsspektrum expliziter und impliziter, indizierter und universeller gewaltpräventiver Angebote und Maßnahmen,
3. die Kooperations- und Vernetzungsstrukturen sowie
4. die Bedarfe und Entwicklungsperspektiven der lokalen Angebote.

Tabelle 2: Übersicht zu den Leitfragen

Situationsanalyse

- Mit welcher Situation ist die Region Köllnische Heide mit Blick auf Sozialstatus und Gewaltbelastung generell konfrontiert? Wo steht sie im Berliner Vergleich und welche qualitativen Merkmale (Siedlungsstrukturen, Bevölkerungsgruppen etc.) prägen sie?
- Durch welche spezifischen Gewaltphänomene wird das Leben in der Region belastet (Trends, Akteure, Gewaltformen)?

Bestandsanalyse

- Welche Angebote tragen die gewaltpräventive Arbeit in der Bezirksregion? Wie ist Gewaltprävention in das jeweilige Angebotsspektrum eingebettet und in welchen Formen wird sie umgesetzt?
- Welchen Beitrag zur Gewaltprävention können die jeweiligen Angebote leisten, welche Effekte und Wirkungen realisieren?
- Welche Rolle spielen Angebote der unspezifischen Universalprävention (Schulförderung und Lernhilfen, Berufsorientierung etc.)?

Vernetzung und Kooperation der Angebote

- Welche Foren und Kanäle der Abstimmung der lokalen Akteure, Träger und Einrichtungen bestehen und welche Beiträge zu einer auf die Bedarfe des Sozialraums zugeschnittenen Arbeit leisten sie?
- Was sind Voraussetzungen und tragende Elemente eines arbeitsfähigen sozialräumlichen Netzwerks?
- Inwieweit fügen sich organisations- und sozialraumbezogene Orientierungen bruchlos ineinander, wo bestehen möglicherweise auch Spannungen?
- Sind alle Träger gleichermaßen in die bestehenden Netzwerke einbezogen oder gibt es Lücken oder besonders ausgeprägte Netzwerkknoten?

Bedarfe und Entwicklungsperspektiven

- Lassen sich Problemlagen, Zielgruppen oder Themen identifizieren, die zukünftig verstärkt Beachtung erfahren sollten?
- Welche Angebote bewähren sich vor dem Hintergrund lokaler Problemlagen und Zielgruppen – und welche nicht?
- Reichen bestehende Vernetzungs- und Koordinierungsgremien aus, um den Problemlagen im Bereich der Jugendgewalt zu begegnen?
- Lassen sich weitergehende Bedarfe eines systemisch-sozialraumorientierten Arbeitens identifizieren? Welche Vorkehrungen könnten die bestehende Praxis substantiell weiterentwickeln?

Die nachfolgende Darstellung der Ergebnisse greift auf diese Systematik zurück. Zunächst wird eine differenzierte Analyse der Gewaltbelastung der Region vorgenommen. Unter Einbindung verschiedener statistischer Datenquellen sowohl zur altersunspezifischen Gewalt- und Kriminalitätsbelastung als auch zum Gewaltaufkommen von Tatverdächtigen im Alter von 8 bis unter 21 Jahren insgesamt und spezifisch an Schulen erfolgt ein mehrschichtiges Monitoring der Region. Dabei werden auch Vergleiche zu anderen Bezugsräumen (Berlin, Neukölln, Bezirksregionen in Neukölln) und zeitliche Verläufe herangezogen, um nicht zuletzt die in den Interviews formulierten Annahmen einer Stigmatisierung der Region mit verfügbaren empirischen Daten abzugleichen. Ergebnisse der qualitativen Befragungen ergänzen dieses Bild durch Experteneinschätzungen der lokalen Akteure.

Der folgende Teil, der Befunde zu (a) Akteuren und Netzwerkstrukturen sowie zum (b) Angebotsspektrum präsentiert, stellt Einschätzungen der Fachkräfte- und der Bewohnerbefragungen gegenüber. Es geht (a) gleichermaßen um die für die Jugendgewaltprävention relevanten Profile und Kooperationen bestimmter Einrichtungen beziehungsweise Einrichtungstypen wie um eine stärker typologisierende, sich von einzelnen Einrichtungen ablösende Analyse der dominanten Muster und Formen der Kooperation und Vernetzung in der Köllnischen Heide. Mit Blick auf das (b) Angebotsspektrum werden sowohl exemplarische Maßnahmen als auch exemplarische Spannungsfelder der Prävention wie etwa die Rolle geschlechterreflektierender Ansätze fokussiert. Die Befunde der Anwohnerbefragungen beziehen sich auf die allgemeine Situationswahrnehmung von Jugendgewalt und den Stellenwert von Unsicherheitsgefühlen. Sie bieten aber ebenfalls Hinweise auf die relevanten Bezugspunkte für die Prävention von und Intervention bei Vorfällen von Jugendgewalt.

Die Befunde werden abschließend zusammenfassend auf generelle Bedarfe und Perspektiven hin befragt, um Schlussfolgerungen für die Prävention von Jugendgewalt in sozial benachteiligten Räumen zu ziehen.

3 Situationsanalyse zur Gewalt- und Kriminalitätsbelastung der Bezirksregion Köllnische Heide

„Aber nur, weil man sich jetzt so zwei Möchtegerngangster vor die Kamera holt, heißt das nicht, dass hier gleich irgendwie die Bronx ist.“ (i16)

Um die gewaltpräventiven Aktivitäten in der Region Köllnische Heide im Kontext der Situation im Sozialraum analysieren zu können, sollen eingangs zunächst statistische Befunde und Ergebnisse der qualitativen Befragung zur Gewaltbelastung der Region bilanziert werden. Es geht dabei auch darum, das durch die polizeiliche Statistik gezeichnete Bild eines erhöht belasteten Sozialraums exemplarisch mit der Perspektive der dort tätigen Akteure zu kontrastieren. Inwieweit decken sich die Befunde der polizeilichen Statistik mit den Einschätzungen dieser Expert/innen, welche Rolle spielt eine statistisch zu konstatierende Höherbelastung für die Situationsdeutungen und die alltägliche Praxis der Einrichtung? Neben einem vertiefenden Einblick in die spezifischen Erscheinungsformen und Ausprägungen lassen sich damit ebenso ansatzweise praktisch relevante Annäherungen an Gewaltphänomene und auch ihre alltäglichen Deutungen und Interpretation herausarbeiten.

Zunächst werden daher

- altersunspezifische polizeiliche Befunde zur Gewalt- und Kriminalitätsbelastung vorgestellt, anschließend
- das Aufkommen an Rohheitsdelikten mit Tatverdächtigen im Alter von 8 bis unter 21 Jahren sowie
- das Aufkommen dieser Deliktgruppe ausschließlich in den Schulen der Region.

Die Ergebnisse der qualitativen Befragungen betreffen sowohl Hintergrundfaktoren für jugendliches Gewaltverhalten – häusliche Gewalt und Gewalt in der Erziehung – als auch einige seiner charakteristischen Erscheinungsformen in der Region.

3.1 Statistische Befunde zur Gewaltbelastung der Region

3.1.1 Altersunspezifische Gewalt- und Kriminalitätsbelastung der Region

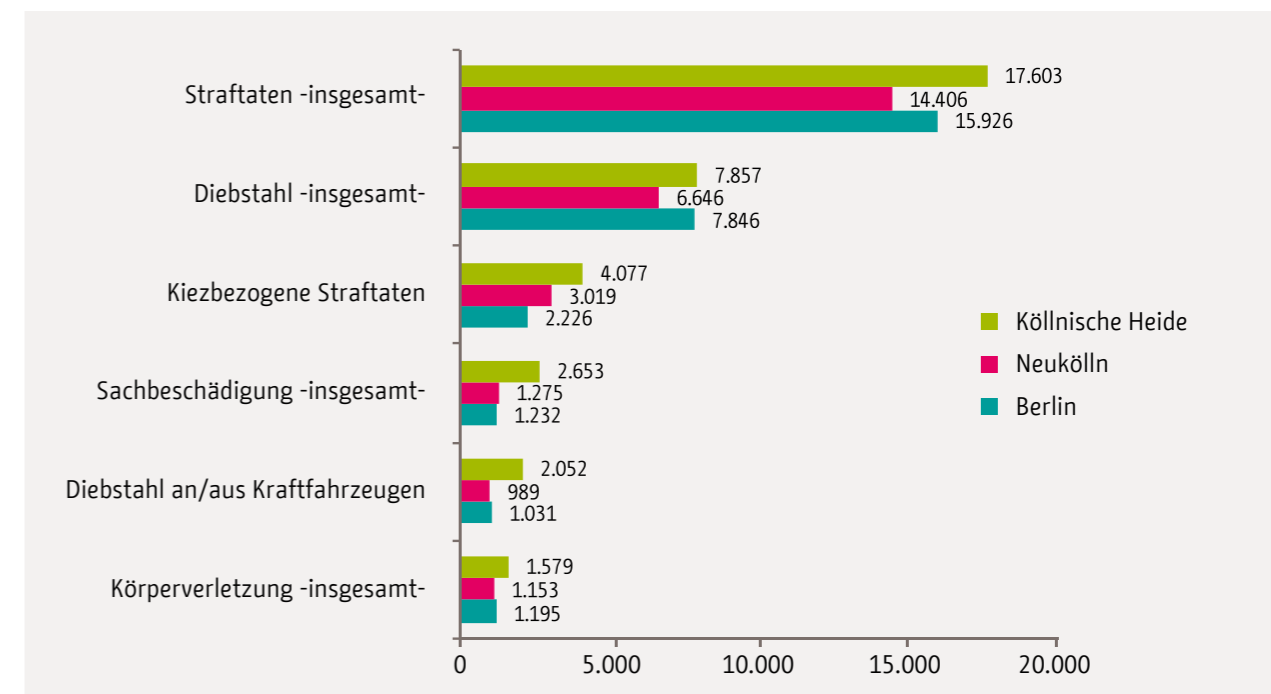
Um die allgemeine Situation in der Region Köllnische Heide mit Blick auf die Gewalt- und Kriminalitätsbelastung zu bewerten, bietet der von der Polizei Berlin herausgegebene Kriminalitätsatlas eine gute Grundlage (Polizeipräsident in Berlin 2013, 2015). In seiner aktuellsten Ausgabe zum Jahr 2015, in der auch das Vorjahr 2014 dargestellt ist, wird als Darstellungskriterium auch die Ebene der lebensweltlich orientierten Räume herangezogen. Der Kriminalitätsatlas, der in dieser Form erstmals im Jahr 2013 erschienen ist, bietet damit Daten auf der Ebene des Landes Berlin, der Berliner Bezirke und der Bezirksregionen. Insofern die Ebene der Bezirksregion Köllnische Heide als räumliche Bezugsgröße der vorliegenden Studie fungiert, ist damit eine Vergleichbarkeit der Daten gegeben. Von Vorteil ist hier insbesondere auch die Berücksichtigung sogenannter „kiezbezogener Straftaten“ als einer Ordnungskategorie, die in besonderem Maße ortsabhängige Aspekte einbezieht⁴.

Bezüglich des Themas der Jugendgewalt ist allerdings zu unterstreichen, dass diese Aufbereitung keinerlei Eingrenzung auf die Altersgruppe der Jugendlichen umfasst und außerdem auch keine Beschränkung auf Gewalt- bzw. Rohheitsdelikte erfolgt. Insofern sollen die Angaben des Kriminalitätsatlas zunächst einführend als Indikatoren für die generelle Gewalt- und Kriminalitätsbelastung der Region herangezogen werden, bevor anschließend spezifischere Informationen zu Jugendgewalt in der Köllnischen Heide vorgestellt werden, die dem Berliner Monitoring Jugendgewaltdelinquenz entnommen sind.

4 Dabei handelt es sich um a) eine hohe Wahrscheinlichkeit regionaler Bezüge (Wohnort der Tatverdächtigen), b) Fälle der häuslichen Gewalt mit den Delikten Körperverletzung, Nötigung und Bedrohung, c) Indikatoren von Verwahrlosungstendenzen (Destruktionsdelikte, Vandalismus) und d) eine erkennbare Nichtachtung staatlicher Autorität.

Die Köllnische Heide ist im Jahr 2015 – mit Ausnahme von Fahrraddiebstählen, Wohnraumeinbrüchen und Rauschgiftdelikten – in allen in den Kriminalitätsatlas 2013 aufgenommenen Deliktgruppen einerseits stärker belastet als der Bezirk Neukölln insgesamt und als das Land Berlin insgesamt andererseits. Während im Land Berlin im Jahr 2013 auf 100.000 Einwohner/innen 15.926 Straftaten entfallen, sind es in der Bezirksregion Köllnische Heide 17.603 Straftaten, also ein um 10,5 % erhöhter Wert. In der Gruppe der Sachbeschädigungsdelikte liegt die Häufigkeitszahl – also das Aufkommen an Straftaten je 100.000 Einwohner/innen – für Berlin bei 1.232, für die Köllnische Heide bei 2.653. Hier ist die Belastung der Region damit um 115,3 % erhöht. Bei kiezbezogenen Straftaten⁵ handelt es sich um eine Kategorie, die nur in geringem Maß auf den Einfluss unterschiedlicher räumlicher Tatgelegenheitsstrukturen zurückgeht. Die Häufigkeitszahl für Berlin liegt in dieser Gruppe im Jahr 2013 bei 2.226 Taten, für den Bezirk Neukölln bei 3.019 Taten und für die Region Köllnische Heide bei 4.077 Taten. Gegenüber dem Bezirk Neukölln insgesamt ist dieser Wert damit um 35,0 % erhöht, gegenüber dem Land Berlin um 83,2 % (Abbildung 3).

Abbildung 3: Die Region Köllnische Heide im raumbezogenen Vergleich ausgewählter Straftaten I (2015, Häufigkeitszahlen)⁶



Datenquelle: Kriminalitätsatlas Berlin 2015 (Der Polizeipräsident in Berlin 2015).

Die Höherbelastung der Region Köllnische Heide im Vergleich zum Land Berlin und dem Bezirks Neukölln bedeutet allerdings nicht, dass die Region auch zu den am stärksten durch Kriminalität belasteten Regionen zählt. Für das Bezugsjahr 2015 benennt der Berliner Kriminalitätsatlas als stark belastete Regionen das Regierungsviertel, Kurfürstendamm, dann Alexanderplatz und Tiergarten Süd sowie auch Moabit Ost und Nördliche Luisenstadt – die Region Köllnische Heide gehört also nicht zu diesen aufgrund verschiedener Faktoren anhaltend besonders stark belasteten Regionen (Der Polizeipräsident in Berlin 2015, 13f.).

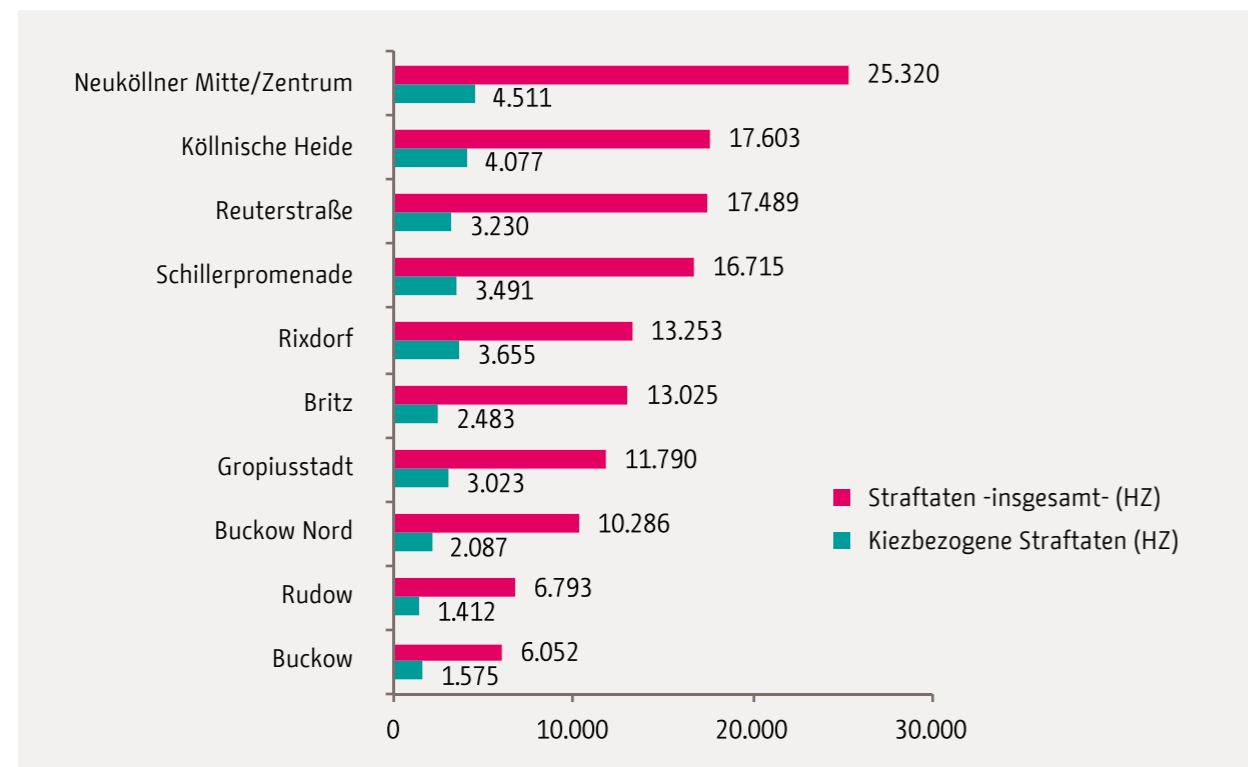
Während die Köllnische Heide bezüglich ihrer Sozialdaten eindeutig zu den schwierigsten Regionen im Land Berlin zählt, stellt sich die Situation mit Blick auf die allgemeine Kriminalitätsbelastung insofern differenzierter dar. Ein Grund dafür ist in dem vergleichsweise geringen Publikumsverkehr und einer nur schwachen Ausprägung damit verbundener Tatgelegenheitsstrukturen zu verorten. Im Unterschied zu den genannten Regionen, in denen aufgrund ihrer Funktion als Ausgeviertel ein hoher Publikumsverkehr herrscht und auch Großveranstaltungen mit einem besonderen Konflik-

5 Unter dem Oberbegriff der kiezbezogenen Straftaten werden folgende Delikte zusammengefasst: Automateneinbruch, Bedrohung, Freiheitsberaubung, Keller- und Bodeneinbruch, Körperverletzung/ Körperverletzung in der Öffentlichkeit, Misshandlung von Kindern/Schutzbefohlenen, Nötigung, Raub, Sachbeschädigung an Kfz, Widerstand gegen Vollstreckungsbeamte, Wohnungseinbruch.

6 Vgl. Tabelle 5 im Anhang.

trisiko anfallen – etwa auf der Straße des 17. Juni –, handelt es sich bei der Köllnischen Heide insgesamt um ein klares Wohngebiet mit einzelnen Gewerbeansiedlungen. Die besondere Belastungssituation der Köllnischen Heide bildet sich jedoch insbesondere in der gegenüber Berlin stark erhöhten Belastung mit sog. kiezbezogenen Straftaten ab, die häufig einen spezifisch regionalen Bezug aufweisen (Wohnort des Täters).⁷

Abbildung 4: Kriminalitätsbelastung der Neuköllner Bezirksregionen im Vergleich (2015, Häufigkeitszahlen)

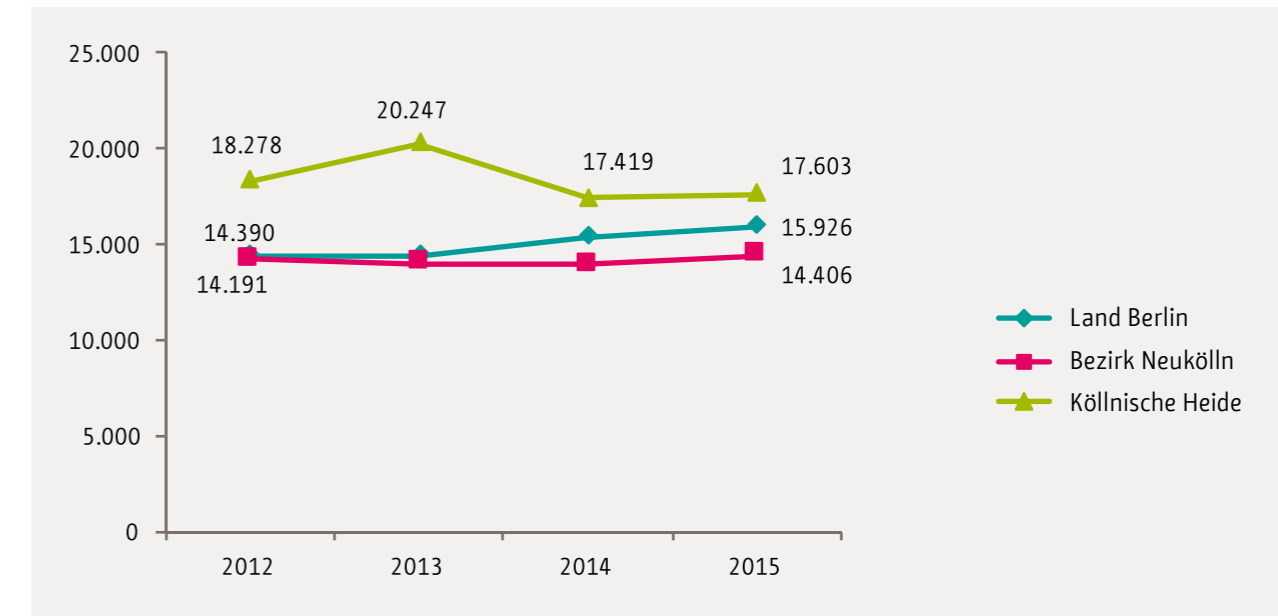


Datenquelle: Kriminalitätsatlas Berlin 2015 (Der Polizeipräsident in Berlin 2015).

Auch im Vergleich der Regionen innerhalb des Bezirks Neukölln zählt die Köllnische Heide im Jahr 2015 zu den durch Straftaten insgesamt deutlich erhöht belasteten Regionen, liegt aber zugleich hinter der Region Neukölln Mitte/Zentrum. Sie weist aber auch gegenüber anderen höher belasteten Regionen – wie der Region Reuterstraße oder Schillerpromenade – erhöhte Häufigkeitszahlen sowohl der Straftaten insgesamt wie auch der kiezbezogenen Straftaten auf. Die Höherbelastung bildet sich im Jahr 2015 gemessen an den kiezbezogenen Straftaten deutlicher ab als an den Straftaten insgesamt (Abbildung 4).

Eine rückblickende Betrachtung der Kriminalitätsentwicklung seit dem Jahr 2012 – dem ersten Berichtsjahr des Kriminalitätsatlas – zeigt zugleich eine konstant und durchgehend erhöhte Häufigkeitszahl für polizeilich registrierte Straftaten in der Köllnischen Heide sowohl gegenüber Berlin wie auch gegenüber dem Bezirk Neukölln. Während die Häufigkeitszahl in den Jahren 2014 und 2015 (2014: 17.603; 2015: 17.419) insgesamt konstant blieb, ist allerdings im Jahr 2014 ein deutlicher Rückgang gegenüber dem Vorjahr (2012: 20.247) zu verzeichnen. Auch im Jahr 2012 wurden höhere Werte registriert als in den Jahren 2014 und 2015. Während im Land Berlin den letzten Jahren ein geringfügiges Anwachsen der Häufigkeitszahlen zu verzeichnen ist, lässt sich in der Köllnischen Heide ein nicht unerheblicher Rückgang der insgesamt polizeilich registrierten Straftaten (Häufigkeitszahl) feststellen (Abbildung 5).

Abbildung 5: Entwicklung der insgesamt registrierten Straftaten in den Jahren 2012 bis 2015 (Häufigkeitszahlen)⁸



Datenquelle: Kriminalitätsatlas Berlin 2013 und 2015 (Der Polizeipräsident in Berlin 2013, 2015).

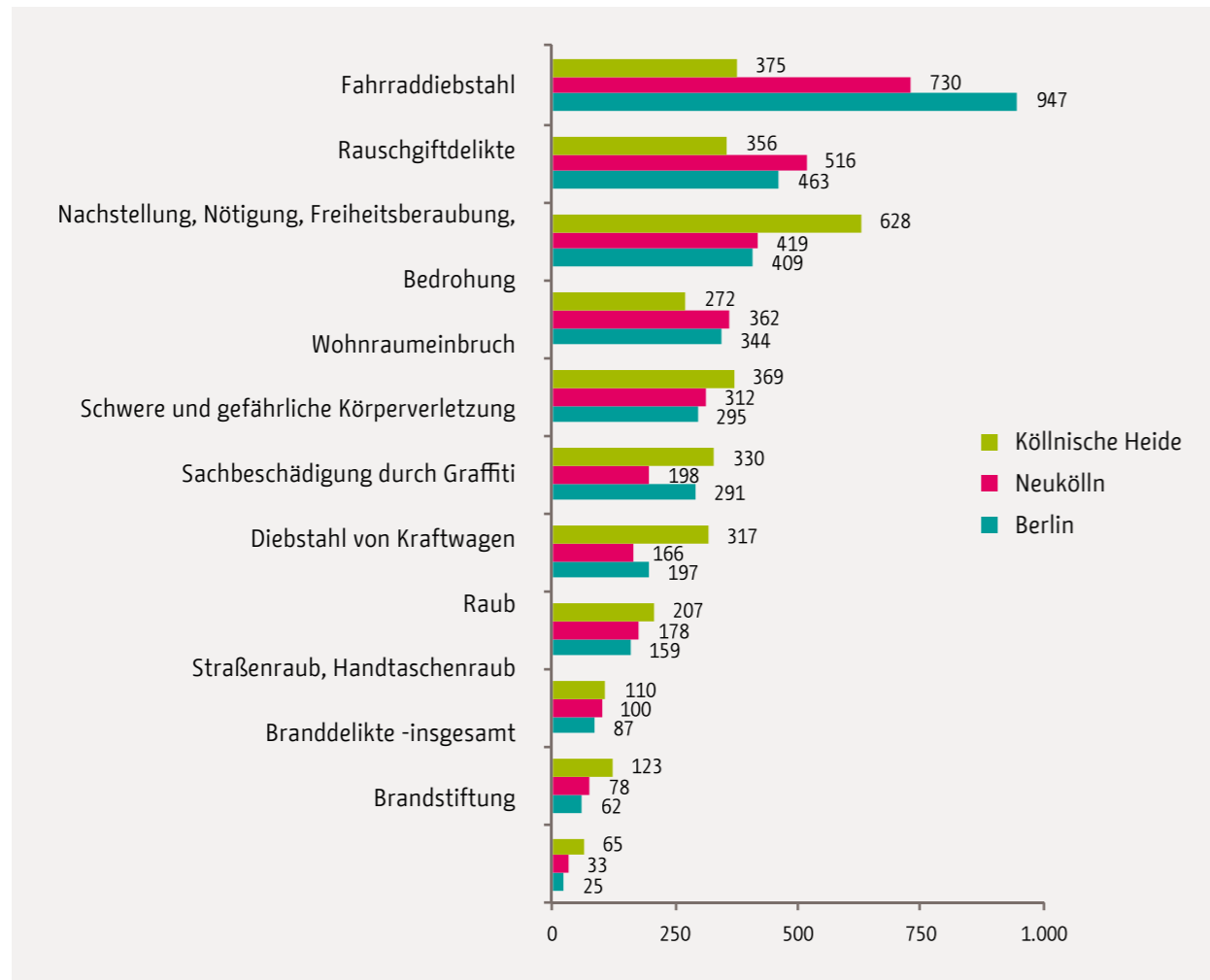
Etwas differenzierter fällt das Lagebild für die Köllnische Heide überdies aus, wenn Einzeldelikte separat, also nicht zusammengefasst nach sehr allgemeinen Deliktgruppen betrachtet werden. In der Köllnische Heide fallen unter den quantitativ stark verbreiteten Delikten vor allem Sachbeschädigungsdelikte und Diebstähle an/aus Kraftwagen neben den kiezbezogenen Straftaten als stark erhöht auf (vgl. Abbildung 3 oben).

Bei den etwas seltener registrierten Kategorien fallen demgegenüber vor allem Nachstellung, Nötigung, Freiheitsberaubung und Bedrohung als deutlich erhöht auf. Aber auch die Delikte schwere und gefährliche Körperverletzung, Diebstahl von Kraftwagen und Raub sind in der Köllnische Heide in erhöhter Zahl zu verzeichnen. Bemerkenswert ist außerdem eine im Vergleich gegenüber Berlin und Neukölln geringere Häufigkeitszahl für Rauschgiftdelikte (Abbildung 6).

⁷ Vgl. Tabelle 6 im Anhang.

⁸ Vgl. Tabelle 5 im Anhang.

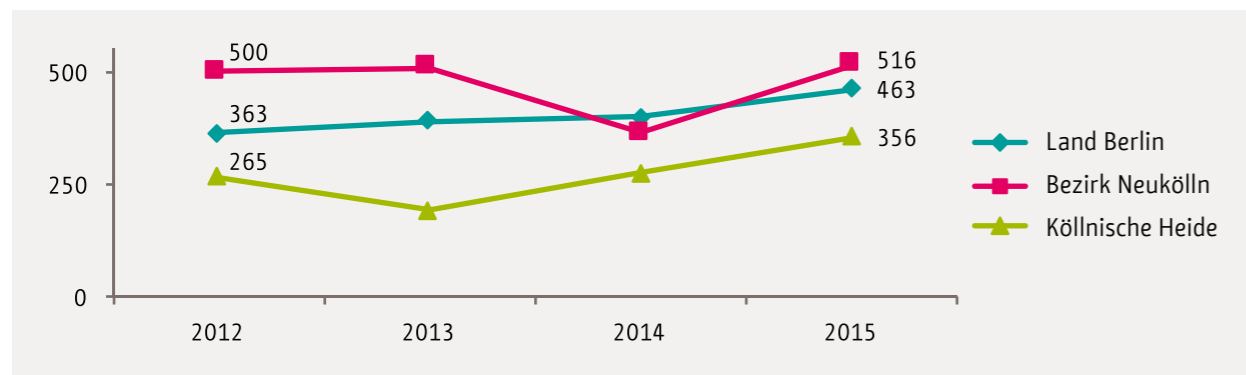
Abbildung 6: Die Region Köllnische Heide im raumbezogenen Vergleich ausgewählter Straftaten II (2015, Häufigkeitszahlen)⁹



Datenquelle: Kriminalitätsatlas Berlin 2015 (Der Polizeipräsident in Berlin 2015).

Die Häufigkeitszahl für polizeilich registrierte Rauschgiftdelikte bewegt sich auch in den Vorjahren seit 2012 kontinuierlich unterhalb der Werte für den Bezirk Neukölln und das Land Berlin. In den letzten Jahren zeigt die polizeiliche Statistik für die Köllnische Heide einen Anstieg der Werte (Abbildung 7).

Abbildung 7: Rauschgiftdelikte in der Köllnischen Heide im Zeitvergleich (Häufigkeitszahlen)¹⁰



Datenquelle: Kriminalitätsatlas Berlin 2013 und 2015 (Der Polizeipräsident in Berlin 2013, 2015).

⁹ Vgl. Tabelle 5 im Anhang.
¹⁰ Vgl. Tabelle 5 im Anhang.

Tabelle 3: Altersunspezifische Kriminalitätsbelastung der Region Köllnische Heide – Überblick

Stark überdurchschnittliche Belastung (75 % erhöht ggü. Berlin)	<ul style="list-style-type: none"> • Brandstiftung • Sachbeschädigung -insgesamt- • Diebstahl an/aus Kraftfahrzeugen • Branddelikte -insgesamt- • Kiezbezogene Straftaten
Überdurchschnittliche Belastung (25 % bis u. 75 % erhöht ggü. Berlin)	<ul style="list-style-type: none"> • Diebstahl von Kraftwagen • Nachstellung, Nötigung, Freiheitsberaubung, Bedrohung • Körperverletzung -insgesamt- • Raub • Straßenraub, Handtaschenraub • Schwere und gefährliche Körperverletzung
Durchschnittliche Belastung (0 % bis u. 25 % erhöht ggü. Berlin)	<ul style="list-style-type: none"> • Sachbeschädigung durch Graffiti • Straftaten -insgesamt- • Diebstahl -insgesamt-
Unterdurchschnittliche Belastung (unter 0 % erhöht ggü. Berlin)	<ul style="list-style-type: none"> • Wohnraumeinbruch • Rauschgiftdelikte • Fahrraddiebstahl

Datenquelle: Kriminalitätsatlas Berlin 2015 (Der Polizeipräsident in Berlin 2015).

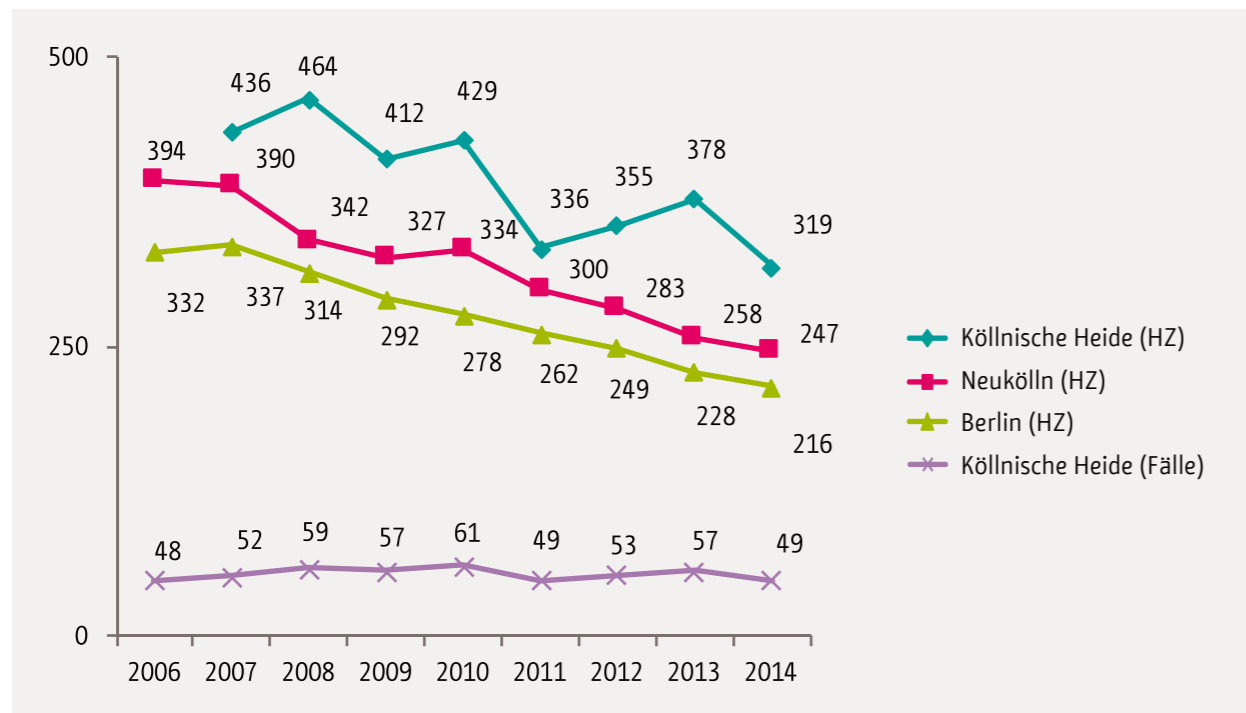
3.1.2 Belastung der Region mit Jugendgewalt

Um ein Lagebild der Belastung der Bezirksregion Köllnische Heide spezifisch hinsichtlich der Jugendgewalt zu gewinnen, soll im Anschluss an das Berliner Monitoring Jugendgewaltdelinquenz an dieser Stelle das Aufkommen an polizeilich erfassten Rohheitsdelikten mit Tatverdächtigen im Alter von 8 bis unter 21 Jahren als Indikator herangezogen werden. Rohheitsdelikte umfassen anschließend an das polizeiliche Klassifikationssystem die Delikte Raub, Straftaten gegen die persönliche Freiheit, gefährliche und schwere Körperverletzung sowie vorsätzliche und leichte Körperverletzung.

2014 bestand zunächst ein sowohl gegenüber Neukölln als auch gegenüber Berlin deutlich erhöhtes Niveau. Annäherungen auf weiterhin höherem Niveau lassen sich nur in einzelnen Jahren – insbesondere im Jahr 2011 – beobachten; sie sind aber nicht derartig nachhaltig und persistent, dass sie zu einem Abbau der besonderen Belastungssituation führen.

Festzuhalten ist aber gleichermaßen, dass die Köllnische Heide an der seit vielen Jahren rückläufigen Entwicklung von Jugendgewalt in Neukölln und in Berlin teilhat. Zwar verläuft diese Entwicklung in der Köllnischen Heide wechselhafter und umfasst auch erneute Zuwächse in einzelnen Jahren, sie erweist sich in der Tendenz dennoch immer wieder als stabil. Der Rückgang von einer Häufigkeitszahl 436 im Jahr 2007 auf 319 im Jahr 2014 beläuft sich auf einen Rückgang um 26,8 %. Werden die absoluten Fallzahlen ohne weitere Berücksichtigung der veränderten Bevölkerungszahl betrachtet, zeigt sich allerdings eine etwas anders gelagerte Dynamik mit einem Spitzenwert vom 61 Fällen im Jahr 2010 und 49 registrierten Fällen im Jahr 2014.

Abbildung 8: Rohheitsdelikte mit Tatverdächtigen im Alter von 8 bis unter 21 Jahren¹¹

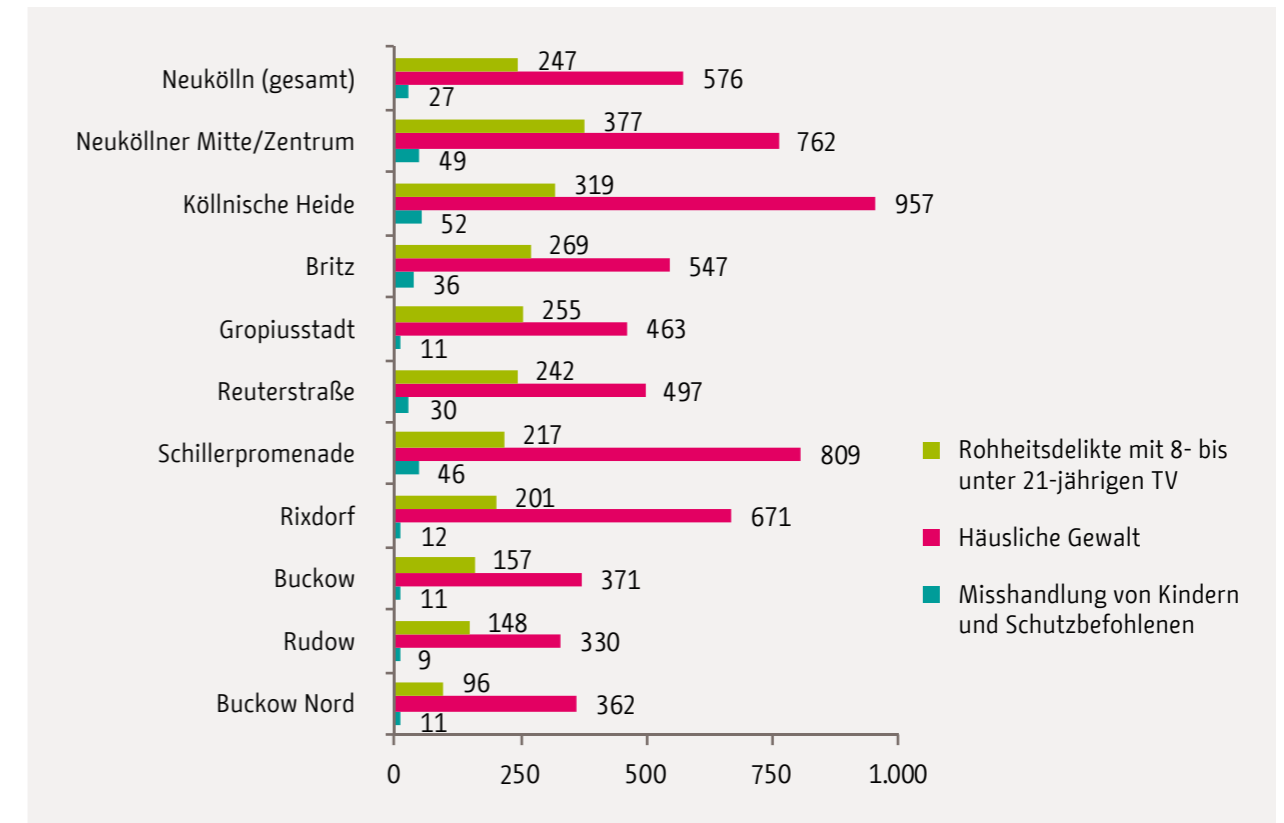


Datenquelle: Polizeiliche Daten (Der Polizeipräsident in Berlin 2016c), Daten des Amtes für Statistik (Amt für Statistik Berlin-Brandenburg 2016), eigene Berechnungen

Wird wiederum auf der Grundlage der Häufigkeitszahlen für das Jahr 2014 die Belastung aller Neuköllner Bezirksregionen verglichen, zeigt sich, dass der Wert der Region Köllnische Heide (HZ 319) nur durch die Region Neuköllner Mitte/Zentrum (HZ 377) übertroffen wird. Im Unterschied zur Köllnischen Heide hat diese Region neben ihrer Rolle als Wohngebiet aber auch Funktionen eines bezirklichen Zentrums mit hohem Publikumsverkehr und stark frequentierten Einkaufsmöglichkeiten.

Wird zudem neben der Rolle von Kindern und Jugendlichen als Täter von Gewalt auch ihre Rolle als Opfer von Misshandlungen oder als Zeuge häuslicher Gewalt betrachtet, verstärkt sich der Befund einer besonderen Belastung der Köllnischen Heide: Mit deutlichem Abstand vor der Region Schillerpromenade, Neuköllner Mitte/Zentrum und Rixdorf findet sich hier eine besondere Belastung mit Fällen häuslicher Gewalt. Auch Kinderschutzfälle werden hier, proportional gemessen an der Bevölkerungszahl, besonders häufig registriert.

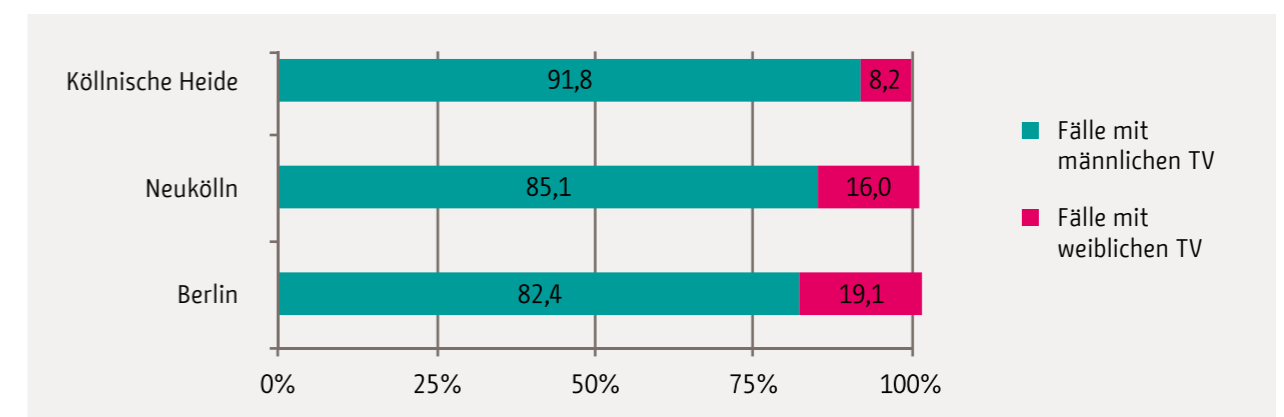
Abbildung 9: Rohheitsdelikte von Jugendlichen, häusliche Gewalt sowie Misshandlungen von Kindern und Schutzbefohlenen – differenziert nach Bezirksregionen in Neukölln (Häufigkeitszahlen 2014)¹²



Datenquelle: Polizeiliche Daten (Der Polizeipräsident in Berlin 2016c, 2016a), Daten des Amtes für Statistik (Amt für Statistik Berlin-Brandenburg 2016), eigene Berechnungen

Sehr auffällig ist, dass weibliche Tatverdächtige in der Köllnischen Heide deutlich seltener registriert sind als in Berlin, aber auch als innerhalb des Bezirks Neukölln. Im Land Berlin sind durchschnittlich an 19,1 % der polizeilich registrierten Rohheitsdelikte mit Tatverdächtigen im Alter von 8 bis unter 21 Jahren ebenfalls Mädchen als Tatverdächtige beteiligt – in der Region Köllnische Heide handelt es sich um einen Anteil von nur 8,2 %. Der Bezirk Neukölln liegt dabei im Jahr 2014 mit einem Anteil von 16,0 % tatverdächtigen Mädchen deutlich näher am Berliner Durchschnitt als die Region Köllnische Heide.

Abbildung 10: Tatverdächtige im Alter von 8 bis unter 21 Jahren von Rohheitsdelikten – differenziert nach Geschlecht (2014, Angaben in Prozent, Mehrfachangaben möglich)¹³



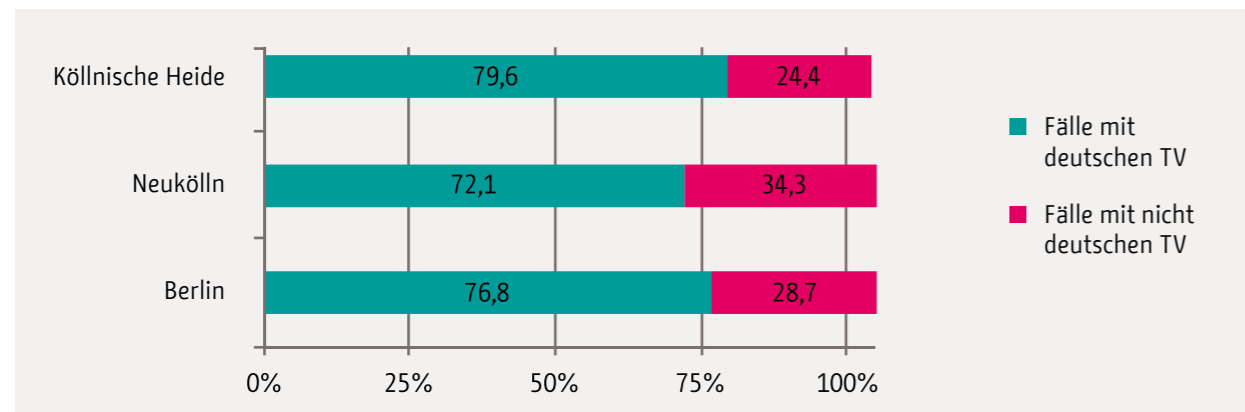
Datenquelle: Polizeiliche Daten (Der Polizeipräsident in Berlin 2016c), Daten des Amtes für Statistik (Amt für Statistik Berlin-Brandenburg 2016), eigene Berechnungen

12 Vgl. Tabelle 8 im Anhang.
13 Vgl. Tabelle 10 im Anhang.

11 Vgl. Tabelle 7 im Anhang.

Aufgrund der möglichen Beteiligung mehrerer Tatverdächtiger an Rohheitsdelikten summieren sich die Anteile von männlichen und weiblichen Jugendlichen zumeist nicht auf exakt 100 % – dennoch kann in der Regel davon ausgegangen werden, dass sich der Anteil männlicher Tatverdächtiger spiegelbildlich verhält. Entsprechend liegt er in der Köllnischen Heide bei 91,8 % gegenüber 85,1 % im Neuköllner und 82,4 % im Berliner Durchschnitt. Mehr noch als generell muss also für die Region Köllnische Heide festgehalten werden, dass das sogenannte Hellfeld polizeilich registrierter Jugendgewalt nahezu ausnahmslos synonym mit Jungengewalt ist.

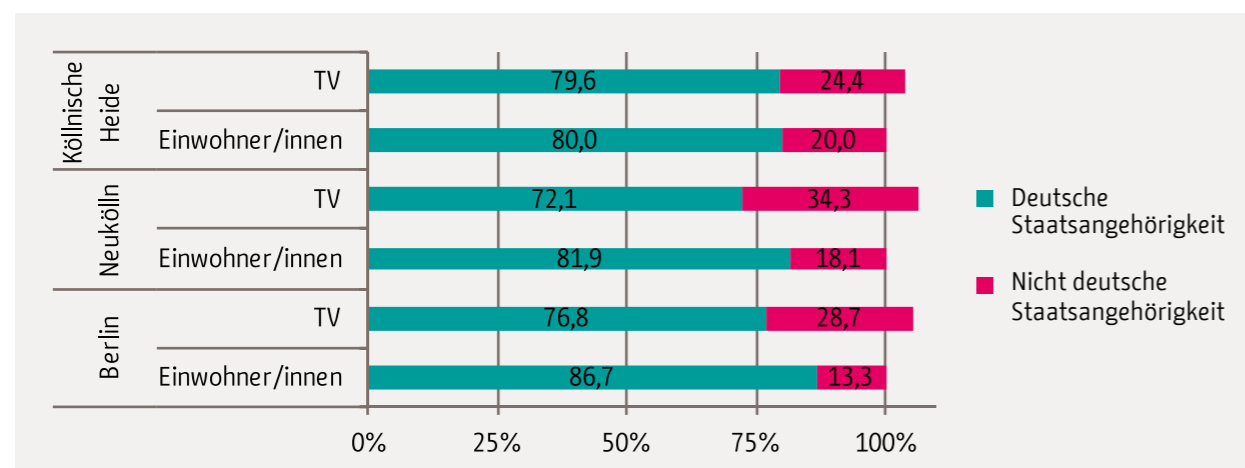
Abbildung 11: Tatverdächtige im Alter von 8 bis unter 21 Jahren von Rohheitsdelikten – differenziert nach Staatsangehörigkeit deutsch/nichtdeutsch (2014, Angaben in Prozent, Mehrfachangaben möglich)¹⁴



Datenquelle: Polizeiliche Daten (Der Polizeipräsident in Berlin 2016c), Daten des Amtes für Statistik (Amt für Statistik Berlin-Brandenburg 2016), eigene Berechnungen

Welches Bild ergibt sich nun, wenn anstelle des Geschlechts die Differenzierung der registrierten Rohheitsdelikte nach der Staatsangehörigkeit erfolgt? Eine in der Einwohnerstatistik vorgenommene Differenzierung nach der ihrerseits nicht unkomplizierten Kategorie des Migrationshintergrunds liegt für die polizeilich registrierten Delikte nicht vor, sodass der Ausländeranteil als Näherungsindikator herangezogen werden muss, um der besonderen Prägung der Köllnischen Heide durch Zuwanderung Rechnung zu tragen. Sie drückt sich darin aus, dass für den gesamten Bezirk Neukölln der Migrantenanteil altersunspezifisch mit Stichtag 31.12.2015 bei 43,1 %, der Ausländeranteil altersunspezifisch bei 24,2 % liegt, der Migrantenanteil in der Region Köllnischen Heide aber nochmals höher, und zwar bei 68,8 % im LOR Weiße Siedlung, bei 64,6 % im LOR Schulenburgpark und bei 58,4 % im LOR Gewerbegebiet.

Abbildung 12: Rohheitsdelikte mit Tatverdächtigen im Alter von 8 bis unter 21 Jahren und Bevölkerungsanteil – differenziert nach Staatsangehörigkeit deutsch/nichtdeutsch (2014, Angaben in Prozent, Mehrfachangaben möglich)



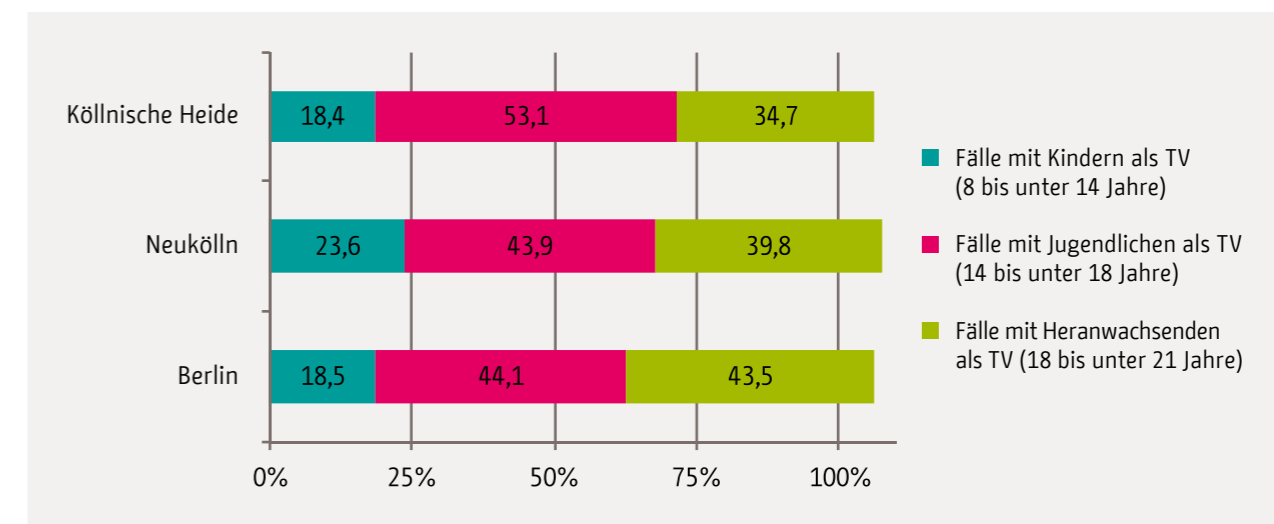
Datenquelle: Polizeiliche Daten (Der Polizeipräsident in Berlin 2016c), Daten des Amtes für Statistik (Amt für Statistik Berlin-Brandenburg 2016), eigene Berechnungen

14 Vgl. Tabelle 10 im Anhang.

Bemerkenswert ist aber mit Blick auf die Altersgruppe der 8- bis unter 21-Jährigen, dass sich in der Köllnischen Heide der Anteil der tatverdächtigen ausländischen Jugendlichen deutlich unterdurchschnittlich sowohl im Vergleich mit dem Land Berlin insgesamt als auch dem Bezirk Neukölln ausprägt. Mit einem Anteil von 24,4 % sind ausländische Jugendliche in der Köllnischen Heide also seltener tatverdächtig als in Neukölln (34,4 %) oder Berlin (28,7 %) – und dies, obwohl der Anteil der ausländischen Jugendlichen an der Altersgruppe 8 bis unter 21 Jahren in der Köllnischen Heide mit 20,0 % sowohl gegenüber Neukölln (18,1 %) als auch gegenüber Berlin (13,3 %) deutlich erhöht ist. Im Verhältnis werden die ausländischen Jugendlichen in der Köllnischen Heide, wo sie oft gemeldet sind, also seltener durch Rohheitsdelikte auffällig als in anderen Regionen, in denen sie sich in einer deutlicheren Minderheitenrolle befinden.¹⁵

Mit Blick auf die Altersverteilung zwischen tatverdächtigen Kindern, Jugendlichen und Heranwachsenden in der Altersgruppe der 8- bis unter 21-Jährigen ist schließlich in der Köllnischen Heide ein deutlich erhöhter Anteil von Jugendlichen im Alter von 14 bis unter 18 Jahren auffällig. Jugendliche wurden im Jahr 2014 in 53,1 % der Rohheitsdelikte als Tatverdächtige registriert gegenüber 43,9 % in Neukölln und 44,1 % in Berlin. Dieser hohe Anteil verdankt sich vor allem einem proportional niedrigeren Anteil an heranwachsenden Tatverdächtigen im Alter von 18 bis unter 21 Jahren, der in der Köllnischen Heide bei 34,7 % gegenüber 39,9 % in Neukölln und 43,5 % in Berlin liegt. Jugendgewalt – auch das lässt sich klar festhalten – ist in der Köllnischen Heide also zumindest im Bezugsjahr 2014 mehrheitlich buchstäbliche Gewalt von Jugendlichen und nicht von Kindern oder jungen Heranwachsenden.

Abbildung 13: Rohheitsdelikte mit Tatverdächtigen im Alter von 8 bis unter 21 Jahren – differenziert nach Altersgruppen (2014, Angaben in Prozent der Fälle, Mehrfachangaben möglich)¹⁶



Datenquelle: Polizeiliche Daten (Der Polizeipräsident in Berlin 2016c), Daten des Amtes für Statistik (Amt für Statistik Berlin-Brandenburg 2016), eigene Berechnungen

Als besonderes Profil von Jugendgewalt in der Köllnischen Heide lässt sich schließlich festhalten, dass die Anteile sowohl der vorsätzlichen leichten Körperverletzung (34,7 %) als auch von Raub sowie schwerer und gefährlicher Körperverletzung (28,6 %) deutlich unter dem Umfang in Berlin und innerhalb des Bezirks Neukölln liegen. Ohne dass sich im Rahmen dieser sozialraumspezifischen Sonderauswertung von Daten des Berliner Monitorings Jugendgewaltdelinquenz hierzu exakte Angaben machen lassen, ist damit offensichtlich eine weitere unter dem Oberbegriff der Rohheitsdelikte gefasste Deliktgruppe – Straftaten gegen die persönliche Freiheit (Bedrohung, Freiheitsberaubung, Nachstellung, Nötigung) – in der Köllnischen Heide im Bereich der Jugendgewalt besonders einschlägig. Zusammenfassend lässt sich also festhalten, dass die Indikatoren an dieser Stelle darauf verweisen, dass Erscheinungsformen von Jugendgewalt in der Köllnischen Heide in Hinsicht auf den Delikttyp eher leichter ausfallen, es sich also in der Region in der Regel nicht um besonders brutale Delikte handelt.

15 Auch in anderen Studien ist bereits auf eine proportional höhere Delinquenzbelastung von Jugendlichen mit Migrationsgeschichte in Regionen hingewiesen worden, die einen eher geringen Bevölkerungsanteil mit Migrationshintergrund aufweisen und umgekehrt (Vgl. als Kurzdarstellung des Forschungsprojekts Kriminalität in der modernen Stadt: Boers et al. o.J.). Vergleichsweise grobe Indikatoren wie der sog. Ausländeranteil können differenzierte Analysen auch über ganz unterschiedliche Migrationsverläufe nicht ersetzen und dienen an dieser Stelle lediglich der einführenden Verortung der Region Köllnische Heide. Zahlreiche Studien weisen bezüglich der Delinquenzbelastung von Jugendlichen mit Migrationshintergrund nämlich auf den hohen Erklärungswert, den von „ethnischen“ und „kulturellen“ Aspekten unabhängige Faktoren wie die Integration in das Bildungssystem oder Erfahrungen von Marginalität besitzen (Walburg 2014, 2016).

16 Vgl. Tabelle 11 im Anhang.

Abbildung 14: Rohheitsdelikte mit Tatverdächtigen im Alter von 8 bis unter 21 Jahren – differenziert nach Deliktgruppen (2014, Angaben in Prozent, Mehrfachangaben möglich)¹⁷



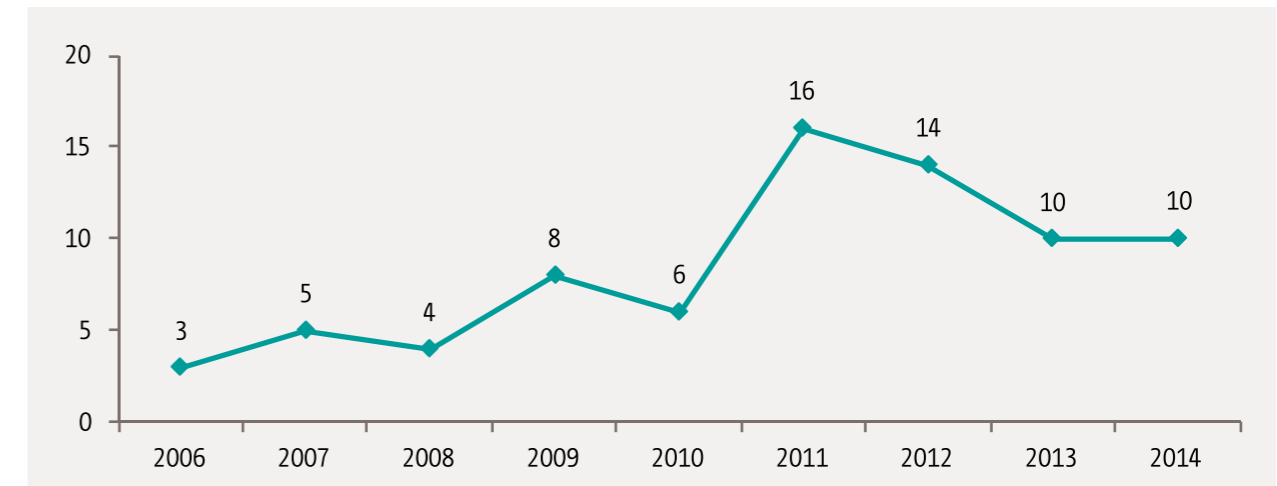
Datenquelle: Polizeiliche Daten (Der Polizeipräsident in Berlin 2016c), Daten des Amtes für Statistik (Amt für Statistik Berlin-Brandenburg 2016), eigene Berechnungen

3.1.3 Belastung der regionalen Schulen mit Jugendgewalt

Neben der Belastung von Sozialräumen insgesamt ist für eine trennscharfe Situationsanalyse auch eine zielgenaue Betrachtung des Schulbereichs von besonderer Bedeutung. Angesichts des Umstandes, dass schulpflichtige Kinder und Jugendliche in der Regel einen ganz erheblichen Teil ihrer Zeit in der Schule verbringen, ist der Anteil der Gewaltdaten in der Regel relativ überschaubar und beläuft sich in einer Größenordnung von 10 bis 20 % aller polizeilich registrierten Rohheitsdelikte (Bergert et al. 2016). Da sich in den Regionen unterschiedlich viele Schulen befinden und sich die Schulen in Hinsicht auf die soziale Situation ihrer Schüler/innen erheblich unterscheiden, stellt Schulgewalt jedoch nicht nur ein verkleinertes Abbild der Region insgesamt dar, sondern ist eine relativ eigenständige Größe. Während im Grundschulbereich von einer weitgehenden Überschneidung von Sozialraum und schulischem Einzugsgebiet ausgegangen werden kann, ist dies im Bereich der weiterführenden Schulen außerdem nur eingeschränkt der Fall. Nur ungefähr die Hälfte der Schülerschaft der weiterführenden Schule in der Region Köllnische Heide wohnt nach Aussagen der Befragten auch in der Region.

Zunächst lässt sich – auch zur angemessenen Interpretation der polizeilichen Daten – festhalten, dass nur ein sehr kleiner Teil jugendlichen Gewaltverhaltens überhaupt polizeilich registriert wird. Im Jahr 2014 handelt es sich konkret um genau zehn Fälle, die mit dem Tatort Schule von der Polizei registriert wurden. Für die Schulen der Köllnischen Heide ist allerdings bemerkenswert, dass sich im Jahr 2011 ein erheblicher Zuwachs von sechs auf 16 Fälle verzeichnen lässt (167 %). Seit diesem Zeitpunkt verhält sich das absolute Fallaufkommen zwar wieder rückläufig, ist aber weiterhin gegenüber den 2000er Jahren erhöht.

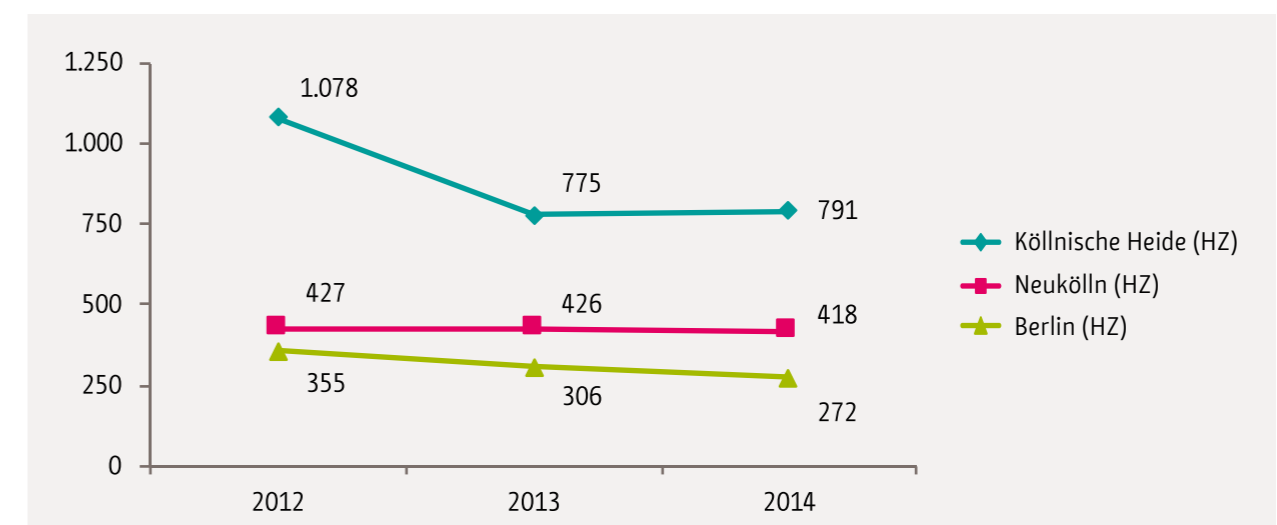
Abbildung 15: Rohheitsdelikte in der Region Köllnische Heide mit Tatverdächtigen im Alter von 8 bis unter 21 Jahren und dem Tatort Schule in den Jahren 2006 bis 2014 (absolute Fallzahlen)



Datenquelle: Polizeiliche Daten (Der Polizeipräsident in Berlin 2016b)

Um diese Werte auch mit Berlin und dem Bezirk Neukölln vergleichen zu können, bietet sich die Berechnung der Häufigkeitszahl an, in diesem Fall die Zahl der Fälle bezogen auf 100.000 Schüler/innen. In der Köllnischen Heide findet sich gemessen an der auf 100.000 Schüler/innen berechneten Häufigkeitszahl von 791 im Jahr 2014 ein gegenüber Berlin (HZ 272) um 191 % und gegenüber Neukölln (HZ 418) um 137 % erhöhter Wert. Der Schulbereich unterliegt in der Region damit einer in besonderem Maße erhöhten Belastung im Spiegel der polizeilichen Erfassung. Im Jahr 2014 ist die Situation dabei gegenüber dem Vorjahr weitgehend stabil, und sie gleicht damit der Lage im Bezirk Neukölln als Ganzem, während in Berlin in diesem Zeitraum ein geringfügiger Rückgang zu verzeichnen ist. Auffällig ist für die Köllnische Heide allerdings ein sehr ausgeprägter Rückgang der registrierten Belastung im Jahr 2013 (HZ 775) um über 110 %.

Abbildung 16: Belastung der Köllnischen Heide mit Rohheitsdelikten mit Tatverdächtigen von 8 bis unter 21 Jahren mit dem Tatort Schule in den Jahren 2012 bis 2014 (HZ berechnet auf 100.000 Schüler/innen)



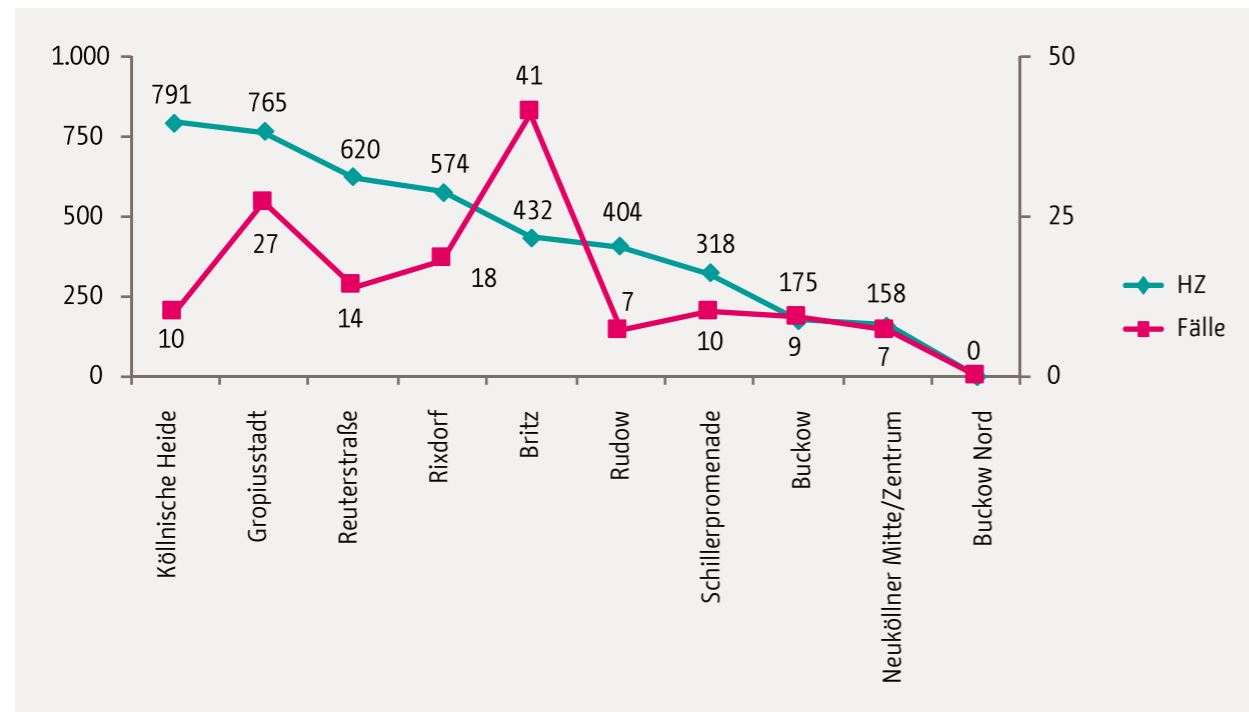
Datenquelle: Polizeiliche Daten (Der Polizeipräsident in Berlin 2016b), schulische Daten (Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft 2016a, 2016b), eigene Berechnungen

Im Vergleich der Neuköllner Bezirksregionen liegt die Köllnische Heide auch angesichts der verglichen mit dem Jahr 2011 rückläufigen Entwicklung mit einer auf 100.000 Schüler/innen bezogenen Häufigkeitszahl von 791 vor den Regionen Gropiusstadt (HZ 765) und Reuterstraße (HZ 620). Zu beachten ist allerdings, dass die berechneten Häufigkeitszahlen nicht nur von der absoluten Zahl der registrierten Fälle abhängen, sondern ebenfalls von der Schülerzahl in der Region.

¹⁷ Vgl. Tabelle 12 im Anhang.

Gegenüber den zehn im Jahr 2014 polizeilich registrierten Fällen in der Köllnische Heide lassen sich mit 41 Fällen in Britz oder 27 Fällen in der Gropiusstadt andernorts deutlich höhere Fallzahlen beobachten, die aber aufgrund deutlich höherer Schülerzahlen zu einer geringeren Häufigkeitszahl führen.

Abbildung 17: Schulische Gewalt im Jahr 2014 im Vergleich der Neuköllner Bezirksregionen (Häufigkeitszahl und absolute Fallzahl Rohheitsdelikte)¹⁸



Datenquelle: Polizeiliche Daten (Der Polizeipräsident in Berlin 2016b), schulische Daten (Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft 2016a, 2016b), eigene Berechnungen

Die Altersstruktur der zu den schulischen Rohheitsdelikten registrierten Tatverdächtigen ist in der Köllnischen Heide durch einen gegenüber Neukölln und dem Land Berlin deutlich erhöhten Anteil von Jugendlichen im Alter von 14 bis 18 Jahren gekennzeichnet. Angesichts der insgesamt geringen Fallzahlen sind an dieser Stelle zwar gewisse Unschärfen in Rechnung zu stellen. Wenn der Anteil der jugendlichen Tatverdächtigen im Jahr 2014 bei 60 % lag, lässt sich zugleich konstatieren, dass er auch in den Vorjahren (2013: 70 %, 2012: 50 %) nie unter 50 % gesunken ist. Im Jahr 2014 lassen sich hingegen für Berlin für die Jugendlichen gegenüber den Kindern und Heranwachsenden Anteile von etwas über 40 % beobachten. Der erhöhte Anteil der jugendlichen Tatverdächtigen an Schulen in der Köllnischen Heide korrespondiert dabei mit einem ebenfalls deutlich erhöhten Anteil dieser Altersgruppen an den Tatverdächtigen in der Region insgesamt. Die Jugendlichen stellen insofern sicherlich eine besonders wichtige Zielgruppe für die Prävention von Gewalt dar.

Abbildung 18: Altersstruktur der Tatverdächtigen im Alter von 8 bis unter 21 Jahren für an Schulen registrierte Rohheitsdelikte im Jahr 2014 (Prozent der Fälle, Mehrfachangaben mgl.)¹⁹



Datenquelle: Polizeiliche Daten (Der Polizeipräsident in Berlin 2016b)

3.1.4 Zusammenfassung der Ergebnisse

Im Spiegel der polizeilichen Statistik erscheint die Köllnische Heide im Berliner und auch im Neuköllner Vergleich zusammenfassend als erhöht mit Jugendgewalt belastet. Innerhalb Neuköllns ist sie sogar eindeutig zu den überproportional belasteten Regionen zu rechnen. Bemerkenswert ist allerdings, dass sich die Gewaltbelastung im Rahmen des Monitorings Jugendgewalt als unterhalb desjenigen Werts liegend erweist, der aufgrund der sozialen Struktur des Gebiets zu erwarten wäre. Nach Berechnungen des Monitoring Jugendgewaltdelinquenz für das Jahr 2012 wäre aufgrund der sozialen Lage eine HZ von 475 zu erwarten, während die tatsächliche Häufigkeitszahl in diesem Jahr bei 355 lag (Schroer-Hippel/Karliczek 2014, 115). Die Köllnische Heide zählt mit Blick auf ihre soziale Struktur zu den schwierigsten Gebieten in ganz Berlin – bezüglich ihrer Belastung mit Jugendgewalt gehört sie jedoch nicht zur Spitzengruppe der extrem belasteten Gebiete des Landes.

Wie in Berlin insgesamt verläuft auch die Entwicklung der Jugendgewalt in der Köllnischen Heide in den letzten zehn Jahren deutlich rückläufig, wobei sich diese Tendenz in der Region stark wellenförmig ausprägt. Auffällig ist, dass der ohnehin hohe Anteil männlicher tatverdächtiger Jugendlichen in der Köllnischen Heide nochmals deutlich erhöht ist. Ebenfalls bemerkenswert ist angesichts des hohen Anteils der Jugendlichen mit Migrationshintergrund, dass der Indikator des Anteils der nichtdeutschen Tatverdächtigen, also der Jugendlichen ohne deutsche Staatsbürgerschaft, deutlich unterhalb des in Neukölln gemessenen Anteils, aber ebenso unterhalb desjenigen in Berlin insgesamt liegt. Einen besonders großen Teil an den Tatverdächtigen macht in der Köllnische Heide außerdem die Altersgruppe der Jugendlichen (14 bis unter 18 Jahre) aus. Auffällig ist außerdem der wiederum sowohl im Berliner als auch im Neuköllner Vergleich geringere Anteil vorsätzlicher leichter Körperverletzungen einerseits wie auch Raub und schwerer und gefährlicher Körperverletzung andererseits. Das legt die Annahme nahe, dass ebenso wie im Rahmen der altersunspezifischen Kriminalitätsbelastung vor allem Straftaten gegen die persönliche Freiheit (Bedrohung, Nötigung) einen besonderen Stellenwert in der Region Köllnische Heide einnehmen.

Unter Berücksichtigung der jeweiligen Schülerzahl der Bezirksregionen führt die Region Köllnische Heide im schulischen Bereich die Rangliste der Bezirksregionen Neuköllns eindeutig an. Die absolut betrachtet überschaubare Zahl der polizeilich registrierten Gewaltvorfälle sinkt seit einigen Jahren jedoch wieder deutlich ab. In rückblickender Perspektive ist sehr auffällig, dass die schulbezogenen Gewaltdaten im Jahr 2011 sprunghaft angestiegen sind und sich seitdem wieder rückläufig entwickeln. Eine mögliche Erklärung besteht hier in der Umwandlung der ehemaligen Hauptschule in der Region in eine Integrierte Sekundarschule, die zu Verunsicherungen im System Schule geführt hat, wie eine Befragte ausführt.

„Die Schule ist plötzlich 2010 zur ISS geworden. Da gab es schon noch mal auch durch diese Strukturveränderungen ... Verunsicherungen von Lehrern, von Schülern, ... und auch wieder mehr Gewaltvorfälle, ja? Und ich finde seit den letzten vier Jahren (hat) sich hier was stabilisiert und auch strukturell verfestigt.“ (i5)

18 Vgl. Tabelle 13 im Anhang.

19 Vgl. Tabelle 14 im Anhang.

3.2 Qualitative Befunde zu alltäglichen Erscheinungsformen von Gewalt

Die polizeiliche Statistik – das lässt sich festhalten – erfasst nur strafrechtlich relevante Vorfälle und beleuchtet das sogenannte Hellfeld, das ebenso durch Faktoren wie die Anzeigebereitschaft der Bevölkerung oder die polizeiliche Präsenz beeinflusst wird. Damit stellt sich die Frage, inwieweit sich die polizeiliche Statistik mit den Wahrnehmungen der Akteure in der Region deckt. Im Rahmen der Interviews sind daher auch Einschätzungen zur Gewaltbelastung abgefragt worden – insbesondere mit Blick auf deren qualitative Erscheinungsformen. Exemplarische Ergebnisse dieser Befragungen sollen daher an dieser Stelle resümiert werden, um die Situationsanalyse zu differenzieren und auch mögliche Hintergründe und Erklärungsfaktoren zu erschließen, die sich bezüglich der regionalen Oberschule bereits angedeutet haben.

3.2.1 Gewaltverhalten zwischen Tabuisierung und Stigmatisierung

Mehr noch als die polizeiliche Statistik zeigen die Experteneinschätzungen dabei, wie Wahrnehmungen von Gewalt und Kriminalität in Deutungen des Quartiers insgesamt eingebettet sind. Unsicherheitsgefühle oder die Einschätzungen einer Region als „Hot-Spot“ hängen ebenfalls mit subjektiven Bewertungen und der Vertrautheit mit den informellen Regeln der Gegend zusammen. Insofern ist auch mit Blick auf den Stellenwert spezifisch gewaltpräventiver Konzepte in Schulen, in der Kinder- und Jugendhilfe und der Arbeit mit Familien grundsätzlich ein gewisses Spannungsverhältnis zwischen Äußerungen bemerkenswert, die die große Verbreitung von Gewalt hervorheben und betonen, und anderen Äußerungen, die zugleich die Normalität des Lebens in der Region gegenüber einer einseitigen Festschreibung auf Delinquenz unterstreichen. Ein Befragter konstatiert: „Das Thema Gewalt ist praktisch im Sozialraum immer da und in den Familien auch.“ (i0)

Ein anderer Interviewpartner sieht eine „Gewohnheit an Gewalt“:

„Also es gibt einfach in den Quartieren eine Gewohnheit, dass von einer gewissen Gruppe von jungen Männern ... eine Gewaltbereitschaft ausgeht und dass man sich der von vorneherein anpasst. ... Aber es gibt auch eine Sensibilisierung auf der anderen Seite.“ (i10)

Ein anderer Befragter beschreibt demgegenüber Auffälligkeiten aus der jüngeren Zeit als

„eine ganz normale Erscheinung. Die in den ganzen Jahren ... immer mal rauf und runter gehen. Aber es gibt kein Ghetto hier, ... man kann jederzeit durch die Siedlung gehen. Natürlich gibt es Menschen, die sich bedroht fühlen, weil da jetzt zwei Personen mit ... diesen Kapuzen da, wo man denkt, was ist das hier? Klar, es ist dunkel, das ist so, aber ... dass da irgendwie Gefahr im Verzug ist, ... das kann ich mir nicht vorstellen.“ (i5)

Diese differenzierten Bewertungen, die sich im Einklang mit der polizeilichen Statistik zumeist darin treffen, dass sich im längeren Rückblick Formen organisierter jugendlicher Gewalt im öffentlichen Raum rückläufig entwickeln, verweisen auf den hohen Stellenwert sozialer Deutungs- und Konstruktionsprozesse bei der Entstehung des öffentlichen Images eines Sozialraums. Prozesse der negativen Etikettierung und des Labelings werden daher von einigen Akteuren auch in ihrer Arbeit klar reflektiert und als eigenständiges Problem offensiv zum Thema gemacht.

„Es sind bestimmte Erwartungen der Medien, bestimmte Bilder, die sie über Neukölln haben wollen. Es gibt Problemfälle, doch was in den Medien über Neukölln berichtet wird, trifft nicht zu. Das ist nicht das Bild, das die Medien – ich sage mal so – über die ‚Schwarzköpfe‘ haben wollen.“ (i9)

„Ich glaube, ... eben dieses Labeln, immer dieses Etikettieren von Leuten alleine durch ihre Herkunft und aber auch den Wohnort und den Namen, ist hier so massiv, dass es manche Leute einfach wirklich nicht schaffen, nicht?“ (i11)

3.2.2 Häusliche Gewalt und Gewalt in der Erziehung

Eine sehr deutliche Bestätigung der Befunde der polizeilichen Statistik ergibt sich mit Blick auf die Verbreitung häuslicher Gewalt und auch von Gewalt in der Erziehung. Zahlreiche Befragte können hier konkrete Fälle berichten, sprechen aber dennoch von einer weitreichenden Tabuisierung.

„Das ist tabu, da ist ein Deckel drauf. ... Kindesmisshandlungen, die Frauen, die geschlagen werden, und, und, und. Das ist tabuisiert bei uns.“ (i0)

Entsprechend setzen Versuche, diese Vorfälle aus dem Dunkelfeld herauszuholen, langen Atem und großes Vertrauen voraus, wie einige Befragte etwa bezüglich der Tätigkeit der Stadtteilmütter oder von Elternarbeit ausführen. Die in einigen Familien anzunehmende alltägliche Gewalt erstreckt sich dabei – ebenfalls nach weitgehend einheitlicher Ein-

schätzung vieler Interviewpartner/innen – auch auf die Kinder und Jugendlichen.

„Für einige Eltern spielt ... die Erziehung mit Züchtigung, Erziehung mit Schlagen, Erziehung mit Anschreien ... eine ganz große Rolle. Und ich erlebe doch immer wieder, wenn ich die (Jugendlichen) sensibilisiere, wer wurde schon mal von seinen Eltern geschlagen, da kommt eigentlich von einem Großteil: ... „Was, das ist doch so normal, ja? Was fragen Sie uns hier so eine komische Frage?“ (i16)

3.2.3 Kriegs- und Fluchttraumatisierungen und medial vermittelte Gewalt

Vor dem Hintergrund des hohen Anteils von Einwohner/innen mit Migrationsgeschichte ist bemerkenswert, dass das Binnenklima der Familien nach Auskunft zahlreicher Interviewpartner/innen auch durch medial vermittelte Gewaltwahrnehmungen geprägt wird. Es geht dabei nicht nur um gewalthaltige Filme oder Spiele, sondern ebenfalls um die Weitergabe von Gewalterfahrungen im Kontext der Kriege und Konflikte im Nahen Osten. Berichtet wird, dass viele Familien die Berichterstattung arabischer Fernsehsender über das dortige Konfliktgeschehen intensiv verfolgen und damit eine dauerhafte Medienkulisse aktueller Kriege präsent ist.

„Das sehen die seit Anfang an, seit der Kindheit, Krieg, Totschlag. Das läuft bei denen den ganzen Tag, 24 Stunden, und dann sehen die die ganzen Gefallenen, Onkel, Cousin, die hängen alle im Zimmer im Bilderrahmen, mit Blümchen. Das ist allgegenwärtig.“ (i7)

Die Interviewpartner/innen unterstreichen, dass diese Gewalterfahrungen in manchen Familien auch nicht nur die Gegenwart betreffen, sondern die Elterngeneration schon über viele Jahre unmittelbar Beteiligter oder Zeuge von kriegsrischen Konflikten ist.

„Die Eltern, zum Beispiel die Flüchtlinge, die aus dem Libanon damals kamen, ... sie haben 15 Jahre Krieg hinter sich oder länger. Sie haben selber keine Kindheit erlebt, sie wissen nicht, was Kind-Sein heißt, und hier sind sie Eltern geworden und müssen mit Kindern umgehen. ... Sie sind Eltern geworden, schon, sie haben Kinder bekommen, aber sie haben diese Verantwortung nicht. Egal, ob sie das wollen oder nicht, sie haben diese Fähigkeiten nicht.“ (i13)

3.2.4 „Ausrasten und Rotsehen“ – situative Gewalt auf niedrigem Niveau

Neben der Hervorhebung der Virulenz häuslicher Gewalt und von Gewalt in der Erziehung betonen viele Befragte auch Phänomene bei Kindern und Jugendlichen als auffällig, die sich oftmals weit vor der Schwelle einer strafrechtlichen Relevanz im alltäglichen Zusammenleben ansiedeln, ihm aber eine charakteristische Prägung verleihen können. Es geht hier um einen Komplex von Verhaltensweisen, der von verbaler Gewalt und Respektlosigkeit über eine sehr leichte Reizbarkeit, Explosivität und geringe Impulskontrolle bis hin zu einfachen körperlichen Übergriffen (Kopfnüsse, Nackenschläge, „Respektschellen“ etc.) reicht. Zum Teil handelt es sich hier um Formen schwach ausgeprägter Sozial- und Regelkompetenz, oft aber auch um unkontrollierte Ausdrucksformen von Wut, Frustrationen und emotionalen Spannungen.²⁰ Ein Befragter berichtet exemplarisch:

„Also wenn diese beiden, die jetzt bei uns da waren, die haben eigentlich nichts akzeptiert, weder die Lehrer noch die Situation, in der sie stecken, noch den Praktikumsplatz. ... Wenn die irgendwo in einem Bewerbungsgespräch sind, sind die unten durch. Und zwar null Chancen, null! Nicht?“ (i16)

Als Voraussetzung potenziell gewaltträchtiger Verhaltensweisen, die sich aus einer Gemengelage von sozialen Belastungen, schwierigen häuslichen Situationen und Schulproblemen verbunden auch mit bereits früh zu verzeichnenden Erfahrungen mit Marginalität und Ausgrenzung ergeben, werden häufig sehr niedrige Frustrationstoleranzen und ein latentes, viele Alltagssituationen durchziehendes Gewaltisiko auf geringem Niveau beschrieben.

„Gewalt entsteht auch während der Kommunikation. Der eine beleidigt den anderen und dann flippt einer aus und geht dem aber richtig an die Kehle. Gewalt in der Form: Wir müssen einschreiten und die auseinanderziehen. Selbst mit körperlichem Einsatz, um die Geschichte zu beenden. ... Aber Jugendliche hier haben eine ganz geringere Frustrationstoleranz und wenn sie dumm angemacht werden, egal von wem, ob vom Lehrer, einem Bewohner oder irgendeinem anderen Jugendlichen, dann flippen die einfach schnell aus und sehen rot. Ist so. Und zwar fühlen sie sich auch immer im Recht.“ (i7)

²⁰ Dass auch Gewalthandlungen dieser Art zu Startpunkten von Gewaltkarrieren werden können, beschreibt eindrücklich Sutterlüty (2003).

Bezogen auf verbales Gewaltverhalten wird diese explosive Latenz vieler Situationen auch von anderer Seite bestätigt:

„Das ist fast Standard. Also mit Gewalt haben die hier jeden Tag zu tun. Es ist halt nicht immer gleich eine Messerstecherei oder eine blutige Schlägerei.“ (i16)

Diese als relativ verbreitet beschriebene und sehr vielgestaltig ausgeprägte Alltagspraxis macht auf erhebliche Spannungen vieler Jugendlichen bei der Entwicklung einer balancierten Identität aufmerksam, ist aber von der im Fokus der polizeilichen Statistik stehenden Gewalt deutlich zu unterscheiden: Es geht an dieser Stelle um schwach entwickelte Verhaltenskompetenzen und unaufgelöste psychische Spannungen, für deren Bearbeitung die Kinder und Jugendlichen keinen Ort und keine Form finden. Deutlich wird in vielen Gesprächen die vorgeschaltete Missachtung von Anerkennungsbedürfnissen und -ansprüchen, die sich oftmals verselbstständigt und zu problematischen Verhaltensmustern verfestigt haben. Die Jugendlichen finden sich mit ihren Versuchen der Identitätsbehauptung, der Verteidigung ihrer „Ehre“ und der Gewinnung von „Respekt“ dann gewollt oder ungewollt in konflikträchtigen Situationen wieder, die sie wiederum als Bestätigung und Legitimation ihrer vorherigen Grenzverletzungen interpretieren. Bemerkenswert ist, dass viele Befragte meinen, in jüngerer Zeit verstärkt auch eher defensive, gegen sich selbst gerichtete Reaktionsmuster auf ihre Anerkennungsdefizite zu entwickeln, die zum Teil sogar als bedrohlicher wahrgenommen werden. Ein Befragter beschreibt das als den „Weg nach innen“. Die Jugendlichen ziehen sich zurück, entwickeln Suchtproblematiken oder eine manifeste psychische Symptomatik. Da es sich um stille und schleichende Prozesse handelt, werden sie auch weniger schnell wahrgenommen als die provozierend nach außen gerichteten Aktivitäten.

Es kann an dieser Stelle nicht um eine tiefere Beschreibung des „großen Wutpotenzials“ bei vielen Jugendlichen gehen. Es begründet jedoch den hohen Stellenwert, den alle Akteure der intensiven Beziehungsarbeit, der Bereitstellung stabiler Strukturen und Bindungen und der Empathie bei der Bergung der Ressourcen der Kinder und Jugendlichen beimessen. Deutlich wird auch, dass ein derartiges „Entgleisen“ von Situationen durch bestimmte Kontextbedingungen nochmals gefördert wird: Räumliche Enge der Einrichtungen, Überforderung von Mitarbeiter/innen im Eingehen auf individuelle Bedürfnisse etc. können hier verstärkend wirken.

3.2.5 Cliques- und Gruppenkonflikte

Von diesen oftmals auch hochindividualisiert ablaufenden Konfliktmustern sind stärker verfestigte Gruppen- und Cliquesstrukturen zu unterscheiden, in die die geschilderten emotionalen Energien aber dennoch als Treiber eingehen. Hervorzuheben ist, dass tatsächlich organisierte Formen von Jugendgruppen mit formellen Zugehörigkeiten (Gangs etc.) als weitgehend der Vergangenheit angehörig beschrieben werden. Dennoch beziehen sich Beschreibungen von Jugendgewalt, die über die Jugendlichen hinaus das Gesamtklima der Region sichtbar prägen, oftmals auf Vorgänge, die sich in Gruppenkontexten abspielen. Cliques von Jugendlichen, die im öffentlichen Raum auftreten, von denen Anwohner/innen sich bedroht oder belästigt fühlen oder die durch Sachbeschädigungen (Vandalismus) auf sich aufmerksam machen, umfassen zumeist nur kleine Personengruppen, die aber durch ihre hohe Sichtbarkeit besonders große Aufmerksamkeit auf sich ziehen. Sie haben oft mit besonderen Problemlagen zu kämpfen, werden durch bestehende Angebote nicht passgenau erreicht oder fühlen sich von diesen ausgeschlossen. Sie sind oft auch sehr genau identifizierbar und persönlich bekannt. In der High-Deck-Siedlung handelte es sich hierbei insbesondere um eine Gruppe sogenannter Lückekinder, die für die Kinderangebote – etwa des Kindertreffs Waschküche – bereits zu alt, für die Angebote der Jugendclubs – etwa The Corner – noch zu jung sind und sich daher Orte im öffentlichen Raum suchen, wobei Konflikte mit anderen Bewohner/innen und deren Nutzerinteresse entstehen können.

„Der Kindertreff war nicht mehr für diese Altersgruppe und sie wollten bei [einer anderen Einrichtung] rein. Aber die Altersbegrenzung ist ab 14. Weil sie nicht reindurften, haben sie angefangen zu randalieren in der Winterzeit: Schneebälle und Eisbrocken gegen die Container geworfen. Hat sich intensiviert, und sie sind in Dialog getreten mit denen.“ (i6)

Ein vergleichbares Muster findet sich auch in dem anderen Siedlungsbereich:

„Und wir haben hier verschiedene Cliques, die in der Siedlung ihr Unwesen treiben. Viel Vandalismus etc. Die artikulieren sich entsprechend so, dass sie draußen auf der Straße Unsinn machen. Von Kellereinbrüchen, Diebstählen, Fahrraddiebstählen, Drogenverkauf ist ein ganz großes Thema momentan, seit letztem Sommer. Auch direkt in der Siedlung. Nimmt Übermaß, viel Vandalismus ist auch dabei, gerade in den Fahrstühlen. Fahrstühle werden regelmäßig auseinandergenommen werden. Viel Vermüllung, viel Dreck.“ (i3)

Einige Befragte unterstreichen in diesem Kontext den verstärkenden Einfluss der Gruppen- und Peerbezüge, in denen

sich die Jugendlichen untereinander bestätigen und Erfahrungen des schulischen Misserfolgs oder der mangelnden Perspektiven kompensieren.

„Einer allein macht gar nichts, ist so lieb ... Der steht da, komm ich trag dir die Tüten. Aber wenn die zusammen sind, dann versuchen sie was. Der eine zeigt, ich kann was, guck, das kannst du nicht. Das ist ja das Problem: Die wollen nichts kaputt machen. Die wollen sich zeigen, ich bin zwar nicht gut in der Schule, aber ich kann was anderes machen.“ (i8)

Etwas anders gelagert sind Konflikte, die ebenfalls oft in Gruppensituationen eskalieren und sich noch stärker um das Territorialitätsprinzip der Zugehörigkeit zu einer Siedlung oder der Region organisieren. Verschiedene Schilderungen berichten von Konflikten etwa im Bereich des S-Bahnhofs der Region, die sich teilweise auch aus Begegnungen einzelner Jugendlicher entwickeln können. Die Befragten schildern, dass die Jugendlichen über Handy-Kommunikation, über Telefonate oder soziale Medien in kurzer Zeit zahlreiche Freund/innen und Bekannte mobilisieren. Obwohl es sich hier um eher informell organisierte Kreise handelt, können solche Mechanismen kleine Konflikte zwischen wenigen Beteiligten schnell eskalieren und anwachsen lassen und ihnen eine erhebliche Dynamik verleihen. Die Situation, die zum Tod des Jugendlichen geführt hat, lässt sich in dieses Muster rechnen, und auch während der Laufzeit der vorliegenden Studie sind solche Vorfälle berichtet worden. Die Grenzziehungen, über die sich die Konfliktparteien jeweils definieren, verlaufen dabei unter Umständen fließend. Verhandelt werden nicht selten Fragen der Ehre, des Respekts oder des Gesichtsverlusts. Dokumentiert sind etwa Auseinandersetzungen zwischen Jugendlichen der beiden Großsiedlungen der jeweiligen Region, berichtet wurde aber ebenso von einem „Eindringen“ von Jugendlichen aus anderen Gegenden, was im direkten Umfeld des S-Bahnhofs Köllnische Heide zu Konflikten führt. Solche Konfliktkonstellationen sind in hohem Maße Domänen männlicher Jugendlicher. So bedenklich sie den Mitarbeiter/innen der Einrichtungen erscheinen können, wirken sie auf die beteiligten Jugendlichen zum Teil durchaus „normal“. Gruppengrenzen können sich auch je nach aktueller Konfliktlinie als durchaus fließend erweisen. Konflikte „schaukeln sich hoch“, können anschließend aber wieder versanden und beigelegt werden.

Insbesondere der Todesfall in der Siedlung, in dessen Folge das Netzwerk für Perspektiven und gegen Gewalt seine Arbeit aufgenommen hat, illustriert die Risiken, die solche Konflikte dennoch umfassen können, wenn Waffen im Spiel sind. Diesem Konflikt hat erst ein Messergebrauch seine tödliche Dynamik verliehen. Eine weite, ganz alltägliche Verbreitung von Waffen, vor allem von Messern in den verschiedensten Formen, schildert ein Befragter aus der Arbeit mit Kindern, sieht hier aktuell allerdings kein Problem in seiner Einrichtung.

„Das, was ich seit vielen Jahren nicht mehr eingezogen habe, sind jegliche Art von Waffen oder auch Spielzeugwaffen. Also ich habe ein ganzes Arsenal früher dann immer wieder gehabt, von Schreckschusspistolen, von Klappmessern, von Butterflys, von was weiß ich, feststehenden Messern in allen Größen ... Das hab ich Jahre nicht mehr, eigentlich nicht mehr gesehen.“ (i16)

Andere Einrichtungen sehen aber weiter die Notwendigkeit, Waffenkontrollen durchzuführen beziehungsweise haben sie eingeführt. Über die Region als Ganzes berichtet ein Interviewpartner:

„Also Waffen spielen hier eine Rolle. Neulich gab es auch einen Vorfall, gab es eine Messerstecherei. Letzte Woche sogar. ... Bei uns spielen immer irgendwie Waffen eine Rolle. Die Leute [einer Einrichtung] sind überfallen worden.“ (i16)

Eine Interviewpartnerin bezieht sich vor dem Hintergrund der skizzierten Erscheinungsformen von Gewalt bilanzierend auf die Polizeistatistik und formuliert ein darin nicht zureichend abgebildetes Unsicherheitsgefühl.

„In der Polizeistatistik sieht die Siedlung gar nicht schlimm aus. Aber gefühlt ist es ganz anders. Die ganzen Kellereinbrüche. Jede Woche werden etliche Keller aufgebrochen. Auch teilweise zweckentfremdet. Diebesware wird da gelagert. Und Bewohner erstatten trotzdem keine Anzeige, wenn das nicht zu uns kommt und wir nicht die Polizei rufen und mit denen die Keller durchgehen.“ (i3)

Werden die Experteneinschätzungen mit Blick auf die vorliegenden statistischen Daten bewertet, bleibt in der Gesamteinschätzung der Situation dennoch die eingangs geschilderte Spannung zwischen Thematisierung, Tabuisierung und Stigmatisierung ein prägender Zug der Darstellungen. Während die Expert/innen bezüglich der wahrgenommen häuslichen Gewalt und der Gewalt der Erziehung vor dem Hintergrund einer bestehenden Sensibilisierung eher auf die Schwierigkeiten des Zugangs zu den betroffenen Familien und den hohen Grad der Tabuisierung – „darüber wird nicht gesprochen“ (i8) – hinweisen, den Eigenwert der Problemlagen aber klar ansprechen, ist ihr Zugang zu Phänomen der Jugendgewalt stärker von Abwägung und Kontextualisierung, zum Teil auch von einer partiellen, professionell begründete-

ten Entdramatisierung geprägt. Insbesondere bezüglich sehr junger, oft nicht strafmündiger Täter ist ein ganzheitlicher Blick zu konstatieren, der die Genese und die Hintergründe von Jugendgewalt betont und deren einseitige Festschreibung auf Gewaltverhalten vermeiden will.

Wird die mit Blick auf die qualitativen Deutungen unfruchtbare Frage, inwiefern die Expert/innen eine hohe oder normale, eine in den letzten Jahren ansteigende oder eher absinkende Belastung diagnostizieren, an dieser Stelle also beiseitegelassen, bleibt festzuhalten, dass für eine Situationsanalyse nicht nur das Niveau und das Ausmaß von Jugendgewalt, sondern auch ihre spezifischen Erscheinungsformen in Rechnung zu stellen sind. Deutlich ist, dass die Expert/innen – im Einklang mit der polizeilichen Statistik – durchaus eine erhebliche Verbreitung von Gewaltphänomenen diagnostizieren, die allerdings oft als niedrigschwellig und nicht unbedingt strafrechtlich relevant beschrieben wird. Es geht um familiäre Hintergründe und eigene Gewalterfahrungen, um belastende Situationen und soziale Kompetenzen ebenso wie um Peer-Bezüge und spezifische Eskalationsmuster und Gelegenheitsstrukturen (Räume etc.) für höherstufige Gewaltformen.

Deutlich wird, dass vor diesem Hintergrund eine lediglich auf das Gewaltverhalten gerichtete Prävention zwar wichtig bleibt, aber zugleich eine Einbettung in komplexere Ansätze erforderlich ist, die sich generell auf die Vermittlung sozialer Kompetenzen und den Umgang mit Aggressionen richten. Ein kennzeichnender Zug besteht in der engen Verbindung, die die Interviewpartner/innen den ungewissen Perspektiven der Jugendlichen auch in Bezug auf Gewaltphänomene zumessen.

Ohne jeden Zweifel verdeutlichen die Interviews – im Einklang mit der polizeilichen Statistik – auch die sehr große Relevanz von häuslicher Gewalt und Gewalt in der Erziehung als Hintergrundfaktor für eine gewisse Normalität des jugendlichen Gewaltverhaltens. Das unterstreicht den hohen Stellenwert der Arbeit mit Eltern und der Vermittlung von Erziehungskompetenzen für die Prävention, macht aber gleichfalls auf besondere Schwierigkeiten aufmerksam. Es kann keineswegs unterstellt werden, dass sich die Eltern ausnahmslos als Vorbilder einer gewaltlosen Praxis anbieten oder entsprechendes Verhalten der Kinder und Jugendlichen umgehend sanktionieren würden.

Die Ursachen für den Umstand, dass die Köllnische Heide in der polizeilichen Statistik nicht durch einen erhöhten Anteil von Körperverletzungen an den untersuchten Rohheitsdelikten mit Tatverdächtigen im Alter von 8 bis unter 21 Jahren auffällt und auch altersunspezifisch insbesondere Delikte gegen die persönliche Freiheit sehr verbreitet sind, können an dieser Stelle nicht genauer untersucht werden. Für das Gesamtbild soll jedoch darauf hingewiesen werden, dass eine Tendenz zu einer abnehmenden körperlichen Intensität von Konflikten in vielen Schilderungen neben der Darstellung „kleiner“ alltäglicher Übergriffe steht. Aber Beschreibungen von Phänomenen im Bereich des Mobbing, des Cyber-Mobbing, der Ausgrenzung und der Abwertung sowie der überzogenen verbalen Gewalt kommen vielfach vor.

Insgesamt kann festgehalten werden, dass die Akteure in der Köllnischen Heide mit zum Teil unterschiedlichen Akzentsetzungen einen differenzierten und reflektierten Umgang mit Gewalterscheinungen an den Tag legen. Eine etablierte „Kultur des Hinschauens“ umfasst, dass auch jenseits besonderer Hochphasen der Auseinandersetzung – wie im Rahmen des Netzwerks für Perspektiven und gegen Gewalt – die Einrichtungen Gewaltphänomene wahrnehmen, als Ansprechpartner/innen der Bewohner/innen und insbesondere der Jugendlichen fungieren und immer wieder auch gezielt gegen Gewalt vorgehen und den sozialen Kompetenzerwerb aktiv fördern und unterstützen. Bemerkenswert ist, wie konsequent dabei Sprach-, Kompetenz-, Bildungs- und Berufsförderung sowie Gewaltprävention miteinander verschränkt werden. Ganz klar dominiert bei den Befragten angesichts mitunter schwieriger Zielgruppen ein positiver und ressourcenorientierter Blick. Möglicherweise ist das ein Grund dafür, dass angesichts der „negativen Dynamik“ der Region, gemessen an sozialen Indikatoren, die polizeilich registrierte Gewalt unterhalb des angesichts dieser Situation zu erwartenden Schätzwerts liegt²¹ und sich seit Jahren rückläufig entwickelt. Daher ziehen einige Interviewpartner/innen gegenüber den medial kolportierten Bildern auch eine selbstbewusste Bilanz.

„Diese Skandalisierung, das wird nicht klappen. Also die Befürchtung, auch, dass es weiter nach unten geht und dass das kippt, also die Befürchtung hab ich nicht.“ (I10)

Diese in der Region entwickelte gewaltpräventive Praxis steht aufbauend auf der Situationsanalyse im Mittelpunkt des folgenden Teils.

21 Der Schätzwert zur Gewaltbelastung wurde im Rahmen des Monitoring Jugendgewaltdelinquenz auf der Grundlage von Daten zur sozialen Lage und der Jugendgewaltbelastung aller Berliner Bezirksregionen berechnet und gibt an, welche Gewaltbelastung aufgrund der sozialen Situation einer Region statistisch zu erwarten ist. Für die sozial in besonderem Maße benachteiligte Köllnische Heide lag er im Jahr 2012 bei 475, während die tatsächlich registrierte Häufigkeitszahl in diesem Jahr nur bei 355 betrug und damit deutlich niedriger ausfiel (Schroer-Hippel/Karliczek 2015, 115).

4 Die Praxis der Jugendgewaltprävention in der Köllnischen Heide

4.1 Arbeitsansätze und Angebote

4.1.1 Einrichtungen mit gewaltpräventiven Angeboten

Eine tragende Rolle in der Präventionsarbeit in der Region Köllnische Heide haben die Kitas und Schulen sowie eine Reihe von Kinder- und Jugendfreizeiteinrichtungen inne, die überwiegend in den beiden QM-Gebieten angesiedelt sind. Im Fokus der Befragungen standen beide Grundschulen, die weiterführende Oberschule der Region, insgesamt drei Jugendfreizeiteinrichtungen sowie zwei Kinderfreizeiteinrichtungen unterschiedlicher Größe. Eine wichtige Rolle für die lokale Infrastruktur spielen Nachbarschafts- und Elternzentren, die ebenfalls jeweils in besonderem Maße auf die räumlich naheliegenden Siedlungsgebiete ausgerichtet sind. Auch die mit einem lokalen Team in der Region vertretenen Stadtteilmütter wurden angesichts des besonderen Stellenwerts der Eltern- und Familienarbeit in die Untersuchung einbezogen. Bei zwei der Kinder- und Jugendfreizeiteinrichtungen handelt es sich um kommunale Einrichtungen, die drei anderen Einrichtungen werden von unterschiedlichen freien Trägern betrieben.

Tabelle 4: Übersicht über die befragten Einrichtungen und Angebote in der Köllnischen Heide

Kinderfreizeiteinrichtungen
Kinderclubhaus Dammweg
Kindertreff „Waschküche“ im Rahmen des Familienforums High-Deck
Jugendamt Neukölln – Regionaler Dienst Nord-Ost
Jugendfreizeiteinrichtungen
Jugendtreff „The Corner“
JKW Grenzallee - Jugend-, Kultur- und Werkzentrum
„Sunshine Inn“ – Kinder- und Jugendtreff
Schulen
Kepler-Schule (Schulsozialarbeit)
Schule in der Köllnischen Heide (Jugendsozialarbeit)
Sonnen-Grundschule
Quartiersmanagement
Quartiersmanagement High-Deck-Quartier
Quartiersmanagement Weiße Siedlung
Stadtteilmütter in Neukölln

Während ein Teil der Einrichtungen und insbesondere die Bildungseinrichtungen schon mehrere Jahrzehnte in der Region aktiv sind, existieren andere seit zehn oder erst sechs Jahren und verdanken sich auch der Tätigkeit von zwei im Rahmen des Programms Soziale Stadt betriebenen Quartiersmanagements, die für die Förderung von Projekten der regionalen Einrichtungen eine große Bedeutung haben und daher ebenfalls in die Untersuchung einbezogen wurden.

Noch vor der Betrachtung des spezifischen Angebotsprofils ist insofern festzuhalten, dass die Vorhaltung wohnraumnaher Angebote für Kinder und Jugendliche sowie für Eltern und Familien – zu denen auch Fußball- oder Spielplätze in der Region gehören – ein wesentlicher Erfolg der langjährigen, seit dem Jahr 1999 beziehungsweise dem Jahr 2005 laufenden Tätigkeit dieser Quartiersmanagements und des bezirklichen Jugendamts sind.

Eine der beiden Grundschulen arbeitet seit langem im gebundenen Ganztagsbetrieb, bei der weiterführenden Schule handelt es sich um eine nicht fusionierte, sondern 2010 aus einer Hauptschule entstandenen Integrierten Sekundar-

schule. Während sich das Einzugsgebiet der Grundschule wesentlich auf die Region beschränkt, stammen nur ca. 50 % der Schüler/innen der Integrierten Sekundarschule aus der Region. Alle drei Schulen werden aufgrund eines erhöhten Anteils an lernmittelbefreiten Schüler/innen durch das Bonus-Programm für Schulen in schwieriger Lage gefördert, was sich ebenfalls in einer Verstärkung der Schulsozialarbeit niederschlägt, die jeweils auch systematisch gewaltpräventiv tätig ist. Aufgrund einer als besonders kritisch eingeschätzten Ausgangslage nimmt die weiterführende Schule außerdem am Programm „School Turnaround“ teil und erhält Prozessbegleitung bei ihrer Neuausrichtung. Ein wichtiger Akteur der Prävention ist überdies die Berliner Polizei, die u.a. eine Sprechstunde in der Region betreibt. Viele Einrichtungen stehen in kontinuierlichem Austausch mit der Polizei und kooperieren aktiv. Insbesondere ist dabei die Umsetzung von Anti-Gewalt-Veranstaltungen durch die Polizei im schulischen Bereich zu erwähnen, aber auch eine punktuelle Zusammenarbeit etwa seitens der Quartiersmanagements mit themenspezifischen Arbeitsgruppen, so die der Operativen Gruppe Jugendgewalt oder der AG Integration/Migration im Rahmen der für den Bereich zuständigen Polizeidirektion 5.

Für die in der Region eingerichteten Angebote spielen wechselnde Modell- und Sonderprogramme ebenfalls eine erhebliche Rolle. In den Interviews wurden bezüglich der aktuellen Situation etwa wiederholt das Programm „JUGEND STÄRKEN im Quartier“ (JUSTIQ) und das Programm Sozialräumliche Familien- und Jugendarbeit (SoFJA) erwähnt. Anlassbezogen und häufig befristet sind in der Region auch weitere Träger mit einzelnen Projekten und Angeboten aktiv. So bietet ein mobiles Angebot „Zauberwagen“ des Trägers BfU gGmbH Spiel- und Sportmöglichkeiten für Kinder auf Spielplätzen der Region an. Gangway e.V. kooperiert als großer Träger der Straßensozialarbeit mit der weiterführenden Schule. Insbesondere im Hinblick auf soziale Problemlagen ist das Neuköllner Netzwerk Berufshilfe zu erwähnen, mit dem Einrichtungen kooperieren. Aufgrund seiner Lage außerhalb des Sozialraums bestehen für die Jugendlichen jedoch Zugangsschwellen. Insofern stellt die Eröffnung einer lokalen Anlaufstelle der Jugendberufsagentur Berlin vor Ort eine aktuelle Erweiterung der lokalen Infrastruktur dar, die in den Interviews auch im Kontext der Gewaltprävention wiederholt positiv erwähnt wird.

„Hier direkt an der Ecke. Und auch natürlich, weil einfach die Bedarfslage da ist, nicht? Also weil einfach die Jugendarbeitslosigkeit hier extrem hoch ist. Und es an niedrigschwelligen Angeboten in dem Bereich oder zumindest so an erfolgreichen niedrigschwelligen Angeboten derzeit noch fehlt. Also es ist ja viel über Quartiersmanagement gefördert worden in den letzten Jahren.“ (i11)

Die rückläufige Entwicklung von Jugendgewalt lässt sich nicht zuletzt auf dieses dichte Netz von Einrichtungen zurückführen, die innerhalb der Bezirksregion auch kleinräumigere Strukturen bearbeiten. Sie halten ein umfassendes Spektrum von Angeboten bereit und bilden durch ihre zum Teil lange Verankerung im Sozialraum Anlaufstellen für die Bewohner/innen. Dank dicht gestrickter Kontakte und ihrer Vor-Ort-Präsenz sind sie in der Lage, problematische Entwicklungen frühzeitig zu erkennen und zu bearbeiten.

Ein weiterer Akteur, der das Zusammenleben in einem Teil der Region nach Auskunft vieler Interviewpartner/innen insbesondere in den letzten Jahren verstärkt beeinflusst, ist die als salafistisch geltende Al Nur-Moschee, die als religiöses Zentrum fungiert und in deren Gebäude auch der Verein Jugend- und Familien-Zentrum e. V. angesiedelt ist, der eigene Kinder-, Jugend- und Familienangebote bereit hält.²² Die Moschee fungiert für viele Familien „identitätsbildend“ (i15) und verzeichnet einen hohen Zulauf. Im Unterschied zu liberaler geprägten Moscheevereinen in Neukölln spielt sie oder der Verein in den Interviews keine Rolle als Kooperationspartner der Einrichtungen, sondern wird häufig als problematischer Einflussfaktor und als konfliktverschärfend beschrieben.²³

²² Die Einstufung als salafistisch wird in der öffentlichen Debatte zur Al Nur-Moschee häufig verwendet und entspricht auch Einschätzungen des Verfassungsschutzes. Gegenüber der pauschalen Gleichsetzung der Besucher/innen dieser Moschee mit dem in dortigen Predigten wiederholt vertretenen aggressiven Antisemitismus, mit grundrechtswidrigen Geschlechterbildern oder auch aggressiver Homophobie ist jedoch nach Auskunft mancher Interviewpartner/innen durchaus Differenzierung geboten. Grundsätzlich lassen sich neben dem Islam als einer der – neben dem Judentum und dem Christentum – großen monotheistischen, abrahamitischen Weltreligion der Islamismus, der Salafismus und der Dschihadismus als verschiedene Radikalisierungs- und Ideologisierungformen unterscheiden. Charakteristisch für den zeitgenössischen Salafismus, der von namensgleichen Strömungen im 19. Jahrhundert unterschieden werden muss, ist eine extrem konservative, vermeintlich orthodox an den altvorderen Religionsgründern orientierte Auslegung des Koran und der muslimischen Schriften, die sich gegenüber deren zeitgeschichtlicher Kontextualisierung und der Geschichte ihrer Auslegung und Neuinterpretation in veränderten Umständen abgrenzt und auch Züge einer politischen Ideologie aufweist. Nicht zwingend ist damit eine Bejahung von Gewaltanwendung verbunden, wie sie wiederum für den radikalen Dschihadismus kennzeichnend ist. In dessen aktueller, dritter Phase, die sich auf strategische Konzepte von Abu Musab al-Suri zurückführen lässt, zielt ein netzwerkartig organisierter Terror nicht zuletzt auf eine Gleichsetzung von Islam und Dschihadismus in den Augen westlicher, insbesondere europäischer Gesellschaften, um Ausgrenzungsprozesse gegenüber muslimischen Minderheiten als Rekrutierungs- und Mobilisierungsargument nutzen zu können (vgl. Khosrokhavar 2016 und mit besonderem Blick auf die Situation in sozialen Brennpunkten (Banlieues) als Gelegenheitsstruktur für Radikalisierungsprozesse auch Kepel 2016).

²³ Die Bezirksverordnetenversammlung Neuköllns hat sich im Januar 2015 für ein Verbot des Trägervereins ausgesprochen. Das Prüfverfahren seitens des Landes Berlin in Abstimmung mit dem Bundesministerium für Inneres läuft Ende des Jahres 2016 noch (vgl. dazu Abgeordnetenhaus Berlin 2016a, 2016b und 2016c).

4.1.2 Wahrnehmung von infrastrukturellen Bedarfen

Die Praxis der zum Teil netzwerkförmig kooperierenden Einrichtungen ist insgesamt sehr vielgestaltig und zeigt sich in vielerlei Hinsichten als lebendig und in Entwicklung befindlich. Obwohl das Gesamtspektrum der Einrichtungen insgesamt relativ stabil erscheint, sprechen die Befragten vielfach auch erst in jüngerer Zeit angelaufene Prozesse an. Diese Aussagen betreffen beispielsweise den Aufbau von systematisch angelegten Präventionsstrukturen an der weiterführenden Schule, die dichtere Kooperation von Akteuren im Kinderbereich, eine intensiviertere Elternarbeit oder die Konzeptionierung und Planung großformatiger Kulturprojekte für Jugendliche und die bauliche Sanierung der Einrichtungen.

Das ausgeprägte Sensorium der in den Einrichtungen tätigen Akteure für die Situation im Sozialraum schlägt sich jedoch ebenfalls in der Formulierung einer Reihe von Bedarfen nieder, die sich nicht nur auf das jeweilige Angebotsspektrum, sondern auch auf die Infrastruktur selbst beziehen. Dabei geht es um einen verstärkten Bedarf an Mädchenspezifischer Arbeit, auch in Form einer eigenständigen Einrichtung, um einen in der kinderreichen Region sehr ausgeprägten Kita-Fehlbedarf, um Fragen der baulichen Sanierung der Einrichtungen und um einen erheblichen Raumbedarf des Jugendbereichs. Angesichts der hohen Anforderungen, die der Sozialraum an die Akteure stellt, sind selbstverständlich auch Fragen der ausreichenden Finanzierung des Regelbetriebs sowie der Kurzfristigkeit und Unterfinanzierung vieler ergänzender Angebote ununterbrochen Thema in den Interviews. Im Rahmen der Situationsanalyse ist bereits auf eine die Schilderungen von Gewaltvorfällen kennzeichnende Verknüpfung mit bestimmten Strukturen des Angebots hingewiesen worden – insbesondere der räumlichen Enge der Jugendfreizeiteinrichtungen, die gerade im Winter Spannungen erzeugen kann.

„Gewalt untereinander. Na klar, wenn es eng ist. ... Wenn solche Geschichten passieren, dann ist das eher im Winter, dann ist hier der Laden proppenvoll, also die treten sich hier teilweise wirklich auf die Füße, irre voll, irre laut und dann gibt's natürlich auch in diesem kleinen Raum verschiedene Gruppen, so altersentsprechend.“ (i7)

Die polizeiliche Statistik hat außerdem auf einen besonders hohen Anteil männlicher Tatverdächtiger an den in der Region registrierten Rohheitsdelikten hingewiesen. Die Frage geschlechterspezifischer Angebote wird in zahlreichen Interviews thematisiert und die Mädchenspezifische Arbeit ist auch bereits Förderschwerpunkt der Quartiersmanagements. Die Jugendfreizeiteinrichtungen halten daher beispielsweise spezifische Mädchentage oder Projekte wie ein Selbstbehauptungstraining für Mädchen vor. Eine Befragte pointiert diesen Aspekt mit Blick auch auf die infrastrukturelle Aufstellung des Angebotsspektrums im Jugendbereich:

„Das ist trotzdem noch für Eltern belegt, da sind Jungs. Wir bräuchten was, wo nur Mädchen reindürfen.“ (i15)

Der Bedarf an Mädchenspezifischen Angeboten bestehe in Worten eines anderen Interviewpartners,

„weil vielen Mädchen die Einrichtung verwehrt wird und Angebote verwehrt werden. Durch die Brüder, Eltern. Sind muslimische Mädchen, die nicht einfach so in eine Einrichtung gehen können und in eine gemischtgeschlechtliche schon gar nicht.“ (i7)²⁴

Eine andere Jugendeinrichtung in der Region verfolgt hingegen die Strategie, einerseits einen wöchentlichen Mädchentag anzubieten, um die Schwelle für neue weibliche Jugendliche niedrig zu halten. Die Mitarbeiter/innen arbeiten andererseits zugleich darauf hin, dass die Mädchen auch den für alle offenen Bereich für sich in Anspruch nehmen und ihn nicht ausschließlich den männlichen Jugendlichen überlassen. Ein wichtiger Bestandteil ihrer Arbeit ist zugleich, das Vertrauen von Eltern zu gewinnen, die einem Aufenthalt der Mädchen skeptisch gegenüberstehen. Dabei spielen sowohl gute Kontakte der Mitarbeiter/innen in das Wohnumfeld als auch die Präsenz einer weiblichen Sozialarbeiterin eine wichtige Rolle.

Abgesehen von den großen Finanzierungsproblemen, die der Bedarf an einer strategischen Weiterentwicklung der Einrichtungen immer wieder aufwirft, lässt sich – wie gesagt – ein breites Spektrum von teilweise systematisch angelegter, teils anlassbezogener gewaltpräventiver Arbeit verzeichnen.

4.1.3 Regelsetzung und die Förderung von Perspektiven

Auf teilweise eher informeller, nicht projektförmiger Ebene sind dabei zunächst die guten Erfahrungen mit der Formulierung und konsistenten Durchsetzung von Regeln für den Betrieb der Einrichtungen und das Zusammenleben der Kinder und Jugendlichen angesiedelt. Gerade angesichts einer gewissen Strukturlosigkeit des Alltags vieler Kinder und Jugendlicher und teilweise fehlender Vorbilder bei Müttern und Vätern geht es ganz elementar darum, den Zielgruppen

²⁴ Erfahrungen aus einer entsprechenden Einrichtung in Nord-Neukölln schildert Heinemann 2006.

orientierende Verhaltensregeln nahezubringen und diese auch mit ihnen und in gewissem Sinn gegen sie durchzusetzen. Probleme können nach Einschätzung einiger Befragter entstehen, wenn Einrichtungen unterschiedliche Regeln und Verhaltensnormen praktizieren und keine gemeinsame Haltung etwa zu einzelnen auffälligen Gruppen finden. Insgesamt sehen die Interviewpartner/innen aus den offenen Angeboten jedoch gute Erfahrungen.

„Früher gab es Jugendliche, die keine Regeln kannten oder akzeptierten. Das hat sich geändert und ist jetzt kein Problem mehr. ... Wir haben eine Regel. Jeder ist willkommen, solange er sich an Regeln hält. ... Wir haben zum Beispiel ein Schild ‚Nicht rauchen‘ vor unserer Tür. Die Jugendlichen testen natürlich Grenzen. Sie sagen, ‚es ist normal, dass Jugendliche rauchen‘. Wir positionieren uns dann und sagen: ‚Das ist nicht normal‘.“ (i9)

Werden neben den in offenen Angeboten mitlaufenden Aspekten auch die stärker formalisierten Angebote bezüglich ihres gewaltpräventiven Stellenwerts untersucht, zeigen sich Aktivitäten in nahezu allen Präventionsfeldern, in der primären, sekundären und in teilweise auch der tertiären Prävention, wenn es etwa um Strategien des Umgangs mit hafterfahrenen Jugendlichen oder Intensivtätern geht.

„Gewaltprävention ist Tagesgeschäft.“ (i4)

Gewaltprävention wird implizit und explizit, universell als Angebot an alle Jugendlichen, aber auch spezifisch gerichtet auf gefährdete und besonders auffällige Jugendliche betrieben. Ein dominantes, aber nicht ausschließliches Muster besteht dabei in der oftmals eher implizit mitlaufenden Gewaltprävention, vor allem in ihrer engen Anbindung an jeweils altersspezifische Formen der Entwicklungsförderung. In der Köllnischen Heide verbinden nahezu alle Befragten die Wirkung von Gewaltprävention mit einer nachhaltigen Entwicklung von Perspektiven der Kinder und Jugendlichen, mit der Sprachförderung, der Bildungs- und Leseförderung, der schulunterstützenden Förderung und der Förderung der beruflichen Orientierung (zum allgemeinen Hintergrund vgl. Bude 2011, Treibel 2015). Fast alle Angebote und Maßnahmen erhalten aus dieser Verknüpfung ihren strategischen Sinn.

„Bei Jugendlichen ist das eine Frage, bei Jungen stärker als bei Mädchen, dass sie durchaus eine Einrichtung aufsuchen, womit wir wirklich merken, womit wir Erfolge haben ist in dem Moment, wo wir es schaffen, ihnen Perspektiven zu bieten. ... Wo sie eine Chance kriegen, wo sie Unterstützung kriegen, kriegen wir sie aus der Bahn raus.“ (i4)

4.1.4 Der Beitrag der Bildungseinrichtungen zur Gewaltprävention

Einen besonderen Stellenwert für die Schaffung von Perspektiven haben sicherlich die Bildungseinrichtungen der Region. Sie verfolgen dabei durchgehend einen erweiterten Bildungsauftrag, vermitteln nicht nur fachliches Wissen, sondern in hohem Maße ebenso soziale Kompetenzen. Sie unterrichten nicht nur, sondern erziehen und integrieren in diesem Kontext die Schulsozialarbeit systematisch in ihre Profile. Die Schulsozialarbeit hat insofern gemeinsam mit den Lehrkräften auch eine tragende Bedeutung bei der Entwicklung und Umsetzung gewaltpräventiver Maßnahmen, ist in allen Schulen verankert und in jüngerer Zeit aufgestockt und personell verstärkt worden. Damit reagieren die Schulen auf einen vielfach als Auslöser von Aggressionen erkannten Einflussfaktor: auf Schuldistanz, die an der weiterführenden Schule stark verbreitet ist, aber vor allem auch auf aus bildungsfernen familiären Hintergründen und fehlenden Vorbildern für erfolgreiche Bildungsverläufe entstehende Schulprobleme, die bei sprachlichen Defiziten anfangen, über Motivations- und Konzentrationsprobleme bis hin zur Verweigerung und zu massiven Respektlosigkeiten gegenüber den Lehrkräften reichen.

„Ja, der Wille und die Fähigkeit an Unterstützung ist sehr eingeschränkt hier bei den Schülern.“ (i5)

„Aus deutschem Verständnis sind die Kinder vernachlässigt.“ (i6)

Die Befragten zeichnen dabei einen differenzierten Bericht und beschreiben immer wieder trotz schwieriger Startbedingungen erfolgreiche Verläufe. Vor allem unterstreichen sie die guten Ergebnisse, die sie mit der Entwicklung eines geeigneten Schulklimas durch komplexe Maßnahmenbündel erreichen. Neben dem Ansatz, auch die Eltern an die Schule zu binden, setzen die Schulen im Grundschul- wie im Sekundarbereich ebenso auf eine Stärkung des Klassenverbands und das Klassenlehrerprinzip, das mit einer sogenannten „Doppelsteckung“ der Lehrkräfte unterstützt wird. Da viele Schüler/innen einen personenbezogenen Lernstil aufweisen, geht es den Schulen darum, den Schüler/innen über mehrere Schuljahre ein stabiles und durch persönliche Bindungen zu Lehrer/innen und Mitschüler/innen verstärktes Umfeld anzubieten.

„Die Schüler hier lernen für ihren Klassenlehrer, ... weil sie einfach keine positiven Vorbilder haben und auch keine Anschlussperspektiven sozusagen, sondern wirklich für den Klassenlehrer, weil sie ihn mögen, sozusagen.“ (i5)

Ein weiteres, den Sozialraum als Ganzes betreffendes Strukturelement für die Gewährleistung einer Kontinuität der Bildungsverläufe besteht auch in der Gestaltung der Übergänge zwischen den schulischen Einrichtungen – wie im Übrigen ebenso zwischen Kitas und Schule und zwischen Schule und Beruf –, die intensiv begleitet und zwischen den Schulen in der Region koordiniert werden. Den großen Stellenwert der Übergangsphase, die auch zur Quelle von Konflikten werden kann, beschreibt ein Befragter:

„Bei den Jungs und bei den Mädchen, wenn sie jetzt diese Übergangsphase haben von der sechsten in die siebte Klasse ... und mit dem Alter und der Entwicklung, diese Zeit ist schwer zu händeln.“ (i13)

Durch Schulbegehungen und Vorstellungen der weiterführenden Schule an den Grundschulen, durch Schulfeste und Tage der offenen Tür wird versucht, die Schüler auf die konflikträchtigen Übergänge vorzubereiten. Ein sozialraumbezogenes Ziel ist dabei, Klassenverbände möglichst geschlossen von den Grundschulen auf die weiterführenden Schulen zu begleiten, um ein tragendes Umfeld für die Schüler/innen zu schaffen. Exemplarisch ist in diesem Kontext auch eine zuletzt nochmals intensiviertere Dreieckskooperation zwischen einer Kita, einer Grundschule und der Kindereinrichtung, um durch eine Abstimmung zwischen den Mitarbeiter/innen eine multiperspektivische und kontinuierliche Begleitung der Kinder zu ermöglichen. Eine Interviewpartnerin beschreibt aus der Perspektive einer Kindereinrichtung solche Ansätze zum Aufbau sozialraumbezogener Bildungsverbände:

„Unser Wunsch war es, um die Kinder so einen Kreis zu ziehen, also Eltern, persönliches Umfeld, dann Lehrer und wir als freizeitorientiertes Bildungsprojekt, die einfach ganzheitlich betrachten zu können und dafür brauchen wir auch unterschiedliche Perspektiven. ... Und da sind wir so in vielen Gesprächen mit Lehrern, also wir gehen öfter mal rüber und fragen dann einfach mal nach. Und besonders mit der Schulleitung so in vielen Gesprächen, sind jetzt auch in Helfergruppen mit dabei gewesen, wo es um einzelne Kinder geht, die bei uns in der Fördergruppe sind.“ (i12)

Bezogen auf den Übergang in den Beruf setzt eine Schule gemeinsam mit der Bürgerstiftung Neukölln auch ein Mentorenprojekt um. Ein Interviewpartner berichtet von erfolgreichen Biographien, die durch einen Mentoren begleitet wurden:

„Das sind tolle Sachen, weil da eben eins zu eins begleitet wird und ... die haben ihre Mentoren dann mit nach Hause genommen zum Essen, der Familie vorgestellt und aus Misstrauen wurde Vertrauen und aus Entfernung wurde Nähe. ... Und die geben jetzt ihre Sache weiter ihrerseits als Mentoren an junge Flüchtlinge und junge Migranten. ... Die Mentoren werden zu Vertrauten der Jugendlichen und ihrer Familie. Das ist doch irre, diese Nähe, die da hergestellt wird. Und dann ist Beeinflussung auch möglich, nicht? Im positiven Sinne.“ (i10)

Wo die starke Verankerung der Schulsozialarbeit, die Stärkung der Klassenverbände und das Klassenlehrerprinzip sowie die koordinierte Gestaltung der Übergänge zwischen den Bildungseinrichtungen im Sozialraum strukturell ansetzende Wege zur Gestaltung eines förderlichen Schulklimas exemplarisch verdeutlichen, werden diese in den Schulen zudem durch spezifischer ansetzende Maßnahmen begleitet, um Schüler/innen Sozialkompetenzen und die friedliche Lösung von Konflikten zu vermitteln. Die Schulen in der Köllnischen Heide setzen dabei ein breites Spektrum von Verfahren und Projekten ein, die zum Teil obligatorisch jeweils in bestimmten Jahrgängen umgesetzt werden, um in den folgenden Jahrgängen darauf aufbauende Anschlussprojekte zu praktizieren. Genannt wurden von den Interviewpartner/innen – ohne Anspruch auf Vollständigkeit – Klassenrat, Kinderparlament, „Schule ohne Rassismus – Schule mit Courage“, Streitschlichter/innen, Konfliktlots/innen und Mediation, Buddy, Trenner und Tröster, das Rechtskundepaket, Anti-Gewalt-Veranstaltungen der Berliner Polizei, Anti-Aggressions-Trainings, Fairplayer, Angebote des Sozialen Lernens und Sozialkompetenztrainings sowie Peer- und Patenmodelle. Peer-Modelle binden dabei auch Jugendliche aus Rückläuferklassen in die Arbeit mit jüngeren Schüler/innen ein und wirken wiederum positiv auf das Schulklima.

„Also Peervorbilder, Paten, das ist so das Prinzip, glaub ich, eh für die Neuköllner Jugendlichen, ja? Also oder halt die Eltern mit ins Boot kriegen. Also so diese Modelle, die greifen ganz gut.“ (i5)

Die gleichfalls polizeistatistisch feststellbaren rückläufigen Entwicklungen im Bereich schulischer Gewalt werden ebenso aus der Innenperspektive der Schulen bestätigt, obschon die Interviewpartner/innen diese Arbeit als unabschließbaren Prozess betrachten und darauf zielen, sie weiter auch strukturell in den Schulen zu verankern.

„Gewaltvorfälle waren da, aber sich mit dem Thema auseinanderzusetzen und zu sagen, wir brauchen feste Strukturen, ja ... wie intervenieren wir, wie gehen wir mit einer Prävention um, was machen wir mit dem Schüler, wenn er gewaltauffällig wird. Das waren alles Sachen, ... die haben wir sukzessive aufgebaut. ... Das waren alles so Sachen, die vorher nicht da waren. Also Konflikte wirklich auch anzugehen und zu sagen, die sehen wir, ja? ... Mittlerweile sind die Lehrer halt auch sensibilisiert.“ (i5)

Zeitweise hat sich insbesondere die weiterführende Schule aus den sozialräumlichen Bezügen auch etwas herausgenommen, um sich der Organisationsentwicklung und dem internen Strukturaufbau im Bereich der schulischen Sozialarbeit, des sozialen Lernens und der Prävention verstärkt zu widmen. Nicht zuletzt externe Rahmenbedingungen wie der erweiterte Bezugsraum eines QM-Gebietes und ergänzende Förderungen aus dem Bonus-Programm erlauben mittlerweile wieder eine stärkere Öffnung zu Kooperationspartnern in der Region.

4.1.5 Gewaltprävention und Entwicklungsförderung in außerschulischen Einrichtungen

Die Kinder- und Jugendfreizeiteinrichtungen kombinieren in ihren präventiven Ansätzen ebenfalls sowohl eher implizite, auf Förderung und den Aufbau von Perspektiven gerichtete Vorgehensweisen als auch spezifische Angebote der expliziten Gewaltprävention. Neben ihren offenen Angeboten, in denen Formen der Regelsetzung und des Beziehungsaufbaus zu den Kindern und Jugendlichen – und ebenso den Eltern – eine große Rolle spielen, flankieren sie mit vielen Angeboten im Bereich der Sprach-, Lese-, Schul- und Berufsunterstützung die für die ganze Region so prägende Orientierung auf den Aufbau von Perspektiven für die Bewohner/innen. Es geht hier um

- Sprachförderung,
- Lernwerkstätten und Lernhilfen,
- Freizeitangebote im Sport- und Kulturbereich,
- aufsuchende, mobile Jugendarbeit, aber auch um
- spezifisch gewaltpräventive Angebote.

Ein Interviewpartner spitzt den Stellenwert einer tragfähigen sozialen Integration von Jugendlichen mit einem kritischen Seitenblick auf reine Freizeit- und Sportangebote noch zu:

„In einem gewissen Kontext, in einer gewissen Lebenssituation ist das nächste Fußballturnier kontraproduktiv. Das ist nicht gut, weiter die Jugendgruppe zu stärken, zu stärken und zu stärken und zu stärken, wenn die Basis fehlt, ... die realistische Basis, ich werde ein wichtiges Mitglied der Gesellschaft, zahle Steuern, trage diese Demokratie mit, entwickle sie mit weiter, nicht? Dieses Wir-werden-bespaßt-und-bespielt, das hat was mit Abneigung und mit Wegschieben in die Passivität zu tun und das rächt sich.“ (i10)

Im Bereich der frühen Förderung einer Kinderfreizeiteinrichtung widmet sich etwa ein Lese- und Bibliotheksprojekt der sprachlichen Förderung und verbindet damit auch gewaltpräventive Zielstellungen.

„Ein ganz wichtiger Punkt bei der Prävention liegt nämlich in der Bildung. ... Das ist uns in unserem Projekt ganz wichtig. Und da merken wir ganz viel, wo halt so Aggressionspotenzial schon bei den Kindern irgendwie angelegt ist, nämlich Frust, sich nicht ausdrücken zu können, nicht gehört zu werden, vielleicht auch Scham, weil sie nicht lesen können.“ (i16)

Zahlreiche Projekte widmen sich auch im Jugendbereich vergleichbaren Zielstellungen und werden dabei zugleich jeweils als gewaltpräventiv interpretiert: Lernwerkstätten, Workshops für kreatives Schreiben oder schulbezogene Lernhilfen, berufsorientierende Angebote sowie Bewerbungstrainings und -coachings. Die Interviewpartner/innen berichten, wie es mit sehr zeit- und beziehungsintensiver Arbeit immer wieder gelingt, auch in schwierigen Fällen wichtige Unterstützungen zu vermitteln:

„... wenn ich was zu verlieren habe, dass ich begreife, dass ich der Architekt meines Lebens bin, dann habe ich ein gewisses psychisches Immunsystem.“ (i17)

Aber Freizeitangebote im Sport- und Kulturbereich spielen gleichfalls eine Rolle. Mehrere Interviewpartner/innen berichten davon, dass auffällige Jugendliche in schwierigen Lagen über Sportangebote besser ansprechbar für eine Lösung ihrer Konflikte sind:

„Eine gute Methode ist Sport, sich erstmal richtig auspowern. Danach sind die Jugendlichen oft bereit zum Reden.“ (i19)
„Irgendwo muss das Potenzial ja hin, was unsere Jugendlichen haben. Und wenn sie das nicht im Sport sich leisten können, sich auspowern, dann gibt es andere Möglichkeiten.“ (i14)

Gute Erfahrungen werden auch davon berichtet, die Aggressionen der Jugendlichen nicht einfach abzubauen, sondern ihnen andere Ausdrucksformen anzubieten, ihr Bedürfnis nach Wettbewerb und Rivalität etwa in kulturellen Formen zu artikulieren. Hip-Hop-Workshops bilden hierfür ein mehrfach umgesetztes Format. Ganz konkret ausgerichtet auf eine durch Gewaltvorfälle auffällig gewordene Gruppe ist etwa das Projekt „Bands for Friends“ entwickelt worden. Auch erlebnispädagogische Formate werden erfolgreich umgesetzt, um Jugendlichen auf sportliche Art die Erfahrung eines „Kicks“ zu vermitteln und sie mit ihren körperlichen Grenzen vertraut zu machen.

Die Kinder- und Jugendfreizeiteinrichtungen arbeiten jedoch auch spezifisch gewaltpräventiv und bieten oder boten Anti-Aggressionstrainings, Diversity-Trainings oder für Mädchen Selbstbehauptungstrainings an. Dabei sind ebenso spezifische Themenstellungen aufgegriffen worden, die insbesondere auf migrantische Jugendliche zugeschnitten sind. Die Rolle von Ehrvorstellungen und Männlichkeitskonzepten spielt nicht nur implizit beispielsweise in Kochkursen eine Rolle.

„Wir stehen mit ihnen in der Küche. Die Jungen machen etwas, was sie sonst nicht machen. Sie lernen auch, wie viel Zeit es in Anspruch nimmt, wie viel Arbeit es ist, wenn ihre Mutter zu Hause immer kocht.“ (i9)

Eine Veranstaltung des von Strohalm e.V. getragenen Gleichstellungsprojekts „HEROES – gegen Unterdrückung im Namen der Ehre“ in einer Einrichtung hat Ehrvorstellungen ganz explizit und mit Blick auf muslimische Jugendliche zum Thema gemacht. Der Träger Violence Prevention Network e.V. hat für Jugendliche einer Einrichtung in der Nähe der salafistischen Moschee eine Veranstaltung zu Antisemitismus und dem Nahost-Konflikt umgesetzt.

Wesentlich gerade in Hinsicht auf mögliche Konfliktpotenziale im öffentlichen Raum außerhalb der Einrichtungen ist die aufsuchende und hinausreichende Arbeit, die in unterschiedlicher Intensität von zwei Jugendfreizeiteinrichtungen angeboten wird.

„Zusätzlich zu der Arbeit in der Jugendeinrichtung machen wir hinausreichende Arbeit. Wir nehmen Kontakt zu den Jugendlichen auf der Straße auf: Wenn sie raumkompatibel sind, kann man sie an die Einrichtung andocken. Wenn nicht, arbeiten wir weiter mobil mit ihnen.“ (i8)

Die Interviewpartner/innen berichten hierzu konkrete Beispiele, wie gewaltauffällige Jugendliche, die nicht an die Einrichtungen angebunden waren, hiermit erreicht und Konfliktlösungen vorbereitet werden konnten. Insbesondere die aufsuchende Arbeit wird aber zugleich als stark unterfinanziert beschrieben und droht angesichts des Betriebs der stationären Jugendfreizeiteinrichtungen vernachlässigt zu werden. Sie erweist sich aber angesichts der Mobilität mancher Jugendgruppen als wichtige Voraussetzung auch für die spezifische und explizite Gewaltprävention und Konfliktlösung.

„Aber wenn ich was anstellen will, dann gehe ich auch aus dem Kiez raus. Und das machen alle Jugendlichen, die damals aus dem Norden waren, die haben sich eben in die U-Bahn gesetzt, sind runter, haben da die Leute verprügelt, sind wieder in die U-Bahn, sind wieder hierher gefahren.“ (i10)

Umgekehrt bedeutet das auch, dass Jugendliche aus anderen Regionen durchaus Angebote in der Köllnische Heide frequentieren. Eine Jugendeinrichtung zieht Besucher/innen aus ganz Berlin an, die die dort vorgehaltenen Kulturangebote nutzen, ist aber in der Region weniger stark verankert und wird von Kindern und Jugendlichen nicht immer als Teil des nahen Sozialraums wahrgenommen. Die Einrichtung arbeitet aktuell verstärkt daran, auch vor Ort stärker sichtbar zu werden.

4.1.6 Kontexte von Jugendgewalt: Sucht und religiöse Radikalisierung

Wie bereits erwähnt, schildern viele Befragte neben Erscheinungsformen von Jugendgewalt ebenso andere Antworten der Jugendlichen auf beispielweise arbeitsmarkt- und bildungsbezogene biographische Orientierungsprobleme.

„Es gibt immer mehr Jugendliche mit psychischen Problemen. Es werden mehr Jugendliche an Therapeuten vermittelt. Auch mehr Eltern sind in psychotherapeutischer Behandlung. Doch es ist problematischer, wenn die Jugendlichen introvertiert sind, denn sie treten nicht die Tür ein, das Problem wird nicht erkannt.“ (i9)

„Da ist halt auch viel natürlich mit Melancholie und es ist ja halt alles nicht bunt und schön, wie es vielleicht im Altbau in Charlottenburg ist, aber nur weil man sich jetzt so zwei Möchtegangster vor die Kamera holt, heißt das nicht, dass hier gleich irgendwie die Bronx ist.“ (i16)

Genannt werden neben psychischen Erkrankungen neu auftauchende Drogen- und Suchtthematiken. Dabei handelt es sich um Aneignungsweisen, die sich nicht aggressiv nach außen, sondern gleichsam autoaggressiv nach innen richten

und von den befragten Fachkräften zum Teil als insofern bedrohlicher beschrieben werden, als sie sich schleicher entwickeln und, wie oben bereits benannt, auch oftmals schwerer zu erkennen und zu bearbeiten sind. Die Einrichtungen reagieren etwa mit Angeboten der Suchtprävention.

„Wir setzen Projekte zur Suchtprävention um, z.B. den ‚Drogenkoffer‘, ‚Rauschkoffer‘.“ (i9)

Auch der Drogenhandel im Umfeld der weiterführenden Schule und zuvor des S-Bahnhofs ist immer wieder Thema der Präventionsdebatte und wird in direkter Kooperation mit der Polizei schwerpunktmäßig bearbeitet.

„Also wir hatten in der Kiez-AG, die es ja 15 Jahre, 20 Jahre gibt oder so was, hatten wir immer wieder das Thema Drogen.“ (i0)

Zugleich lässt sich als weitere aktuelle Ausdrucksform einer fragilen Integration aber eine „identitäre Schließung“ in bestimmten Teilen und Gruppen der Region konstatieren, die in der Präventionspraxis der Akteure ein anscheinend zunehmend wichtiges Thema darstellt. Perspektiv- und Orientierungsprobleme werden hier weniger nach außen in Richtung eines oftmals beschwerlichen, unsicheren und riskanten Weges in eine säkulare Gesellschaft bearbeitet, sondern in Form einer identitären Rückversicherung bei einer vermeintlich stabilen religiösen Überlieferung. Werden die schwierigen sozialen Rahmenbedingungen vieler Jugendlichen, die auch die Sozialdaten der Region aufzeigen, in ihrer Relevanz für die subjektiven Identitätsbildungsprozesse als Elemente einer potenziellen Stigmatisierung ernst genommen, dann lassen sich diese Phänomene als „Stigma-Konversion“ verstehen. „Die Identität ist zunächst eine Ablehnung des Rassismus, eine Umkehr des Stigmas: Wenn ihr mich nicht annehmen wollt, wenn ich so sein will wie ihr, dann werde ich mich dem Klischee angleichen, das ihr ablehnt, und ich werde stolz darauf sein. ... Die als Schmach empfundene Identität verwandelt sich in stolzes Bewusstsein. Aber um aktiv zur politischen Gewalt überzugehen, muss noch etwas anderes hinzukommen, nämlich ein politisches Angebot von außerhalb des Erfahrungshorizonts der Jugendlichen selbst“ (Dubet 2002, 1185f.).

In den Interviews wurde allerdings nicht von Jugendlichen berichtet, die sich aktuell in Richtung extremer Gewalt in Form des militanten Salafismus oder Dschihadismus radikalisierten. Das „Gravitationsfeld“, das um eine Moschee, der auch eine ausgeprägte Nähe zum Salafismus nachgesagt wird, in der Region entstanden ist, spielt nach Angaben vieler Interviewpartner/innen für einige Bevölkerungsgruppen jedoch eine wichtige Rolle. In einschlägigen Diskussionen zu Prozessen der Radikalisierung werden oftmals Phänomene einer äußerlichen Beruhigung und Stabilisierung der Einzugsgebiete solcher Einrichtungen beschrieben. Das ist auf der Grundlage der Erhebungen dieser Studie nicht zu beobachten. Oftmals wird aber ein gewachsener Stellenwert der inneren Auseinandersetzungen mit mehr oder minder strengen, zum Teil dogmatischen religiösen Normen und Konventionen beschrieben, die zum Teil aggressiv gegen andere Jugendliche gewendet werden, zum Teil auch mit großen eigenen Verunsicherungen einhergehen. Auch missionarische Anwerbeversuche und Ansätze nicht offener, sondern spezifisch islamischer Kinder- und Jugendarbeit kommen wiederholt zur Sprache, die wiederum die Jugendarbeit zur Reaktion herausfordern.

Der Ansatz einer Öffnung von Perspektiven für die Kinder und Jugendlichen umfasst an dieser Stelle also in zunehmendem Maß eine von Respekt gegenüber religiös begründeten Praktiken und Überzeugungen getragene Auseinandersetzung mit Tendenzen einer Selbstausgrenzung unter dem Vorzeichen der Gewinnung von Souveränität, von Orientierung und einer positiv besetzten Identität. Eine Interviewpartnerin schildert plastisch, wie sich eine sehr früh ansetzende Prävention auch in diesem Kontext gestalten kann:

„Ich finde, das ist ein Spagat. ... Ich glaube, wir gehen hier schon sehr sensibel mit dem Thema um und können es auch annehmen und blocken da nicht ab, versuchen aber auch zu vermitteln, sowohl bei den Eltern als auch bei den Kindern, das ... aufzuweichen und da ein ... gegenzuarbeiten und ich finde, das funktioniert eigentlich ganz gut so.“ (i16)

Insgesamt lässt sich festhalten, dass die Begleitung von Identitätsbildungsprozessen der Kinder und Jugendlichen in der Region auch das Spannungsfeld von Benachteiligung, religiös begründeten Normen und Normen der „Mehrheitsgesellschaft“ bearbeitet. Dabei werden gelegentlich auch in Kooperation mit freien Trägern Themen wie Antisemitismus oder die Rolle von Ehrkulturen explizit aufgegriffen. Charakteristischer als eine projektförmig organisierte Radikalisierungsprävention erscheint jedoch die kontinuierliche Auseinandersetzung der Fachkräfte mit den Orientierungsbedürfnissen der Zielgruppen.

Auf einer anderen Ebene siedelt sich die komplexe Frage an, was von einem Dialog mit der lokalen Moschee seitens der in der Region bestehenden Netzwerke realistisch erwartet werden könnte und inwieweit dieser stärker gesucht werden sollte – und zwar auch angesichts ihres von zahlreichen Fachkräften als für die Entwicklung der Region hochproblematisch bewerteten Einflusses und eines Votums des Bezirksparlaments für die Prüfung eines Verbots des Trägervereins. Obschon im Umfeld der Moschee Angebote für Kinder und Jugendliche umgesetzt werden, ist das bisher jedenfalls nicht der Fall, was ein Interviewpartner auch kritisch zur Diskussion stellt:

„Ich bin schon dafür, dass man in so einem Quartier ... die großen Player miteinbezieht. Die Al-Nur ist ein großer Player, das Jobcenter ist ein großer Player. ... Da müsste man mit den Al-Nur-Leuten an einen Tisch und mit offenen Karten spielen und sagen, okay, wir wollen, dass ihr verschwindet, weil ihr stört uns. Aber ihr seid da, ihr habt den Einfluss auf die Familien ..., was haben wir gemeinsam und was stört? Wie könnt ihr daran arbeiten, dass das, was stört, aus dem Weg geschafft wird?“ (i10)

Die Möglichkeiten, auch diesen für die Entwicklung von Perspektiven für die Kinder und Jugendlichen der Region relevanten „Player“ auf diskursiven Wegen zu erreichen, werden allerdings als sehr begrenzt eingeschätzt.

„Die Kunst wäre ja, das Konstrukt zu beeinflussen. Geht aber schlecht, weil das ... vom Libanon gesteuert ist.“ (i10)

Dennoch ist offenkundig, dass auch die präventive Arbeit mit Kindern und Jugendlichen an dieser Stelle herausgefordert ist.

4.1.7 Geschlechterreflektierende Präventionsarbeit

Einen besonderen Stellenwert gewinnt die bereits als Bedarf erwähnte geschlechterreflektierende und explizit Mädchenspezifische Arbeit in jüngerer Zeit ebenfalls angesichts des Umstandes, dass nach Auffassung der Befragten ein verstärkter, religiös begründeter Konformitätsdruck auf Mädchen ausgeübt werde.

„Haben wir echt mit zu kämpfen, leider, auch schon viele Mädchen daran verloren.“ (i7)

Wo sich dieser Konformitäts- und Verhaltensdruck unwidersprochen etablieren kann, bietet er einen eigenen Legitimationsrahmen für gewaltsame Auseinandersetzungen, die dann teilweise auch von kleineren Mädchengruppen ausgehen.

Umgekehrt finden sich Hinweise darauf, dass die aktive Beteiligung von Mädchen positive Effekte auf die Dynamik der Einrichtungen ausüben kann. Vor dem Hintergrund der besonderen Bedeutung einer „impliziten Gewaltprävention“ in Form von Bildungsförderung und der Entwicklung von Perspektiven gerade in der besonders von Benachteiligungen betroffenen Region sind hier Berichte aus den schulunterstützenden Angeboten (Hausaufgabenhilfe etc.) bemerkenswert. Die an diesen Angeboten teilnehmenden Mädchen haben sich durch besonderes Engagement und eine hohe Bildungsmotivation ausgezeichnet und darüber Vorbildfunktionen auch für einige die Einrichtung besuchende Jungen ausgeübt. Neben dem Empowerment von Mädchen können also Effekte auf Jungen entstehen, die sich angestachelt und durch den sozialen Vergleich motiviert fühlen können. Die aktive Einbindung und Förderung von Mädchen kann insofern als Ansatzpunkt verstanden werden, um für Jugendliche attraktive Alternativen zu auch für die Jungen zum Teil mit Formen der Selbstmarginalisierung und -schädigung verbundenen Geschlechter- und Identitätsmodellen zu verankern.

Auch angesichts der Auseinandersetzung der Einrichtungen mit Fragen der geschlechtersensiblen Ausrichtung ihrer Angebote ergibt sich zu diesem Kriterium eine ambivalente Bewertung. Insofern findet die Einschätzung einer Interviewpartnerin, dass in der Region deutlicher Bedarf an einer explizit Mädchenspezifischen Einrichtung bestehe, wie sie in anderen Teilen des Bezirks Neukölln bereits vorgehalten werden, ebenso in den Interviews mit den Fachkräften deutliche Unterstützung:

„Ich bin der Meinung, wir haben da jetzt zwar was angeschoben, aber das reicht noch nicht aus. Ich finde, es muss die Mädchenarbeit hier gestärkt werden. Also die Mädchen müssen gestärkt werden in ihrem Selbstverständnis und in ihrem Selbstbewusstsein, und da würde ich mir so was vorstellen wie – also wirklich eine Mädcheneinrichtung.“ (i15)

Auch explizit Mädchenspezifische Angebote innerhalb der gemischtgeschlechtlichen Einrichtungen kommen nämlich an Grenzen. Mädchen stehen hier weiterhin mehr oder minder subtilen Formen sexualisierter und aggressiver Konfrontationen im Umfeld der Einrichtungen und auch Vorbehalten seitens ihrer Familien gegenüber.

„Letzten Winter hatten wir das Phänomen, dass sich Mädchen frei bewegt und gekleidet haben, eigenen Stil entwickelt. Die waren Opfer von anzüglichen Sprüchen oder wurden beim Vorbeigehen berührt von Jungen im offenen Bereich.“ (i7)

„Jungen nehmen die Räume oft selbstbewusster für sich ein als Mädchen.“ (i9)

Zugleich weisen Interviewpartner/innen darauf hin, dass Mädchen insbesondere aus traditionell orientierten Familien mit Migrationsgeschichte bereits früh und in einem weitaus stärkeren Maße als Jungen zu Aufgaben in Haushalt und Familie herangezogen werden und hier Verantwortung übernehmen müssen.

„Für jüngere Mädchen, die sonst schwer zu erreichen sind, gibt es ein gesondertes Angebot, den Mädchentag. Manche Mädchen dürfen nicht kommen, wenn auch Jungen da sind, oder sie müssen viel zu Hause im Haushalt helfen und sind dort stark eingebunden. Wir unterstützen die Mädchen darin, ihr Selbstbild zu stärken. ... Wir ermutigen die Mädchen dann aber auch, in den offenen Bereich zu gehen. Manche Eltern wollen das zunächst nicht, sie machen sich Sorgen, dass andere über sie lästern, wenn die Mädchen an gemischten Angeboten teilnehmen. Die soziale Kontrolle hier ist hoch.“ (i9)

4.1.8 Umgang mit Diskriminierungserfahrung und Viktimisierungsprozessen

Teilelement einer unspezifischen Prävention und der Förderung von Bildungsprozessen und Berufsorientierung ist auch der Umgang mit Diskriminierungserfahrungen der Jugendlichen und Prozessen der Selbstviktimisierung. Die Fachkräfte schildern in diesem Zusammenhang die kontinuierliche Auseinandersetzung mit negativen Stereotypen und Stigmatisierungen, mit denen sich die Jugendlichen konfrontiert sehen. Diese subjektiven Erfahrungen siedeln sich auf ganz unterschiedlichen Ebenen an. Es geht um Schwierigkeiten bei den Bewerbungen auf dem Arbeitsmarkt, in denen beispielsweise arabische Namen und die Herkunft aus der Köllnischen Heide als negative Marker auffallen. Es handelt sich um mediale Bilder der Köllnischen Heide und der dortigen Jugendlichen als Objekte der Sensationsgier und der Skandalisierung. Es geht um Probleme im Schulalltag und um alltägliche Situationen bei Besuchen von Sport- und Freizeiteinrichtungen. Diese als ungerechtfertigt und diskriminierend wahrgenommenen Außenwahrnehmungen entstehen durchaus auch im Kontakt mit Gleichaltrigen. Ein Interviewpartner berichtet etwa von einer Kooperation mit einem gewaltpräventiven und sozialintegrativen Sportprojekt aus einem anderen Berliner Bezirk:

„Zum Beispiel gab es eine Kooperation mit dem MitternachtsSport in Spandau. Als wir mit den Jugendlichen kamen, waren die Spandauer alle weg. Sie hatten Angst, ‚die Neuköllner kommen‘. Da mussten wir erst mal Vorarbeit leisten. Die Kooperation klappte dann, aber erst nach zwei Monaten.“ (i9)

Es gehört zum allgemeinen ressourcenorientierten Ansatz der Einrichtungen, solche Erfahrungen aufzunehmen und die Auseinandersetzung der Jugendlichen damit nach Möglichkeit zu begleiten. Die Selbstwahrnehmung als Opfer von Diskriminierung hat dabei allerdings auch die Kehrseite übersteigter und realitätsfremder Selbstverständnisse bei einzelnen Jugendlichen. Es geht an dieser Stelle ebenso darum, in zum Teil sehr zeit- und aufmerksamkeitintensiver Beziehungs- und Coachingarbeit mit einzelnen Jugendlichen realistische Orientierungshilfen zur vermitteln,

„dass sie nicht den ganzen Tag da rumhängen, ihren Verwandten, Eltern, ihren Familien auf den Geist gehen und sich dann so übersteigerte Dinge im Kopf festsetzen, die anderen kriegen das und ich bin das Bessere. ... ich will Chef sein, also die kuriosesten Geschichten in den Hirnen.“ (i10)

Verschiedene Interviewpartner/innen berichten davon, dass die Selbstwahrnehmung als Opfer von Diskriminierungen, auch da, wo mit ihr reale Erfahrungen korrespondieren, Rückzugsverhalten bestärken und eine aktive Realitätsbewältigung gerade unterlaufen kann.

„Es stimmt natürlich, es gibt Diskriminierung. Wir wollen die Jugendlichen aber nicht in ihrer Opferrolle bestärken. Es ist einfach zu sagen, ‚der andere ist schuld, ich werde diskriminiert‘. Wir reden mit ihnen darüber, wir motivieren sie und bauen sie auf.“ (i9)

Auch für die Fachkräfte sind damit zum Teil erhebliche Belastungssituationen verbunden, wenn beispielsweise aufenthaltsrechtliche Bestimmungen deren Bemühungen um Förderung und Integration erschweren oder gar konterkarieren.

„Wir haben zwei Jugendliche hier, die sind vor sechs Jahren in die Siedlung gezogen, Palästinenser, sprachen am Anfang unglaublich schlecht Deutsch, haben relativ schnell den Weg in die kriminellen Jugendgruppen gefunden. ... seit einem knappen Jahr sind die nicht mehr straffällig, sie haben ... die Kurve gekriegt, arbeiten mit dem Jugendtreff zusammen, haben ihre Sachen halbwegs alle abgeleistet, gehen regelmäßig zur Ausbildung ... Und dann kommt ... der Hammer, nach anderthalb Monaten stellt die Ausländerbehörde fest, dass sie eigentlich die Ausbildung nicht machen dürfen. Und da finde ich, da passt es irgendwo nicht mehr. Und da, muss ich jetzt mal sagen, legt sich jeder Sozialarbeiter die Karten, was soll dett.“ (i4)

4.1.9 Aktivierung des Sozialraums und Jugendbeteiligung

Als Ressource wird von vielen Interviewpartner/innen insbesondere aus den Quartiersmanagements ein großer beziehungsweise wachsender Stamm ehrenamtlich Engagierter in den QM-Gebieten verstanden, der Zeit und Fähigkeiten in die Entwicklung der Siedlungen einbringt. Auch Jugendfreizeiteinrichtungen berichten von ehrenamtlicher Unterstützung durch ehemalige Besucher/innen: „Wir haben Jugendliche, über 21-Jährige, die uns ehrenamtlich unterstützen“ (i9), weil sie eine persönliche Bindung zu den Einrichtungen und den Mitarbeiter/innen aufgebaut haben. Diese Beteiligungsformen gewinnen insbesondere aufgrund einer weiterhin als ausbaufähig eingestuften Identifikation der Bewohner/innen mit dem Quartier an Relevanz, die auch angesichts des oft als familiär und dörflich beschriebenen Charakters der Siedlungen fortbesteht. Im Umfeld von Jugendgewalt gehen Unsicherheitsgefühle der Anwohner/innen schließlich auch oft auf eine gefühlte Verwahrlosung oder „Vermüllung“ des öffentlichen Raums zurück. Es handelt sich dabei um ein sehr unterschiedliches Spektrum von Engagement, das von der Mitwirkung in den Gremien der Regionen – etwa Aktionsfondsbeiräten oder Quartiersräten – bis hin zur konkreten Mitwirkung etwa bei der Gestaltung von Festen reicht.

Ehrenamtliches Engagement

Vor dem Hintergrund der sozialen Lage des Quartiers spielen dabei besondere Bedingungen des Engagements von sozial Benachteiligten eine große Rolle (vgl. dazu Klatt/Walter 2011). So würden sich migrantische Akteure oft eher für anlassbezogenes Engagement motivieren lassen, während herkunftsdeutsche Bewohner/innen ihre Beteiligung eher längerfristig anlegen. Für die jeweiligen Bewohnergruppen braucht es daher geeignete Formate der Beteiligung – die aber, wie die als gut bewerteten Engagementquoten zeigen – in den Grundlagen auch bestehen. Zumindest eine umfangmäßig nicht zu vernachlässigende aktive Bürgerschaft findet Gelegenheit, sich einzubringen, und wirkt damit den ebenfalls verbreiteten Erscheinungen einer extremen Gleichgültigkeit gegenüber dem öffentlichen Raum entgegen, die sich in Vandalismus und Verwahrlosung ausdrücken.

Strukturen zur Förderung des Engagements

Dennoch ist die Aktivierung des Sozialraums, die insofern von den Interviewpartner/innen auch als übergeordneter Rahmen für die Prävention von Gewalt und die Gewährleistung des Sicherheitsgefühls der Anwohner/innen ins Spiel gebracht wird, sicherlich kein selbsttragender Prozess, sondern braucht kontinuierliche Impulse. Stützende Infrastrukturen und kontinuierliche Begleitung sind angebracht: Zahlreiche Gremien, die vor allem von den Quartiersmanagements getragen werden, sind hier hervorzuheben. Wichtig ist an dieser Stelle die Ressourcenfrage, also die Möglichkeit, sichtbare Erfolge zur Verbesserung des Wohnumfelds zu erreichen. Das kann etwa durch Mitentscheidung an der Verwendung der Mittel der Aktionsfonds der Quartiersmanagements gewährleistet werden, beschreibt aber zugleich ein Motivationselement für die Anwohnerbeteiligung: Man beteiligt sich, wenn sichtbare Ergebnisse erreicht werden können.

Beteiligung von Jugendlichen

Wird spezifischer und mit Blick auf mögliche Effekte in Richtung der Prävention von Jugendgewalt nach Formen der Jugendbeteiligung gefragt, werden durchaus differenzierte Einschätzungen formuliert, wobei das Grundprinzip eines ressourcenorientierten Arbeitens mit den Interessen der Jugendlichen auch jenseits expliziter Beteiligungsformate für viele Akteure eine tragende Rolle besitzt und selbstverständlicher Teil ihrer Praxis ist.

„Also für mich ist dieser Königsweg wirklich, den Kindern und den Jugendlichen mehr Verantwortung zu geben. ... Also man muss den Kindern und den Jugendlichen eine Stimme geben. Ja. Und wenn die das im Sozialraum spüren und auch zum Beispiel mit Gewalt oder so, ja? ... Es geht nicht, nur die Backe hinzuhalten, sondern es geht eben auch dann, zu gucken, wie kann ich ein Reglement finden für Jugendliche im Rahmen von Prävention und auch im Umgang mit Gewalt.“ (i0)

So lassen sich einerseits Ansätze einer langfristigen und kontinuierlichen Arbeit in einem Siedlungsbereich verzeichnen, die Jugendlichen im Gremien- und Vertretungssystem des Quartiers einen eigenständigen Platz einräumen. Auch hier ist die erfolgreiche Arbeit durchaus verbunden mit Anreizen, etwa gemeinsamen Ausflugsfahrten bzw. Workshops des Jugendbeirats. Aber es besteht natürlich die Möglichkeit, durch Einflussnahme auf die Ressourcenströme ganz konkrete und sichtbare Erfolge und Ergebnisse zu erreichen.

In einem anderen Teil der Region bestanden teilweise auch eher skeptische Einschätzungen hinsichtlich der Möglichkeiten und Erfolgchancen, entsprechende Strukturen zu entwickeln, obwohl die generelle Relevanz der Beteiligung von Jugendlichen ebenfalls erkannt worden ist. Als positiver Ansatz im Kleinen ist in diesem Teilgebiet das anhaltende Engagement von zwei Jugendlichen zu bewerten, die sich in die bestehenden regulären QM-Gremien einbringen. Während im ersten Fall die Jugendbeteiligung explizit gefördert und gestützt wird, ist das in der anderen Teilregion aber nicht der Fall.

Ambivalente Anforderungen an Beteiligungsprozesse für Jugendliche

Die Erfahrungen insbesondere mit Ansätzen der Jugendbeteiligung in den Gremien des Quartiers zeigen insofern, dass auch hier zwei Seiten beachtet werden müssen: die Bedürfnisse nach Autonomie und Eigenständigkeit der Jugendlichen auf der einen Seite und ebenso deren Wunsch nach Motivierung und Unterstützung. Gute Jugendbeteiligung verbindet beide Aspekte miteinander: Der Jugendbeirat, der in einer Siedlung arbeitet, wird etwa durch einen externen Träger unterstützt.

„Jugendliche müssen auch immer motiviert werden, deswegen haben wir da auch eine Begleitung für Jugendbeirat, weil das Team [der Jugendeinrichtung] das nicht alleine leisten kann und wir auch nicht. Gibt externen Träger, die politisch und demokratische Projekte begleitet haben für Jugendliche und die haben Jugendbeirat fit gemacht.“ (i3)

Teil dieser Begleitung der Jugendbeteiligung ist auch, dass in jüngerer Zeit die Beteiligung von Mädchen nochmals besonders gefördert wurde, nachdem der Jugendbeirat lange männlich dominiert war.

Beide Ebenen – die Beteiligung der Erwachsenen, die ja zumeist auch Eltern sind, und die der Jugendlichen selbst – können als wichtige Ansätze einer primären und unspezifischen Prävention fungieren.

Beteiligung im Rahmen von Einzelprojekten

Unterhalb solcher Formen der regelrechten Partizipation in der Gestaltung und Entwicklung der Siedlungen wird aber auch auf die Bedeutung hingewiesen, die Mitwirkungsmöglichkeiten im Rahmen von Einzelprojekten aufzeigen. Teilweise bestehen hier Erfahrungen, die auf große bestehende Ressourcen hinweisen. Als sehr erfolgreich wird etwa ein Peer-Helper-Projekt bewertet, das im Rahmen eines Ferienangebots Kindern aus der Siedlung Unterstützung durch Jugendliche in ganz verschiedenen Bereichen angeboten hat. Die Jugendlichen haben eine sehr hohe Mitwirkungsbereitschaft an den Tag gelegt. Etwas anders gelagert war ein Kiez-Läufer-Projekt, in dem Jugendliche die Siedlung bestreift haben. Weil die Jugendlichen mit neuen biographischen Anforderungen im schulischen Bereich konfrontiert waren, hat die Teilnahme an dem erfolgreichen Projekt wieder nachgelassen. Einige Befragte zeigen in diesem Zusammenhang ganz konkrete Erfolge von Beteiligungsansätzen bzw. aktivierenden Formaten auf. Vor dem Hintergrund des Umstandes, dass wiederholt auch Unsicherheitsgefühle und konkrete Bedrohungsgefühle seitens älterer Menschen aus dem ansässigen Seniorenheim formuliert werden, ist bemerkenswert, wie gut eine Musikdarbietung seitens der Grundschüler/innen aus einer lokalen Schule in diesem Seniorenheim angenommen wurde. Auch das Peer-Helper-Projekt, das im Rahmen eines Ferienangebots umgesetzt wurde, konnte zumindest zwischen Teilen der Jugendlichen und den erwachsenen Anwohner/innen Bedrohungs- und Unsicherheitsgefühle reduzieren.

„Viele Jugendliche aus [einer Einrichtung] organisieren auch Feste mit und bringen sich da ein, bieten auch Ferienangebote an, im Rahmen von einem anderen Peer-Helper-Projekt. Ist bei den Bewohnern, auch gerade bei den Alten, auch schon mehr angekommen. Die werden jetzt auch anders wahrgenommen. Sind nicht mehr nur noch die bösen Jungs, die pöbeln, sondern man grüßt sich auch auf der Straße.“ (i3)

Jugendprojekte können auch ganz spezifische Implikationen für das Sicherheitsgefühl der Bewohner/innen entfalten. So haben im Gefolge der genannten Peer-Helper-Projekte einige Jugendliche Anerkennung bei den Bewohner/innen gewonnen, die zuvor als eher bedrohlich wahrgenommen wurden. Im Jugendbeirat sind Ideen verfolgt worden, im Rahmen der Quartiersentwicklung das Beleuchtungskonzept in einer Siedlung weiterzuentwickeln, um Ansätzen zur Ausbildung von Angsträumen bei Dunkelheit entgegenzuwirken.

Viele Befragte weisen aber neben spezifischen Projektbeispielen auf die wichtige Grundidee hin, die Ressourcen der Jugendlichen, ihre Interessen, Wünsche und auch ihre Fähigkeiten aufzunehmen.

„Total viele Jugendliche sind bereit, sich als Peer-Helper ausbilden zu lassen. Sie werden anerkannt, werden von Kindern als Vorbildfunktion angenommen. Machen die richtig gut. Das Wichtigste ist, den Jugendlichen eine Beschäftigung zu geben. Das ist das A und O. Das sagen auch alle Einrichtungen. Das Wichtigste ist, die müssen beschäftigt sein. Die müssen wahrgenommen werden, ihre Interessen müssen angenommen werden und sie müssen auch sehen, dass irgendwas bei rauskommt.“ (i3)

„Das Wichtigste ist, die müssen beschäftigt sein. Die müssen wahrgenommen werden, ihre Interessen müssen angenommen werden und sie müssen auch sehen, dass irgendwas bei rauskommt.“ (i3)

Als besonders weitreichendes Beispiel überwiegend selbstverantwortlich umgesetzter Aktivitäten ist etwa ein auch mit internationalen Kontakten umgesetztes Hip-Hop-Festival zu nennen, das wesentlich von im Rahmen einer Jugendeinrichtung ehrenamtlich Engagierten getragen wird.

4.1.10 Die Rolle der Eltern

Eine besondere Form von Beteiligung besteht in der Ansprache der Eltern nicht in ihrer Rolle als Bewohner/innen, sondern tatsächlich als Eltern. Die große Verbreitung von Kinderschutzfällen und auch das hohe Aufkommen von häuslicher Gewalt verdeutlichen hier den bereits erwähnten großen Bedarf an der Vermittlung von Erziehungs Kompetenzen.

Bemerkenswerte Ansätze bestehen etwa im Bereich der Mütterarbeit, die in einer Kindereinrichtung über eigene Räumlichkeiten verfügt und auf eine lange und in gewissem Sinn selbsttragende Arbeit zurückblicken kann. Auf diese Gruppe gehen auch die lokalen Stadtteilmütter zurück, deren Stellenwert insbesondere vor dem Hintergrund der spezifischen Siedlungs- und Bevölkerungsstruktur der Region zu unterstreichen ist. Dabei fungieren die Stadtteilmütter nicht nur als Brückenbauerinnen, um schwer erreichbaren Familien unter anderem auch Erziehungs Kompetenzen zu vermitteln und sie mit Unterstützungsangeboten vertraut zu machen, sondern sie fungieren gleichfalls als Integrationsmittlerinnen, die insbesondere zu Neuankömmlingen und Neuzuwander/innen schnell und niedrigschwellig Kontakte aufbauen können. Etwas weniger ausgebaut und konsolidiert sind Vätertreffen, die ebenso angebunden an eine Kindereinrichtung und ein Familienzentrum, aber auch im Kontext einer Jugendeinrichtung umgesetzt werden.

Die Herausforderungen in der Arbeit mit Eltern lassen sich dabei differenzieren. Zum Teil berichten Interviewpartner/innen von Eltern, deren Kinder tendenziell von Vernachlässigung betroffen sind und in den Einrichtungen eine sozialen Ort und Ankerpunkt suchen. Neben diesen desinteressierten Eltern finden sich umgekehrt aber auch „überinteressierte“ (i16) Eltern. Hier sind die Einrichtungen angesichts der besonderen Prägung der Region durch Zuwanderungen und die gegenwärtig verstärkt zu verzeichnende Prägekraft traditioneller Werteorientierung und Lebensweisen in hohem Maße darauf angewiesen, Vertrauen gegenüber Eltern aufzubauen.

„Also da sehen wir halt, welchen Eltern ist es eigentlich egal, was ihre Kinder am Tag machen, denen ist es – es gibt viele Eltern, die interessieren sich jetzt nicht besonders. ... Dann gibt es Eltern, die sind sehr streng, die wollen ganz genau wissen, was ist das und was macht ihr da und ... da hat man halt immer wieder Überraschungen.“ (i16)

Zu beachten ist außerdem, dass die Eltern selbst oftmals gewaltaffine und autoritäre Erziehungsstile vertreten. Gerade in diesem familiären Hintergrund sind neben den Konflikten der Jugendlichen bei der Suche nach einem Ort in der deutschen Gesellschaft wesentliche Gewaltursachen zu lokalisieren. Ein Interviewpartner stellt in diesem Sinn fest:

„Haben uns die Eltern ganz oft kommuniziert: Sie mit ihrem Reden erreichen gar nichts, da muss man mal ordentlich dazwischen knallen. Und so läuft das dann auch zuhause ... Deswegen haben wir eine Zeitlang Eltern außen vor gelassen im Jugendtreff, weil der Jugendtreff ganz eindeutig gesagt hat, sie müssen eine Streitkultur lernen, und die lernen sie nur, wenn Eltern nicht dort noch mitreden.“ (i4)

4.1.11 Soziale Dynamiken und Bevölkerungsentwicklung

Für eine Einschätzung der Ergebnisse der entwicklungsfördernden und präventiven Arbeit in der Region sind nicht nur die Ressourcen und Potenziale sowohl der Einrichtungen als auch der Bewohner/innen in Rechnung zu stellen – vielmehr muss auch das spezifische Muster der Bevölkerungsentwicklung berücksichtigt werden. Es geht hierbei nicht nur allgemein um eine Berücksichtigung der besonderen sozialen Situation der Region im Sinne ihres sozialen Status, sondern um in der jüngeren Vergangenheit wiederholt zu beobachtende Veränderungen der Bevölkerungsstruktur. Auch jenseits stereotyper Bilder eines abgehängten Brennpunktkiezes ist diese Dynamik rückblickend entscheidend für eine Einschätzung der erreichten Erfolge und Ergebnisse. Im Unterschied zu anderen Regionen in Nord-Neukölln finden sich in der Köllnischen Heide bisher keine Anzeichen für einen Bevölkerungsaustausch im Sinne einer Verdrängung und Aufwertung des Kiezes. In den Interviews werden im Gegenteil Einzelfälle von Jugendlichen berichtet, die beispielsweise aus Nord-Neukölln in die Köllnische Heide umziehen mussten und das subjektiv als Abstieg erfahren haben.

Im Rahmen der großräumigeren Prozesse der Stadtentwicklung ist die Region eher als Auffangregion für Zuwanderungsprozesse und andernorts verdrängte Bewohner/innen zu betrachten, obwohl sie angesichts ihrer baulichen Struktur und der verfügbaren Wohnungen gerade für größere Familien Stärken und Attraktivitätsmerkmale aufweist. Die Einrichtungen vor Ort sind also einerseits mit einer in Teilen fast dörflichen Struktur des gegenseitigen-Kennens und damit verbunden auch einer informellen Sozialkontrolle konfrontiert, andererseits aber mit einem seit langen anhaltenden Prozess der Zuwanderung und Migration, der streckenweise schubweise erfolgt und zu einer grundsätzlichen Veränderung der Bevölkerungsstruktur führt.

„Ja gut, ich weiß nicht, ob das Sinn macht, über vergangene Zeiten zu sprechen. Aber [wir arbeiten] schon seit Beginn her mit Familien, die aus der Türkei kommen, aus Italien, aus Polen, aus den arabischen Ländern, afrikanischen. Es ist halt schon Standard seit 30 Jahren, also das ist für uns einfach schon Alltag.“ (i16)

„So und jetzt die dritte große Welle, die jetzt wieder auf uns zurollt und zwischendurch natürlich immer wieder einzeln aus verschiedenen Ländern, wo es Konflikte gab, wo dann immer wieder Menschen aus Südosteuropa dann zu uns kamen, also das haben wir hier alle auch hautnah noch miterlebt.“ (i16)

Für die lokalen Einrichtungen heißt das auf der einen Seite, dass interkulturelle Arbeit und Integrationsförderung in der Köllnischen Heide lang praktizierte Standards sind. Die Region profiliert sich in hohem Maße als Ankunftsstelle für Prozesse der Migration und der Zuwanderung, was ihre hohe kulturelle Vielfalt begründet. Die ausgeprägte Internationalität der Bevölkerung kann jedoch nur sehr bedingt als Ressource der Region verbucht werden. Zugleich – und das unterstreichen insbesondere die kontinuierlich in der Region tätigen Quartiersmanagements – ist damit nämlich auch das Gebot eines dauernden Neuanfangs verbunden. Erfolge in der Arbeit mit zu einem bestimmten Zeitpunkt bestehenden Bewohnergruppen werden insgesamt daher immer wieder durch Herausforderungen einer Integration von Neuzuwanderer/innen überlagert.

„Man konnte gar nicht so schnell reagieren, wie die Leute mit sozialen Problemlagen in die Siedlung gezogen sind.“ (i3)

Zusammenfassend bedeutet das für die Region Köllnische Heide einen enorm hohen Stellenwert „exogener Einflussfaktoren“. Es geht mit anderen Worten nicht nur um Formen einer auf eine stabile, gleichbleibende Population bezogenen sozialen Benachteiligung, sondern in der mittelfristigen Rückschau auch um eine abrupte Veränderung der Bevölkerungsstruktur im Sinne einer fortlaufend erneuerten „Unterschichtung“.

4.1.12 Kurzzusammenfassung

- Diverse Einrichtungen für Kinder und Jugendliche sind in der Region vorhanden, die bezüglich infrastruktureller und/oder personeller Ressourcen jedoch zum Teil an der Belastungsgrenze arbeiten.
- Niedrigschwellige Gewalt in den Einrichtungen macht Prävention zum Alltagsgeschäft der Regelangebote auch jenseits von gesonderten Projekten und Einzelmaßnahmen.
- Die Akteure verfügen über ein geteiltes Arbeitsverständnis, das auf eine dichte Verzahnung gewaltpräventiver und sozialintegrativer Angebote zielt.
- Um ein förderliches Klima in den Einrichtungen zu gewährleisten, sind gleichermaßen klare Regelsetzungen und verlässliche Beziehungsangebote erforderlich.
- Neben Jugendgewalt sind auch andere Verarbeitungsformen individueller Entwicklungsprobleme präventiv zu beachten: Suchthematiken, psychische Erkrankungen, Radikalisierung.
- Eine Einrichtung, die sich spezifisch an Mädchen wendet und damit auch Zugangsschwellen abbaut, existiert in der Region nicht. Viele Einrichtungen versuchen auf den hohen Bedarf jedoch bereits durch Mädchenspezifische Angebote zu reagieren.
- Wirksamen Beteiligungsangeboten kommt angesichts von Diskriminierungserfahrungen der Jugendlichen ein besonderer Stellenwert zu. Weitergehende Beteiligungsstrukturen bspw. im Rahmen der QMs erfordern eine professionelle Begleitung, gute Erfahrungen lassen sich bereits mit beteiligungsorientierten Projektformaten (z.B. Peer-Helper) verzeichnen.

- Die Einrichtungen in der Köllnische Heide müssen in besonderem Maße ausgleichend auf schwierige soziale Umstände und im Zuge eines Bevölkerungswandels auch neu von außen kommende Herausforderungen eingehen. Entsprechende Förderungen – wie sie im Schulbereich bspw. durch das Bonus-Programm für Schulen in schwieriger Lage realisiert werden – treffen insofern einen großen Bedarf.

4.2 Kooperationsmuster und Netzwerke

Neben den bereits geschilderten, unterschiedlich ausgeprägten akteurs- und themenbezogenen Vernetzungen lassen sich die sozialraumbezogene Abstimmung und Koordination in der Köllnischen Heide auch mit Blick auf die Formen und Verfahrensweisen differenzieren, wobei spezifische Potenziale und Herausforderungen sichtbar werden. Dabei lassen sich folgende Aspekte unterscheiden:

- informelle Abstimmungsprozesse und eine Politik der kurzen Wege (4.2.1),
- anlassbezogene, situative Kooperationen (4.2.2),
- strategische Abstimmung und Integration (4.2.3).

4.2.1 Informelle Abstimmungsprozesse und eine Politik der kurzen Wege

Mit Blick auf informelle Abstimmungsprozesse lassen sich in der Köllnischen Heide insgesamt große Potenziale veranschlagen. Verschiedene Interviewpartner/innen beschreiben ein gewachsenes Netzwerk, das den Akteuren ermöglicht, schnell und unkompliziert Informationen auszutauschen oder Unterstützung zu mobilisieren. Der vielfach angemerkte inselartige, dörfliche Charakter der Region kommt diesem Umstand entgegen. Die Metapher des „kurzen Dienstwegs“ ist an dieser Stelle insofern sehr buchstäblich zu verstehen, als dass die Einrichtungen tatsächlich in unmittelbarer Nachbarschaft gelegen und insbesondere auch die QM-Gebiete gut überschaubar sind.

„Als Quartiersmanagement muss man wissen, was im Quartier läuft. Das ist ein so ein bisschen die Grundphilosophie auch von unserem Ansatz hier ..., es gibt hier niemanden, den wir nicht im Boot haben.“ (i4)

Bezüglich einzelner Jugendlicher und konkreter Vorfälle lässt sich damit beispielsweise zügig eine Situationseinschätzung gewinnen und niedrigschwellig ein gemeinsames Vorgehen planen. Bei der Umsetzung gemeinsamer Aktivitäten kann unkompliziert auf konkrete Unterstützung zugegriffen werden.

„Sind schon fast freundschaftliche Verbindungen, man kennt sich. Rufen auch eben mal an und sagen: Kannst du mal kommen, hier ist schon wieder eine ganz Gruppe Kids und die machen Randal.“ (i7)

Diese informellen Netzwerke erstrecken sich dabei keineswegs nur auf die Fachkräfte und professionellen Akteure, sondern zumindest in Teilen auf die Bewohnerschaft der Region. Aufgrund ihrer langjährigen Tätigkeit und intensiven Vertrautheit mit der Region verfügen viele Akteure über direkte Zugänge in die Nachbarschaften und sind in diesem Sinn Teil auch der Bewohnernetzwerke. Explizit steht dieser Aspekt des Aufbaus niedrigschwelliger Zugänge sicherlich bei einem Angebot wie den Stadtteilmüttern oder lokalen Elterngruppen im Vordergrund, beschränkt sich aber nicht auf diese.

Aber auch diese informelle Verankerung ihrer Grenzen erstreckt sich nicht gleichermaßen auf alle Bewohnergruppen. In den Interviews wird von weiterhin – selbst für Stadtteilmütter – nur schwer erreichbaren Familien berichtet. Auf sehr lange Erfahrungen in der Region können aber ebenfalls Fachkräfte in den Einrichtungen zurückgreifen, wenn sie nicht sogar selbst in der Köllnischen Heide aufgewachsen sind. In die informellen Austausch- und Vernetzungsprozesse können insofern an vielen Stellen auch schwer formalisierbare, personengebundene Ressourcen und Kompetenzen eingebracht werden. Daher unterstreichen einige Interviewpartner/innen besonders die zentrale Rolle von Schlüsselpersonen für derartige niedrigschwellige Kooperationsmuster, also von Personen, die Knotenpunkte von Netzwerken verkörpern.

„Schlüsselpersonen sind das A und O. ... Diese Beziehungsarbeit ist der Schlüssel, wenn man gut miteinander kann. Auch in den einzelnen Einrichtungen. Dann funktioniert es und dann läuft es auch.“ (i3)

Obwohl diese informelle Vernetzung auch längerfristig angelegte Vorhaben trägt und befördert, hat sie ihren zentralen Ort in der Regulierung der alltäglichen Praxis. Damit gehen spezifische Grenzen und Herausforderungen einher. Zum Teil handelt es sich hier um die Möglichkeit einer Rollendiffusion, die Fachkräfte auch überfordern kann. Die Ansprechbarkeit

für die Belange der Jugendlichen und der Familien in der Region folgt insbesondere, wenn eine stabile Vertrauensbasis aufgebaut wurde, nur bedingt den Grenzen formaler Stellenbeschreibung, kann also zu einer entgrenzten Verfügbarkeit etwa im Umgang mit Krisensituationen oder Einzelfällen führen, die nicht zuletzt in hohem Maße zeitintensiv ist. Ein Interviewpartner schildert diesen Zusammenhang am Beispiel eines unproblematischen, positiven Aspekts:

„Es läuft hier so: Eine Hand wäscht die andere. Wenn ich Eltern in verschiedenen Situationen helfen konnte, dann ist es auch so gewesen, dass sie Vertrauen hatten und bei Problemen mich die Mädchen auch abends anrufen durften. Früher wurde ihnen das Handy weggenommen.“ (i7)

Ein anderer Interviewpartner merkt an:

„Die Ressourcen für die vielen Termine außerhalb reichen im Grunde nicht aus, vieles läuft durch Engagement über die Arbeitszeit hinaus ... Überstunden über Überstunden.“ (i9)

Zugleich wird damit ein Spannungsfeld von Nähe und Distanz aufgebaut, das manche Einrichtungen auch dahingehend beantwortet haben, bewusst nicht mit Mitarbeiter/innen aus der Region zu arbeiten, um keine Loyalitätskonflikte zu provozieren. Andere Einrichtungen tarieren dieses Spannungsfeld durch intensive kollegiale Beratungsprozesse aus. Als Kehrseite der ausgeprägten Informalität merken einige Befragte zudem die Gefahr an, „im eigenen Saft zu braten“ (i15). Dass die Siedlungen einen insulären Charakter aufweisen und wenige Impulse von außen kommen, kann sich so in einer ausgeprägten Binnenorientierung der Akteure verdoppeln.

Als weitere Besonderheit der informellen Netzwerke ist anzumerken, dass deren Bezugsrahmen in besonderem Maße in den Siedlungen besteht und nicht in der Bezirksregion als ganzer. Die Quartiersmanagementgebiete tauschen sich sicherlich auch übergreifend aus, sind aber dennoch in hohem Maße verdichtete Kommunikationsräume. Konfliktpotenziale zwischen Jugendlichen entstehen jedoch nicht nur im Binnenraum der Siedlungen, sondern ebenfalls zwischen ihnen. Das Prinzip der Territorialität, das für die Alltagspraxis der Jugendlichen prägend ist und die Siedlung als Identifikationsraum etabliert, setzt hier die Anforderung auf die Tagesordnung, jenseits der alltäglichen Interaktion in dichten Netzwerken explizit auch eine übergreifende Abstimmung zu befördern.

4.2.2 Anlassbezogene, situative Kooperation

Auch mit Blick auf eine anlassbezogene, situative Kooperation berichten viele Interviewpartner/innen gute Erfahrungen und Beispiele erfolgreicher Kooperation. Solche Anlässe bestehen dabei nicht in kurzfristigen Vorkommnissen, denen mit der besagten informellen, alltäglichen Kooperation gut begegnet werden kann. Vielmehr geht es um partiell verfestigte Konfliktlagen und einschneidende Vorfälle mit weitreichenden Folgen.

„Richtig, man hat im Leben in dem Kiez furchtbar viele Leute, die lange, lange Zeit schon da arbeiten. Und man hat wirklich, wenn man da was auf die Beine stellen will, wirklich Leute, die da also auch, wenn sich was hochspielen würde, da eingreifen könnten, also positiv, also ressourcenorientiert.“ (i10)

Spezifisch mit Blick auf gewaltpräventive Ansätze betrifft das insbesondere den Umgang mit dem Todesfall eines Jugendlichen, der sich aus einem Konflikt zwischen Bewohner/innen der beiden Siedlungen ergeben hat. In den Interviews werden auch andere Konfliktsituationen aus der jüngeren Zeit berichtet, die sich ebenfalls an dieser Schnittstelle entzündet haben.

Eingehen auf auffällige Einzelgruppen

Als exemplarisch kann dabei der Umgang mit dem gewaltträchtigen Verhalten einer Gruppe sogenannter Lückekinder gelten, die in einem Siedlungsbereich für Konflikte und Unstimmigkeiten gesorgt hat. Ähnlich gelagert sind Bedarfe im Bereich situativer und baulicher Prävention, etwa bezüglich eines „Angstraums“ im Eingangsbereich einer Siedlung.

„In der Vergangenheit ... war um den Jugendtreff ... so ein Angstraum. Das ist ja der zentrale Eingang der Siedlung. Es gab eine Platzgestaltung, wo der ganze Eingangsbereich auch verändert wurde, wo der Platz lichter gestaltet wurde, die ganzen Büsche wurden weggenommen, es wurden breite Wege angelegt, die Beleuchtung ist jetzt besser.“ (i13)

Neben ihrem Stellenwert als Bestandteil der täglichen Praxis der Einrichtungen richtet sich Jugendgewaltprävention in der Region in besonderem Maße auf solche deutlicher abgrenzbaren Erscheinungsformen, die eine konzertierte Intervention erforderlich machen. Es geht also nicht nur um universelle, alle Jugendlichen gleichermaßen betreffende Problemla-

gen, sondern immer wieder um kleinere Gruppen, die überproportional zur Belastung der Stimmung in den Siedlungen beitragen können. Eine Befragte erläutert dies am Beispiel einer Clique, die im öffentlichen Raum stark präsent ist:

„Diese Clique, die auf der Straße abhängt, stellt immer noch eine Bedrohung für die Bewohner dar. Kriegen auch ganz oft Anrufe von Bewohnern, weil die sich bedroht fühlen, weil die pöbeln ..., weil die auch wissen, dass wir es weiterleiten und uns annehmen, sind auch die Schnittstelle.“ (i3)

Derartige Vorfälle erfordern jenseits des konventionellen Handlungsrepertoires gesonderte Interventionen, die sich nicht ausschließlich durch die vor Ort tätigen Akteure bewältigen lassen, obschon für ihre Wahrnehmung und Etablierung als zu bearbeitende Aufgabenstellung sicherlich auch Gremien wie die Kiez-AG eine wichtige Rolle innehaben. Im Vorfeld einer anlassbezogenen Intervention finden daher Verständigungsprozesse statt, innerhalb derer Prioritäten gesetzt und Auswahlentscheidungen getroffen werden. Dabei spielen die knappen Ressourcen für zusätzliche Projekte und Aktivitäten eine große Rolle.

„Man muss ein Projekt zusammen entwickeln, und man muss sich zur Not von einem Projekt verabschieden, wenn man meint, man hat die Finanzierungsmittel nicht.“ (i4)

Insgesamt zeigt sich mit der wichtigen Einschränkung des Finanzierungsvorbehalts von als wichtig bewerteten Projekten, dass die anlass- und auf abgrenzbare Probleme bezogene Koordination in der Köllnischen Heide gut eingespielt ist und immer wieder konkrete Verbesserungen für die Bewohner/innen und zur Lösung spezifischer Gewaltphänomene erreichen kann.

Greifbare Verbesserungen

Ein gutes Beispiel bietet hier der Umgang mit den erwähnten Lückekindern. Es handelte sich um eine abgegrenzte Gruppe im Alter von zehn bis 14 Jahren aus einem Siedlungsbereich, die für die kinderbezogene Einrichtung bereits zu alt, für die Jugendeinrichtung noch zu jung waren. In einem zentralen Bereich der Siedlung, der auch das lokale Einkaufszentrum umfasst, haben sich diese Jugendlichen einen eigenen Treffpunkt geschaffen, was umgekehrt mit Bedrohungen und Belästigungen der Anwohner/innen einherging.

„[Wir haben uns] zeitig dem Problem Lückekinder angenommen, weil wir gesagt haben: Wenn wir die draußen ... rumlaufen lassen, die gehen nicht in den Kindertreff, das sind nicht ihre Angebote. Und kommen mit 14 dann hierher und haben dann so viel nachzuarbeiten, dann sind die schlimmer als die 18-Jährigen hier. Also sehr gewaltbereit, sowohl verbal als auch Treten, Boxen, Steine werfen etc.“ (i7)

Die Jugendeinrichtung reagierte auf diese Bedarfslücke im Rahmen ihrer alltäglichen Praxis zunächst situativ durch Schwerpunktsetzungen im Bereich der aufsuchenden Straßensozialarbeit. Zugänge zu den betroffenen Jugendlichen wurden aufgebaut und das Gespräch mit den Anwohner/innen gesucht.

„Wir wollen nicht, dass Kinder hier verschwinden, und sie nicht in dunkle Ecken, Keller vertreiben. Sondern gehen mit einer Feuertonne hin, dann gibt es Tee und Folienkartoffeln, kommen ins Gespräch. Die Kinder helfen mit, Erwachsene kommen vorbei ..., man sieht da Leute von sechs bis sechzig herumstehen.“ (i9)

Daran anschließend erfolgte allerdings weitergehend ein Prozess der Bedarfsklärung und das bestehende Angebotspektrum wurde, auch über Ausschreibungen an externe Träger, erweitert. Angebote im Sport- und Kulturbereich richteten sich explizit an diese auffällige Zielgruppe, die eine überdurchschnittliche Gewaltaffinität an den Tag legt. Über Peer-Konzepte im Jugendbereich wird versucht, die Lückekinder durch Unterstützung von Älteren mit den Regeln der Jugendfreizeiteinrichtungen vertraut zu machen und den späteren Besuch dieser Einrichtungen vorzubereiten.

Koordination von anlassbezogenen Abstimmungsprozessen

Solche anlassbezogenen Kooperationen, die in eine Erweiterung des Angebotspektrums, in die Umsetzung befristeter Projekte oder in baulich-investive Maßnahmen münden können, werden häufig unter dem Dach des Quartiersmanagements koordiniert und können im Bedarfsfall weitere Akteure mobilisieren (Polizei, Wohnungsbaugesellschaften, Bezirksamt Neukölln, Jugendamt etc.). Sie stehen für eine gut etablierte, mit greifbaren Effekten und auch längerfristigen Wirkungen einhergehende Praxis, die die Interviewpartner/innen als in hohem Maße charakteristisch für die Region beschreiben. In längerer Perspektive lässt sich das aktuell in der Region bestehende Angebot an Einrichtungen teilweise als nachhaltiges Ergebnis derartiger problem- und projektbezogener Kooperationen verstehen. Eine Jugendeinrichtung

wurde erst im Jahr 2006 im Rahmen des Programms Soziale Stadt aufgebaut und auch die Gründung eines Nachbarschaftstreffs reagierte auf Bedarfslücken.

„War eher das Problem, dass Jugendliche sich alle in der Siedlung aufgehalten haben. Hatten keinen Ort, wo sie hingehen konnten. Deswegen wurde es auch mit Unterstützung der sozialen Stadt und Jugendamt angeschoben und dieser Jugendtreff eröffnet.“ (i3)

Grundsätzlich steht dieses anlass- und projektbezogene Vorgehen unter der Maßgabe begrenzter Ressourcen bei gleichzeitig hohem Unterstützungsbedarf angesichts schwieriger sozialer Rahmenbedingungen.

Situatives Handeln zwischen Notbehelf und Strategie

Insofern werden solche Vorgehensweisen trotz der gut etablierten Verfahren und sichtbaren Erfolge häufig auch als Notbehelf beschrieben.

„Wir können überall nur flickschustern, weil wir für bestimmte Sachen nicht immer die Regelfinanzierung haben.“ (i4)

Die Mitarbeiter/innen sind in den Worten eines anderen Interviewpartners damit beschäftigt, „Notsituationen zu pflastern“ (i7).

Dennoch bleibt das anlassbezogene Vorgehen in einer Region durchaus bewusst gewählte Strategie.

„... und wir gucken, dass wir ziemlich situationsbezogen, kurzfristige Arbeitsgruppen bilden, also die nicht unendlich hinausgezögert werden, wenn das Problem erst mal ein Stück weit – ich nenne es jetzt nicht – beseitigt ist. ... Dass wir wirklich gucken, was können wir anschieben. Wir schieben es an und gucken dann nach einer gewissen Zeit, hat es was gebracht. Und tagen jetzt nicht wie ... ein Runder Tisch regelmäßig, sondern machen es sehr projektbezogen. Und ansonsten ist der Austausch in der Kiez-AG da.“ (i4)

Dieses situative Reagieren, das wesentlich auf den längerfristig bestehenden Strukturen des Quartiersmanagements aufbaut, ist sicherlich eingebettet in stärker konzeptionell geprägte Überlegungen, anhand derer die Quartiersmanagements ihre Aktivitäten planen und die ansatzweise auch für die einzelnen Einrichtungen vorliegen. Die Befragten unterstreichen jedoch den kurz- bis mittelfristigen Charakter und verdeutlichen damit den Unterschied zu einer längerfristig angelegten und stärker abgestimmten und formalisierten Strategie.

Im Bereich der Jugendgewaltprävention sind solche konzeptionell begründeten und längerfristig angelegten Ansätze, wie sie in der allgemeinen Kriminalitätsprävention (Groeger-Roth/Marks 2015) oder der kommunalen Rechtsextremismusprävention (Behn et al. 2013) erprobt werden, in der Köllnischen Heide implizit und in Teilelementen vielfach zu erkennen. Sie liegen aber nicht konzeptionell ausformuliert und damit auch in für die verschiedenen Einrichtungen verbindlicher Form vor.²⁵

Rückblickende Bilanzierungen modellhafter, konzeptionell begründeter Gewalt- und Kriminalitätspräventionen aus anderen Regionen Neuköllns – exemplarisch des Berliner Ansatzes der kiezorientierten Gewalt- und Kriminalitätsprävention – verdeutlichen durchaus, dass eine systematischer angelegte, übergreifende Vernetzung durchaus erhebliche Reibungen und Blockaden erzeugen kann, wenn zentrale Richtungsfragen kontrovers bewertet werden oder Konkurrenzen die Kooperationsansätze überlagern (Heinemann 2004). Deutlich wird, dass die vielschichtige gewaltpräventiv relevante Praxis in der Köllnischen Heide bisher nicht unter dem Vorzeichen einer strukturell stärker integrierten Strategie betrieben wird – und dass die Akteure zugleich auch Vorteile ihrer stark anlassbezogen geprägten Praxis benennen.

Eine Reihe unterschiedlicher Gremien und Foren übernimmt die anlassunabhängige Abstimmung. Die dichte informelle Vernetzung der Köllnischen Heide spiegelt sich ebenfalls in der Vielzahl dieser mehr oder minder stark formalisierten Austauschrunden, die an dieser Stelle nicht im Detail dargestellt werden sollen. Hervorzuheben ist mit Blick auf spezifische Ansätze der auf Kinder und Jugendliche ausgerichteten gewaltpräventiven Arbeit, dass keines dieser Formate ausschließlich auf diesen Themenbereich fokussiert. Die Auseinandersetzung mit der Prävention von Jugendgewalt und der für sie relevanten Bedingungsfaktoren läuft vielmehr als Teilaspekt mit und wird situationsabhängig bearbeitet.

²⁵ Das gilt auch angesichts des Umstandes, dass der Bezirk Neukölln ein Handlungskonzept zur Prävention und Intervention bei Kinder- und Jugendkriminalität vorlegt hat, in dessen Rahmen auch Projekte mit Fokus auf der Köllnischen Heide vorgesehen sind. Die verschiedenen Einzelprojekte in der Region und insbesondere auch das befristet tätige Netzwerk für Perspektiven und gegen Gewalt sind also nur bedingt in einen konzeptionell begründeten und längerfristig angelegten Strategieansatz eingebettet. Längerfristige Entwicklungskonzepte, die durch die Quartiersmanagements verfolgt werden, richten sich demgegenüber nicht primär oder exklusiv auf die Gewaltprävention und die Zielgruppe der Kinder und Jugendlichen, obwohl sie diese auch berücksichtigen.

Insgesamt erscheint der Vernetzungsgrad aber nach den Aussagen zahlreicher Befragter dicht, umfassend und erstreckt sich auch auf die wichtigen Akteure in der Region und im gesamten Bezirk Neukölln. Typologisch, ohne Anspruch auf Nennung jeder Einzelrunde, lassen sich einige Grundformen der Netzwerkarbeit unterscheiden.

4.2.2.1 Austauschrunden im Umfeld der Quartiersmanagements

Die Quartiersmanagements steuern gemäß ihrer zentralen Rolle für die Quartiersentwicklung jeweils spezifische Vernetzungen. In einem QM-Gebiet ist zudem ein umfassend angelegter Runder Tisch etabliert, während in der anderen Region der Austausch in kleineren Runden gepflegt wird. Neben den vor Ort tätigen Einrichtungen bestehen solche Austauschrunden auch mit der Polizei, dem Ordnungsamt und einer Kiezstreife, mit Hausverwaltungen und Eigentümer/-innen und mit anderen QM-Gebieten in Neukölln. Spezifische Runden explizit zum Austausch zwischen Kinder- und Jugendeinrichtung werden ebenso genannt – etwa die AG Elternzentrum. Die Vielzahl dieser formalisierten, regelhaft tagenden Runden und Vernetzungsgremien unterstreicht wiederum die unverzichtbare Rolle des Quartiersmanagements, ohne deren Beitrag erhebliche Einbußen zu erwarten wären, weil die vor Ort tätigen Einrichtungen selbst personell kaum in der Lage wären, solche weiteren Aufgaben zusätzlich zu ihren Regelaufgaben federführend wahrzunehmen. Ansätze der Verstärkung der zentralen Funktion der Quartiersmanagements als Knotenpunkt und Motor der lokalen Netzwerke im Sinne einer Delegation – angebunden etwa an die Nachbarschaftszentren – werden aktuell noch sehr zurückhaltend bewertet. Die im Rahmen des Programms Soziale Stadt entstandenen Strukturen fokussieren programmbedingt außerdem auf die explizit ausgewiesenen Fördergebiete und unterscheiden sich daher beispielsweise von den großräumigeren Zuständigkeiten des regionalen Dienstes des Jugendamts. So begründet diese Schwerpunktsetzung einerseits sind, können damit andererseits auch wiederum bestimmte Kehrseiten einhergehen: Gebiete, die (noch) nicht Teil des ausgewiesenen Fördergebietes sind, fallen aus dem Aufmerksamkeitsraster heraus und die Koordination der zwei Fördergebiete in der Bezirksregion erfordert gesonderte Vorkehrungen. Aus der lebensweltlichen Perspektive der Bewohner/-innen liegen dafür teilweise sogar gute Gründe vor – die Interviewpartner/innen formulieren sogar, dass sich selbst diese Fördergebiete lebensweltlich noch in Mikro-Kieze differenzieren, die etwa durch die Verkehrsachse Sonnenallee separiert werden. Nicht zuletzt im Rahmen der erfolgreichen Bemühungen der Ausweitung des QM-Gebietes High-Deck-Siedlung um einen weiteren Teil des Planungsraums Schulenburgpark zeigt sich jedoch, dass die Grenzen der Fördergebiete nicht immer exakt den Problemlagen entsprechen müssen und auch prinzipielle sinnvolle Netzwerkbeziehungen aus diesem Raster herausfallen können. Ein Interviewpartner formuliert zugespitzt:

„Es gibt natürlich die QMs, die fühlen sich natürlich auch als diejenigen, die ... hier alles managen, das machen sie aber nicht. ... Es gibt auch noch Leben außerhalb dieser beiden QMs, nämlich zwischen denen gibt es nämlich einen Leerraum, toten Raum.“ (i16)

Ganz konkret mit Blick auf Erscheinungen der Jugendgewalt bietet das die Quartiersmanagements tragende Programm Soziale Stadt Ansatzpunkte, um quer zu Gebietsgrenzen gelagerten Problemlagen gerecht werden können. Durch Mittel des sogenannten Netzwerkfonds ist unter Beteiligung mehrerer QM-Gebiete aktuell das gewaltpräventive Projekt „Perspektiven für Jugend und Nachbarschaft“ in Vorbereitung (Bezirksamt Neukölln 2016, 14 f.).

4.2.2.2 Die Kiez-AG nach §78 KJHG

Die auf der Grundlage des §78 KJHG tätige und durch den Bezirk koordinierte Kiez-AG stellt vor dem Hintergrund der intensiven Koordination innerhalb der QM-Gebiete dasjenige Gremium dar, das Akteure aus der gesamten Bezirksregion umfasst. Sie gilt unter den auf den Sozialraum bezogenen Gremien als „am wichtigsten“ (i4). Hier wirken Vertreter/innen des Jugendamts, der Kitas, der örtlichen Schulen und Schulstationen, der Polizei und der Kinder- und Jugendfreizeiteinrichtungen mit. Die Abdeckung des relevanten Akteursspektrums ist im Sinne der Aufgaben der AG gewährleistet, alle sozialen Einrichtungen und Bildungseinrichtungen der Bezirksregion sind vertreten. Als zentrale gemeinsame Aktivität wird seit langer Zeit einmal jährlich ein Kiez-Fest für Kinder und Familien organisiert, das den Einrichtungen der Region im Rahmen eines bunten Angebots auch Gelegenheit gibt, sich den Bewohner/innen zu präsentieren. Im Sinne eines regelhaften, übergreifenden Gremiums schreiben viele Befragte der Kiez-AG eine hohe Bedeutung für die Kontinuität des Austauschs unter Einbezug der relevanten Beteiligten zu. Dabei ergeben sich Hinweise auf eine noch immer anhaltende positive Dynamik. So ist in jüngerer Zeit die in der Region ansässige weiterführende Schule verstärkt auch in der Kiez-AG präsent.

„Es gab früher auch kein Netzwerk. Kiez-AG gab es schon, aber nicht in diesem Rahmen. Durch verschiedene Projekte, die die Mitarbeiter untereinander ... (gemacht haben) kennen die ... sich jetzt, haben vielleicht ... Jahre nebeneinander gearbeitet und kannten sich nicht. Und auch Austausch, durch verschiedene Sachen lernen die sich kennen und

die wissen, dass sie sich nicht alleine an Problemen abarbeiten, sondern dass sie das gemeinsam machen, dass sie alle irgendwie einen roten Faden verfolgen und können um Unterstützung bitten.“ (i3)

Einzelne Interviewpartner/innen bestätigen diese wichtige Rolle der Kiez-AG für einen fortlaufenden Austausch, merken allerdings kritisch eine gewisse Beschränkung auf diese Informationsfunktion an:

„Na ja, das ist ... sehr eingeschlafen. Also wir haben in der Kiez-AG – finde ich schwierig das Gremium. Also es ist mittlerweile extrem eingeschlafen und es geht nur noch irgendwie um, jeder erzählt, was er macht und was für Veranstaltungen geplant sind und eine gemeinsame, eben dieses Kiez-Fest im Jahr.“ (i11)

Einzelne Befragte deuten auch Planungen zur Umsetzung einer Stadtteilkonferenz in der Region an, die eine Gelegenheit zur konzeptionellen und inhaltlichen Vertiefung der sich auf die gesamte Bezirksregion erstreckenden Koordination bieten könnte. Derartige Überlegungen könnten der strategischen Arbeit für die gesamte Bezirksregion sicherlich fruchtbare Impulse geben und die Synergien und Schnittstellen zwischen den QM-Gebieten noch ausbauen. Derweil ist die Kiez-AG jedoch nicht zuletzt aufgrund des breiten beteiligten Akteurspektrums eine Schlüsselgröße in der Region, die auch für weitergehende Vorhaben eine überzeugende und arbeitsfähige Grundlage bietet.

4.2.2.3 Austauschrunden für bestimmte Einrichtungen und Themenstellungen

Mit Blick insbesondere auf den Jugendbereich erstreckt sich der in jüngerer Zeit wiederum verstärkt tätige Runde Tisch Jugend, der durch den Regionalen Dienst Nord-Ost des bezirklichen Jugendamts einberufen wird und alle Jugendfreizeiteinrichtungen aus den unterschiedlichen Siedlungsbereichen der Region zusammenfasst. In spezifischer Form kann er dabei – wie auch die Kiez-AG in größerem Maßstab – Impulse in Richtung von Abstimmungsprozessen der Jugendfreizeiteinrichtungen geben, die temporär im Rahmen des befristeten Netzwerks für Perspektiven und gegen Gewalt zu verzeichnen waren, aber nicht verstetigt wurden.

Auch gut ausgebaute Kooperationen im Kinderbereich, an denen neben dem Regionalen Sozialen Dienst des Jugendamts eine Kindereinrichtung, eine Kita und eine Grundschule teilnehmen, bieten ein besonders ausgezeichnetes Beispiel für ein eng verzahntes und abgestimmtes Vorgehen im Rahmen des Projektes „Familie im Blick“. Auch mit Blick auf elternbezogene Beteiligungsansätze sind hier Formen einer intensiven bereichsspezifischen, einrichtungsübergreifenden und in diesem Sinn genuin sozialorientierten Arbeit zu verzeichnen, die jenseits der Steuerung seitens des Quartiersmanagements selbsttragende Dynamiken aufweist.

„Es ist schon immer mehr so, dass die Einrichtungen auch untereinander sich vernetzen. Gibt Initiative für Elternarbeit: Verbund zwischen Kita, Familienzentrum, Kinderclubhaus und Sonnengrundschule. Sind genau nebeneinander gelegen, wie ein Dreiecksverbund. Quartiersmanagement und Jugendamt auch mit drin. Angestoßen von der Kita. Gibt da schon Entwicklungen, dass sie sich untereinander auch selbstständig ohne Input [des QM] vernetzen.“ (i3)

Ein anderes Beispiel ist eine aktuelle Austauschrunde, die mit Blick auf als problematisch bewertete Aktivitäten der salafistischen Al-Nur-Moschee einberufen wurde und an der wiederum neben einem Quartiersmanagement auch die AG Interkulturelle Aufgaben der Polizei, der Regionale Soziale Dienst und der Integrationsbeauftragte des Bezirks Neukölln teilnehmen.

Ohne dass diese Runden immer einen expliziten Sozialraumbezug aufweisen, sind die trägerinternen Runden im Hinblick auf den Austausch von Impulsen und Konzepten in und aus der Köllnischen Heide zu würdigen. So stehen etwa Jugendfreizeiteinrichtungen oder Schulstationen mit weiteren Einrichtungen ihres jeweiligen Trägers im Bezirk teilweise in regelmäßigem Kontakt. Solche direkten Austauschbeziehungen – beispielsweise zu Mädcheneinrichtungen – im Bezirk Neukölln können auch formale Kriterien der Zuordnung zu Regionen oder Trägern überspringen, weil es „jede Menge punktuelle Überschneidungen“ (i11) gibt.

4.2.2.4 Überregionale Kooperationsgremien auf bezirklicher Ebene

Neben den Kontakten in der Region und den trägerbezogenen überregionalen Kontakten sind bezirksweite Gremien für die Ausrichtung gewaltpräventiver Arbeit mit Kindern und Jugendlichen von Bedeutung. Insbesondere für die Kinder- und Jugendfreizeiteinrichtungen ist hier die durch das Bezirksamt Neukölln organisierte Leitungsrunde der Neuköllner Kinder- und Jugendfreizeiteinrichtungen zu nennen, in der auch explizit immer wieder Fragen der Jugendgewaltprävention eine Rolle spielen. Dieses sozialraumübergreifend angelegte Gremium leistet – ähnlich wie trägerbezogene Abstimmungen – einen Beitrag zum Bezug auf die auch durch räumliche Mobilität gekennzeichneten realen lebensweltlichen Orientierungen von Jugendlichen. Insofern sind solche übergreifende Netzwerke hochbedeutsam, wenn Jugendliche

aus der Köllnischen Heide an anderen Orten durch gewaltförmiges Verhalten auffällig werden, wie das in jüngerer Zeit verstärkt verzeichnet wurde. An zahlreichen Arbeitskreisen und Arbeitsgruppen auf bezirklicher Ebene beteiligen sich Akteure aus der Köllnischen Heide (AK Mädchenarbeit, AG Peers, AG Krieg, Flucht und Vertreibung, AK Partizipation), wodurch deren Arbeit wichtige Impulse empfängt. In den Darstellungen der Befragten spielt allerdings ein entsprechendes themenspezifisches Gremium zu Fragen der Gewaltprävention keine Rolle – nur ein Interviewpartner spricht die Mitarbeit in einer AG Delinquenz an.

4.2.2.5 Kooperation mit Wohnungsbaugesellschaften und Polizei

Die Vernetzung und Kooperation mit den verschiedenen Wohnungsgesellschaften, die Eigentümer des Wohnungsbestands der Siedlungen in der Köllnischen Heide sind, spielt für die Arbeit der Einrichtungen und die Entwicklungen des Quartiers eine zentrale Rolle. Als Netzwerkpartner ist hier insbesondere das Quartiersmanagement ein Schlüsselakteur. Ein wichtiger Beitrag der Wohnungsbaugesellschaften liegt in der Bereitstellung finanzieller Unterstützungen für die Umsetzung von Projekten und von Räumlichkeiten für die sozialen Einrichtungen. Die Arbeit der Jugendfreizeiteinrichtungen in beiden Großsiedlungsstrukturen wäre in der bestehenden Form ohne die Bereitstellung mietfreier Räume nicht denkbar. Angesichts der auch für das Feld der unspezifischen Gewaltprävention zentralen Rolle früher Förderung der Kinder in der Region, die nicht zuletzt in hohem Maße auf sprachbezogene Unterstützungen angewiesen sind, spielen die Wohnungsbaugesellschaften ebenso in anderer Hinsicht eine wesentliche Rolle, nämlich bei der Bereitstellung von Kita-Plätzen. Bezüglich der Milderung des sehr hohen Fehlbedarfs an Kita-Plätzen unterscheidet sich die Situation der regionalen Teilgebiete deutlich. Während in einer Siedlungsstruktur aktuell keine Bereitschaft zur Bereitstellung von entsprechenden Räumlichkeiten besteht, konnte in dem anderen Teilgebiet in Kooperation auch mit dem Bezirk Neukölln ein neues Angebot entwickelt und umgesetzt werden. Generell kann ein QM-Gebiet auf gut entwickelte Kooperationsbeziehungen zu den relevanten Wohnungsbaugesellschaften zurückgreifen, während diese sich in der anderen Region aufgrund einer transnationalen Unternehmensstruktur der Wohnungseigner und stärker verschachtelter Verantwortlichkeiten komplizierter darstellen. Obwohl die verschiedenen Wohnungsbaugesellschaften sicherlich nicht zum engeren Akteursnetzwerk in der Region zu zählen sind, ist ihr Einfluss auf deren Gesamtentwicklung einschließlich der Bedingungsfaktoren für Jugendgewalt bedeutend. Zentrale Zäsuren in der Siedlungsentwicklung werden von zahlreichen Interviewpartner/innen übereinstimmend auf eine frühere, dysfunktionale Belegungspolitik zurückgeführt, die auf die schnelle Beseitigung von Leerstand ohne ausreichende Berücksichtigung mittel- und längerfristiger Entwicklungsperspektiven ausgerichtet war.²⁶ Auch im Bereich situativer Prävention, der Umsetzung baulich-investiver Maßnahmen von der Einrichtung von Spiel- und Sportplätzen bis hin zur Beseitigung potenzieller Angsträume oder anderer Konfliktquellen für ein friedliches Zusammenleben der Bewohner/innen ist die Zusammenarbeit mit den Wohnungsbaugesellschaften zentral.

Die Berliner Polizei ist in den Kooperationsnetzwerken der Region ebenfalls ein wichtiger Partner, wobei neben beispielsweise dem örtlichen Präventionsbeauftragten übergreifende Arbeitsgruppen wie die operative Gruppe Jugendgewalt oder die AG Integration und Migration zu nennen sind. Insgesamt ergibt sich an dieser für die Gewaltprävention wichtigen Scharnierstelle aus den Interviews der Befund guter Arbeits- und Informationsbeziehungen, die allerdings in besonderem Maß anlassbezogen aktiviert werden, um akuten Konfliktfällen begegnen zu können. Auch einzelne Jugendfreizeiteinrichtungen verfügen an dieser Stelle über direkte Kontakte, sodass schnelle und unkomplizierte Abstimmungen möglich sind. Die Berliner Polizei hat Ansätze zu einer intensiven Betreuung einer Vor-Ort-Sprechstunde mittlerweile allerdings auf eine niedrigere Frequenz zurückgefahren, um der überschaubaren Nachfrage seitens der Anwohner/innen gerecht zu werden.

4.2.3 Strategische Abstimmung und Integration

Insgesamt präsentieren die Befragten das Bild einer intensiven Koordination und Abstimmung im Rahmen ihrer Tätigkeit allgemein und bei gewaltpräventiv relevanten Vorfällen im Besonderen. Angesichts akuter Vorfälle ist ein gebündeltes und situationsbezogenes Vorgehen gut etabliert, das sich in verschiedenen Fällen und vor dem Hintergrund von in hohem Maße angespannten Ressourcen wiederholt bewährt hat und zu dem im Bedarfsfall weitere Akteure, beispielsweise aus

²⁶ Diese Belegungspolitik ist für die Belastung der Region mit Jugendgewalt insofern relevant, als auch jugendliche Intensivtäter Teile der zugezogenen Familien waren. Das Leitbild der „sozialen Mischung“, das grundsätzlich einen hohen Stellenwert für die Belegungspolitik von Wohnungsbaugesellschaften in Deutschland besitzt, wurde in der Köllnischen Heide zeitweise offenkundig nicht berücksichtigt. Einige Akteure (i4) bezweifeln jedoch Tragfähigkeit dieses Ansatzes unter den aktuellen Bedingungen. Die Orientierung an den Interessen der bestehenden Bewohner/innen solle demzufolge nicht durch das Ziel eines Bevölkerungsaustauschs zwecks Veränderung der bestehenden Mischung ersetzt werden (zur Diskussion des wohnungspolitischen Mischungsparadigmas im internationalen Vergleich siehe Münch 2010).

dem Bezirk oder der Polizei, hinzugezogen werden. Dabei zeigt sich für situative und mittelfristige Handlungsansätze eine hohe Bedeutung des Quartiersmanagements, womit allerdings auch Verfestigungen der jeweiligen Gebietsgrenzen einhergehen. Übergreifende Vernetzungen werden da, wo sie – wie im Jugendbereich – sachlich geboten wären, nicht immer befördert, nicht unwichtige Einrichtungen können etwas in den Hintergrund rücken, so die Aussagen einiger Interviewpartner/innen. Das befristet angelegte, explizit gewaltpräventive Netzwerk für Perspektiven und gegen Gewalt konnte in dieser Hinsicht eine wichtige Scharnieraufgabe übernehmen. Es bleibt aber auch bezüglich seiner thematischen Ausrichtung jedoch eine Ausnahmeerscheinung in der Region. Neben der dichten allgemeinen Kooperation in der Region wird in der spezifisch auf Gewaltprävention gerichteten Abstimmung durchaus noch Entwicklungspotenzial gesehen.

„Das wäre noch so ein Punkt, wo ich noch eine ganze Menge Potenzial sehe, wenn die Einrichtungen noch stärker vernetzt werden.“ (i15)

Es ist allerdings nicht anzunehmen, dass solche Kooperations- und Abstimmungsprozesse ohne eine zuständige Koordinierung und Leitung erfolgreich umgesetzt werden können. Das Jugendamt hat die entsprechenden Prozesse zuletzt angeschoben. Eine stetigere Koordinierung könnte möglicherweise auch durch Mittel eines aus dem Netzwerkfonds finanzierten gewaltpräventiven Projekts unterstützt und damit Ansätze des Netzwerkes für Perspektiven und gegen Gewalt fortgeschrieben werden.

„Wir bräuchten eigentlich langfristig, bräuchten langfristig Gewaltpräventionsansatz, also Stunden dafür. Das muss [im Moment] alles ad hoc einfließen, das heißt, sie müssen hier immer auf kurzfristige Situationen relativ schnell reagieren und entweder sie merken, es passt oder es passt nicht. ... Bei uns ist die Besonderheit, wir sind sehr klein, haben sehr kleine Töpfe, weil wir an Einwohnern sehr klein sind. Das heißt, wir können nicht über drei, vier Jahre ein Riesengewaltpräventionsprojekt starten, das würde hier vielleicht mal ordentlich helfen.“ (i4)

Abstimmungsprozesse in der ganzen Bezirksregion (Kiez-AG) oder auch fokussiert zwischen Einrichtungen, die zahlreich vorhanden sind, arbeiten jedenfalls nicht unter dem Vorzeichen expliziter Gewaltprävention. Sie vollzieht sich insofern weitgehend ohne eine stärker explizit ausgearbeitete kiezbezogene Strategie für die gesamte Region. Angesichts einer unter dem Vorzeichen der Förderung von Perspektiven für Kinder und Jugendliche teilweise implizit, teilweise aber auch spezifisch und explizit praktisch vielfältig betriebenen Präventionsarbeit muss dieser eher geringe Grad einer konzeptionellen themenbezogenen Integration nicht zwingend als Defizit verstanden werden. Abzuwarten bleibt außerdem, inwieweit ein aktuelles quartiersübergreifendes Projekt „Perspektiven für Jugend und Nachbarschaft“, das gleichfalls an Ansätze des Netzwerkes für Perspektiven und gegen Gewalt anknüpft und mit einem neuen Neuköllner Handlungskonzept im Themenbereich verbunden ist, hier neue Impulse setzt (Bezirksamt Neukölln 2016, 14).

Insgesamt ergibt sich bezüglich der Netzwerkstrukturen und einer sozialräumlichen Arbeit der Befund guter Voraussetzungen, aber auch weiterhin unausgeschöpfter Potenziale in der Region. Hervorzuheben ist, dass die Arbeit der beiden Quartiersmanagements in jeder Hinsicht unentbehrlich ist und eine schlechthin tragende Bedeutung für die sozialraumbezogene Vernetzung aufweist. Die Quartiersmanagements sind wichtig als Sponsoren und Förderer der Einrichtungen sowie zahlreicher Projekte und Maßnahmen. Das verleiht ihnen gegenüber allen anderen Netzwerkakteuren eine spezifische Zentralität. Eine Befragte eines Quartiersmanagements beschreibt als „Grundphilosophie von unserem Ansatz: Gibt niemanden, den wir nicht im Boot haben.“ (i4)

Eng damit verbunden, aber doch auch auf einer anderen Ebene angesiedelt, konzentrieren sich bei ihnen aber nicht auf den Ressourcenfluss zu reduzierende Funktionen der Aufrechterhaltung und Organisation der Netzwerke.

„Ohne die beiden Quartiersmanagements wäre die Kiez-AG schon dreimal zerfallen.“ (i4)

„Ich glaube, jetzt ist [die Rolle der Quartiersmanagements] unsere Rolle insbesondere die Netzwerkarbeit, also [die Quartiersmanagements] wir sind sozusagen der Knoten des Netzwerkes und bringen die unterschiedlichsten Akteure hier zusammen.“ (i3)

Einschränkend ist allenfalls anzumerken, dass die Grenzen der QM-Gebiete nicht in jeder Hinsicht den sozialen Logiken der lokalen Problemlagen entsprechen. Konfliktpotenziale entstehen ebenso zwischen Jugendlichen beider Siedlungsstrukturen, sodass deren engere Verzahnung eine bleibende Aufgabe darstellt. Positiv zu veranschlagen ist jedoch, dass das Quartiersmanagement High-Deck mit der Ausweitung seines Zuständigkeitsgebietes nun auch auf Bedarfslagen des Zwischenraums reagieren kann. Der Zwischenraum ist im Rahmen der Interviews tendenziell in den Hintergrund getreten, was als symptomatisch für die aufmerksamkeitsfokussierende Rolle der Siedlungsstrukturen und so gleichfalls

der Zuschnitte der QM-Gebiete gelten kann. Eine QM-Gebiet-übergreifende Koordinierung, auch mit entsprechenden Personalmitteln ausgestattet, könnte an dieser Stelle möglicherweise neue Perspektiven eröffnen und die starke Differenzierung und partielle Abschließung der Siedlungen öffnen.

Wenn die Quartiersmanagements unverzichtbare Knotenpunkte der sozialräumlichen Netzwerke darstellen, sind davon die bedarfsorientierte Zusammenarbeit und Abstimmung von Einrichtungen in spezifischen Bereichen und ebenso bereichsübergreifend zu unterscheiden. Grundsätzlich haben die Fachkräftebefragungen auch an dieser Stelle den Befund einer hohen Interaktions- und Austauschdichte ergeben, die allerdings vor allem innerhalb der Siedlungsstrukturen besonders stark ausgeprägt ist. Oftmals besteht für die Akteure hier die Möglichkeit, Abstimmungen auf dem kurzen Dienstweg zu erreichen und für die Kinder und Jugendlichen nutzbar zu machen.

Eine möglicherweise problematische Kehrseite dieser Kontaktnetze könnte nach Ansicht einiger Interviewpartner/innen jedoch in der Gefahr einer gewissen „Betriebsblindheit“ bestehen, die die Frage nach Korrektur- und Lernmöglichkeiten durch externe Perspektiven aufwirft. Hier stellt sich die Frage, wie Funktionen der Supervision und der professionellen Beratung und Begleitung wahrgenommen werden. Aus den Interviews ergeben sich in einigen Einrichtungen Hinweise auf etablierte Formen der kollegialen Beratung, die allerdings wiederum keine externe Beobachtungsperspektive etablieren können. Zum anderen sind die Akteure in der Regel mindestens im Bezirk über spezifische themenorientierte Arbeitskreise, Leitungsrunden oder trägerspezifische Formate vernetzt. Insofern dominiert der Eindruck, dass zumindest auf der Ebene der Situationsanalyse und der Identifizierung neuer Entwicklungen und Bedarfe eine hohe Aufmerksamkeit und Reflexivität anzutreffen ist. Dessen ungeachtet ist klar, dass substantielle neue strategische Impulse ganz wesentlich auch auf die Kooperation mit überlokalen Strukturen verweisen und nicht aus den endogenen Potenzialen der Einrichtungen gestemmt werden können. Hier sind etwa das Jugendamt und der Bezirk gefordert. Als beispielhaft, wenn auch weiterhin ausbaufähig, kann auch eine mittelfristig angelegte und spezifisch auf gewaltpräventives Arbeiten angelegte Förderung aus dem Netzwerkfonds des Programms Soziale Stadt gelten, die den beteiligten Einrichtungen ebenso Spielräume für Schwerpunktsetzungen eröffnet wie sie ihnen zugleich tiefergehende konzeptionelle Begründungen abverlangt. Angesichts der besonderen Verdichtungen von Problemlagen in der Region Köllnische Heide – wie auch in vergleichbaren Siedlungsstrukturen – stellt sich zugleich die Frage nach Ausgleichsmaßnahmen des Landes Berlin, die im Bereich der Gewaltprävention besonderen Belastungen ebenso Rechnung tragen, wie Sonderprogramme im Schulbereich das mit Blick auf allgemeine soziale Benachteiligungen bereits erfolgreich tun.

4.2.4 Kurzzusammenfassung

- Dichte Kontakt- und Kooperationsbeziehungen der zentralen Akteure sind oftmals auch auf informeller, niedrigschwelliger Ebene gewährleistet.
- Neben dem regionalen Dienst des Jugendamts nehmen insbesondere die zwei in der Region tätigen Quartiersmanagements eine zentrale Rolle ein, um die sozialräumlichen Kooperation und Vernetzung zu fördern und zu gewährleisten.
- Die Kiez-AG nach § 78 KJHG fungiert als übergreifendes Austauschgremium im Sozialraum.
- Gewaltprävention wird nach Ende des zeitlich befristeten Netzwerkes für Perspektiven und gegen Gewalt vor allem situations- und anlassbezogen im Sinne eines zeitnahen Reagierens auf wechselnde Anlässe und Vorfälle entwickelt.
- Ansätze zur Gestaltung der Übergänge zwischen Kitas und Grundschulen sowie zwischen Grundschulen und weiterführender Schule im Sozialraum eröffnen die Perspektive einer dichten Abstimmung der Bildungseinrichtungen, womit einrichtungsübergreifend konstruktiv auf die Situation des Sozialraums reagiert wird. Die Unterstützung der Familien und auch der Altersgruppe der Kinder verdient hier besondere Beachtung.
- Die weiterführende Schule ist in den letzten Jahren aufgrund interner Entwicklungsprozesse weniger präsent in den sozialräumlichen Netzwerken, könnte nach ihrer Einbeziehung in ein kürzlich erweitertes QM-Gebiet aber perspektivisch eine wichtige Rolle übernehmen.

- Angesichts des besonderen Aufmerksamkeitsbedarfs der Region Köllnischen Heide treffen verbindliche konzeptionelle Abstimmungen und Kooperationen, wie sie zeitweise im Netzwerk für Perspektiven und gegen Gewalt gegeben waren, auf einen hohen Bedarf. Auch angesichts der bestehenden dichten informellen Kooperationen insbesondere innerhalb der einzelnen Siedlungsstrukturen – High-Deck-Siedlung und Weiße Siedlung – bietet sich eine Weiterführung auf der Grundlage einer aktuellen Situationsanalyse an: Die dichte Verschränkung sozialintegrativer und gewaltpräventiver Zugänge erscheint dabei weiterhin tragfähig.

4.3 Die Stimme der Bewohner/innen: Ergebnisse einer Anwohnerbefragung

Ergänzend zu den Befragungen der professionellen Akteure und Fachkräfte zielt die Studie auch auf die Einbindung der Anwohner/innen der Bezirksregion. Anspruch ist dabei nicht die Erhebung einer repräsentativen Bevölkerungsmeinung, sondern eine Kontrolle und ggf. Ergänzung der aus den Expertenbefragungen und der Auswertung sozialstatistischer Daten gewonnenen Informationen.

Dabei ist in Rechnung zu stellen, dass einige Fachkräfte Gewalt in Familien und der Erziehung ebenso wie Gewalt im öffentlichen Raum als „Tabuthema“ beschreiben:

„Also, wenn sie ins Sonnencenter gehen würden, da würden die Leute sagen, ach nee, Gewalt ja ab und zu mal so, ja? Weil es ein Tabuthema ist, geht es eben nicht immer an die Oberfläche.“ (i0)

Die Erhebung wurde als Passantenbefragung auf der Grundlage standardisierter Fragenbögen umgesetzt. Konkret haben Interviewer/innen, die in Teilen auch über türkische bzw. arabische Sprachkompetenzen verfügten, Besucher/innen des Kiez-Festes in der Region Köllnische Heide befragt. Das Kiez-Fest ist ein zentrales öffentliches Ereignis in der Region, an dem zahlreiche der befragten Institutionen mitwirken. Über das Kiez-Fest tritt das Netzwerk der Jugendarbeit und der Sozialen Arbeit in der Region einmal jährlich gewissermaßen an die Öffentlichkeit. Die Institutionen aus dem Sozialraum informieren dabei auch mit Ständen über ihre Arbeit und bieten kulturelle Angebote an. Das Fest fand innerhalb des Untersuchungszeitraums am 19. September 2015 statt.

4.3.1 Stichprobenverfahren und Stichprobe

Insgesamt wurden 55 Besucher/innen des Festes befragt, von denen 44 (80 %) in der Region Köllnische Heide wohnten und elf (20 %) öfter zu Besuch waren. Personen, die die Region nicht aus eigener Erfahrung kannten und sich daher als nicht auskunftsfähig betrachteten, wurden nach einer Vorfrage nicht in die Erhebung einbezogen. Es kann also davon ausgegangen werden, dass alle Befragten über ausreichende Kenntnisse der Situation in der Region verfügen.

Von den 44 in der Köllnischen Heide wohnhaften Befragten haben fast alle (43 %) auch eine noch genauere Angabe zu ihrem Wohnort gemacht. Obwohl das Kiez-Fest der Idee nach ein Angebot für die gesamte Bezirksregion darstellt, wird deutlich, dass die Bewohner/innen der High-Deck-Siedlung in der befragten Stichprobe annähernd die Hälfte der Befragten (47 %) ausmachen. Annähernd ein Drittel (30 %) kommt demgegenüber aus der Weißen Siedlung/Sonnensiedlung, ein knappes Fünftel (18 %) aus anderen Teilen der Bezirksregion.

An der Befragung haben sich überwiegend weibliche Teilnehmerinnen beteiligt. Es handelt sich konkret um 34 weibliche (62 %) und 21 männliche (38 %) Befragte. Das Verhältnis der Befragten mit deutscher (51 %) und einer anderen Muttersprache (49 %) ist ausgewogen. Ganz überwiegend verfügen die Befragten auch über eine deutsche Staatsbürgerschaft oder eine deutsche und eine andere Staatsbürgerschaft (80 %). Nur jeweils kleine Gruppen sind Ausländer/innen unterschiedlicher Herkunft – zwei Personen haben nur eine (nicht näher qualifizierte) arabische Staatsbürgerschaft, vier Personen eine türkische Staatsbürgerschaft und zwei Personen eine rumänische Staatsbürgerschaft. Unter den Religionszugehörigkeiten der Befragten dominiert der Islam, 40 % gehören einer muslimischen Religionsgemeinschaft an, 27 % verstehen sich als Christen und ein Drittel (33 %) gehört keiner Religionsgemeinschaft an.

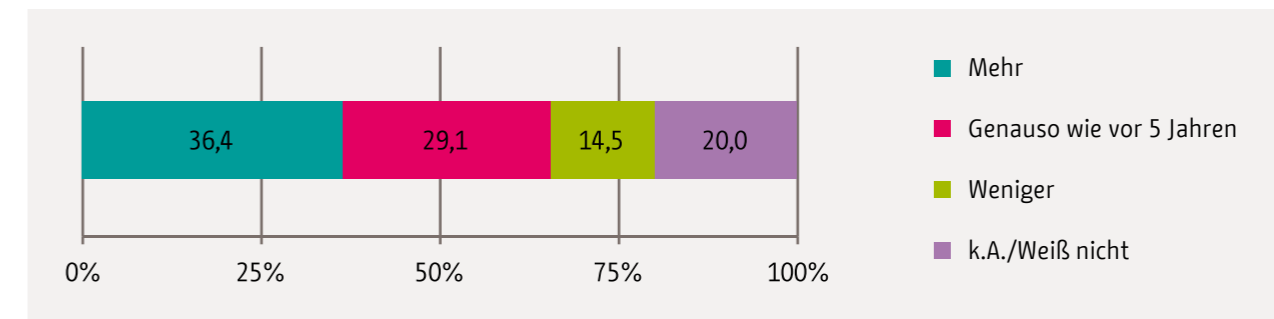
Die größte Gruppe fällt in die Altersgruppe der 27- bis 40-Jährigen (49 %), ein ebenfalls erheblicher Anteil von 16 % in die Gruppe der 41- bis 50-Jährigen. Die Hälfte der in der Region wohnhaften Befragten (51 %) gibt dabei an, gern in der Region zu wohnen. Unter Einbeziehung der Gruppe derjenigen, die eher gern in der Region wohnen (9 %), ergibt sich ein Anteil von 60 % der Befragten, die gerne oder eher gern in der Köllnischen Heide wohnen. Ein gutes Viertel der Befragten (28 %) ist unentschieden und gibt ein teils-teils an. 12 % der Befragten leben nicht oder eher nicht gern in der Köllnischen Heide.

4.3.2 Wahrnehmung von Jugendgewalt in der Region

Mit Blick auf die Problematik von Jugendgewalt sind die Befragungsteilnehmer/innen nach ihrer Wahrnehmung der Entwicklung in den letzten fünf Jahren gefragt worden. Es überwiegt dabei der Anteil derjenigen, die eine steigende Belastung der Region registrieren. 36,4 % geben an, dass es heute mehr Jugendgewalt in der Region gibt als noch vor fünf Jahren, 29,1 % sehen keine Veränderung und 14,5 % stellen weniger Jugendgewalt fest. 20,0 % können keine Einschätzung abgeben (Abbildung 19).

Was bedeuten diese Einschätzungen mit Blick auf die Problemwahrnehmung der Bewohner/innen, inwiefern schätzen sie Jugendgewalt in der Region als erhebliches Problem ein? Deutlich wird, dass ungefähr ein Drittel der Befragten der

Abbildung 19: Entwicklung von Jugendgewalt in der Köllnischen Jahre in den letzten Jahren (N = 55)²⁷

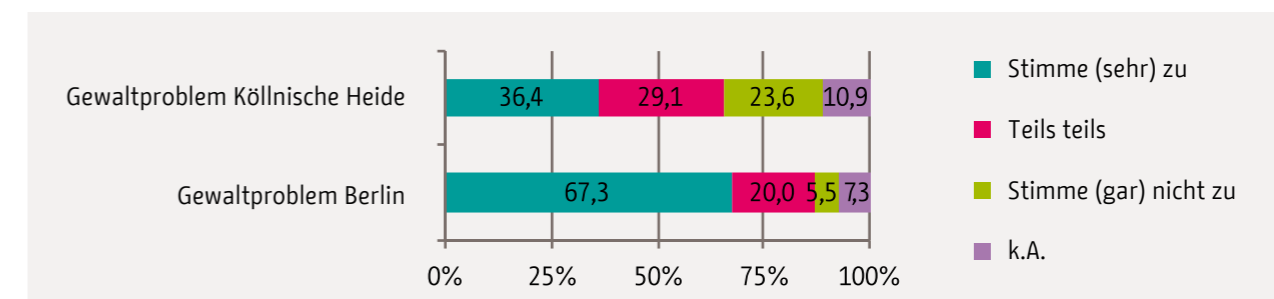


Datenquelle: Anwohnerbefragung Köllnische Heide, eigene Erhebung und Berechnung.

Aussage zustimmt oder sehr zustimmt (36,4 %), dass Jugendgewalt in der Köllnischen Heide ein erhebliches Problem ist, 29,1 % stimmen demgegenüber dieser Aussage nicht oder gar nicht zu, 29,1 % antworten unentschieden und 10,9 % enthalten sich der Aussage. Mit Blick auf die eigene Wohnregion ergibt sich also ein vielschichtiges Bild mit jeweils nicht unerheblichen Anteilen zu sehr unterschiedlichen Einschätzungen. Bis hierher lässt sich festhalten, dass durchaus erhebliche Teile der befragten Anwohner/innen eine steigende Belastung durch Jugendgewalt feststellen oder auch Jugendgewalt in der Region als erhebliches Problem betrachten.²⁷

Einen Vergleichsmaßstab für diese Verteilungen bieten die Antworten zur Belastung Berlins mit Jugendgewalt: Hier fällt das Meinungsbild sehr viel eindeutiger aus: Nur 5,5 % stimmen der Aussage, dass Berlin ein erhebliches Problem mit Jugendgewalt hat, nicht oder gar nicht zu. Demgegenüber stimmen 40,0 % dieser Aussage zu und weitere 27,3 % sogar sehr zu (Abbildung 20). Ungeachtet der Außenwahrnehmung der Region als sogenannten sozialen Brennpunkt, der auch durch sozialstatische Daten und den Status der beiden exponierten Siedlungen als QM-Gebiete im Rahmen des Programms Soziale Stadt unterstrichen wird, betrachten die befragten Anwohner/innen also ihre Siedlungen deutlich seltener als durch Jugendgewalt belastet als Berlin insgesamt. Nach ihrer Einschätzung fällt das Gewaltniveau in der Region mit anderen Worten eher unterdurchschnittlich aus.

Abbildung 20: Zustimmung zur Aussage „Jugendgewalt ist ein erhebliches Problem in der Region“ (N = 55)²⁸



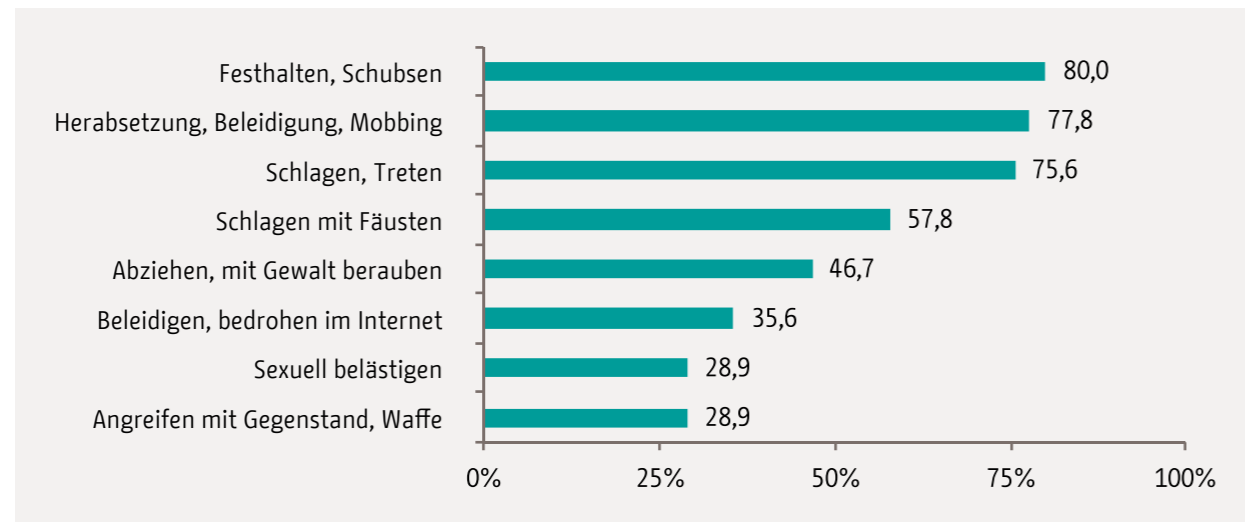
Datenquelle: Anwohnerbefragung Köllnische Heide, eigene Erhebung und Berechnung.

²⁷ Vgl. Tabelle 15 im Anhang.

²⁸ Vgl. Tabelle 16 und Tabelle 17 im Anhang.

Die konkrete Wahrnehmung von Gewaltvorfällen in der Region wird dabei in jeweils erheblichem Maße von einem breiten Spektrum unterschiedlicher Gewalthandlungen geprägt. Eine sehr große Mehrheit der Befragten hat in der jüngeren Zeit Kinder und Jugendliche beobachtet, die sich gegenseitig festhalten und schubsen (80,0 %) oder sich wechselseitig herabsetzen oder beleidigen (77,8 %). Auch die Beobachtung, dass Jugendliche sich schlagen oder treten, ist weit verbreitet (75,6 %). Obwohl strafrechtlich relevante Delikte wie „Abziehen, mit Gewalt berauben“ oder das „Angreifen mit einem Gegenstand oder eine Waffe“ (28,9 %) deutlich seltener beobachtet oder wahrgenommen wurden, kann ein jeweils erheblicher Anteil der Befragten von solchen Delikten berichten (Abbildung 21).

Abbildung 21: Haben Sie im letzten Jahr hier in der Köllnischen Heide gewaltsame Situationen unter Kindern/ Jugendlichen beobachtet oder in anderer Form mitbekommen? (n = 45)²⁹



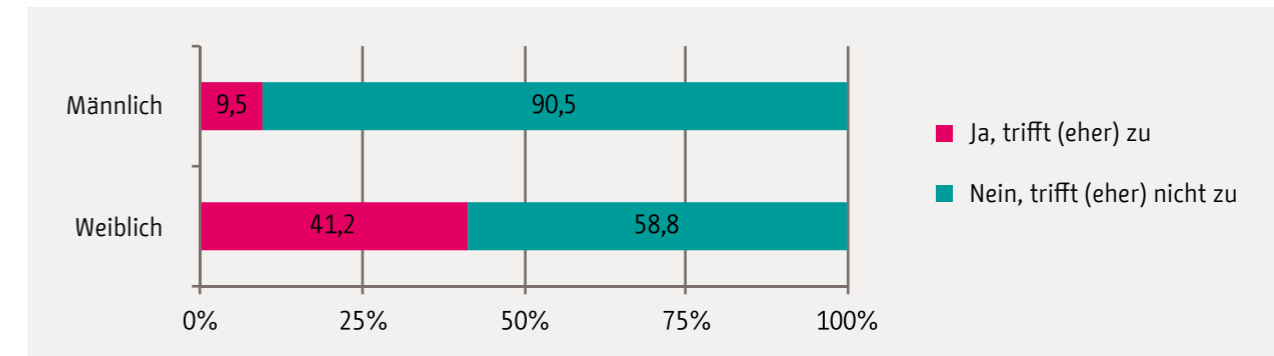
Datenquelle: Anwohnerbefragung Köllnische Heide, eigene Erhebung und Berechnung.

Die verbreitete Wahrnehmung von Gewaltvorfällen unter Beteiligung von Kindern und Jugendlichen führt übersetzt sich also nicht unmittelbar in die Annahme eines weitergehenden „Gewaltproblems“ in der Region. Auch angesichts der von der polizeilichen Statistiken abweichenden Wahrnehmung eines im Zeitverlauf wachsenden Gewaltniveaus in der Köllnischen Heide nehmen viele Befragte die eigene Gegend dennoch als weniger belastet wahr als die Vergleichsgröße von Berlin insgesamt.

4.3.3 (Un-)Sicherheitsgefühl der Bewohner/innen?

Wie wirkt sich die Wahrnehmung von Gewalt in der Region nun auf das alltägliche Leben der Befragten aus? Zur Frage subjektiver Bedrohtheitsgefühle der Anwohner/innen ist vor allem die deutlich unterschiedliche subjektive Betroffenheit der Geschlechter von verunsichernden Vorfällen im Lebensumfeld festzuhalten. Männliche Befragte verneinen nämlich zu mehr als 90 % (90,5 %), dass es in der Köllnischen Heide Straßen oder Örtlichkeiten gibt, die man eher meidet, also sogenannte Angsträume. Der Anteil der Frauen, die sich in Teilen des öffentlichen Raumes bedroht fühlen und bestimmte Gegenden meiden, fällt demgegenüber deutlich höher aus. Über 40 % der befragten Frauen (41,2 %) praktizieren gegenüber manchen Straßen oder Örtlichkeiten ein aktives Vermeidungsverhalten. Dabei geht es vor allem um das Verhalten nach Einbruch der Dunkelheit, also abends oder nachts (offene Frage ohne Quantifizierung).

Abbildung 22: Kommt es vor, dass Sie bestimmte Straßen und Örtlichkeiten meiden, wenn Sie in der Köllnischen Heide unterwegs sind? (N = 55)³⁰

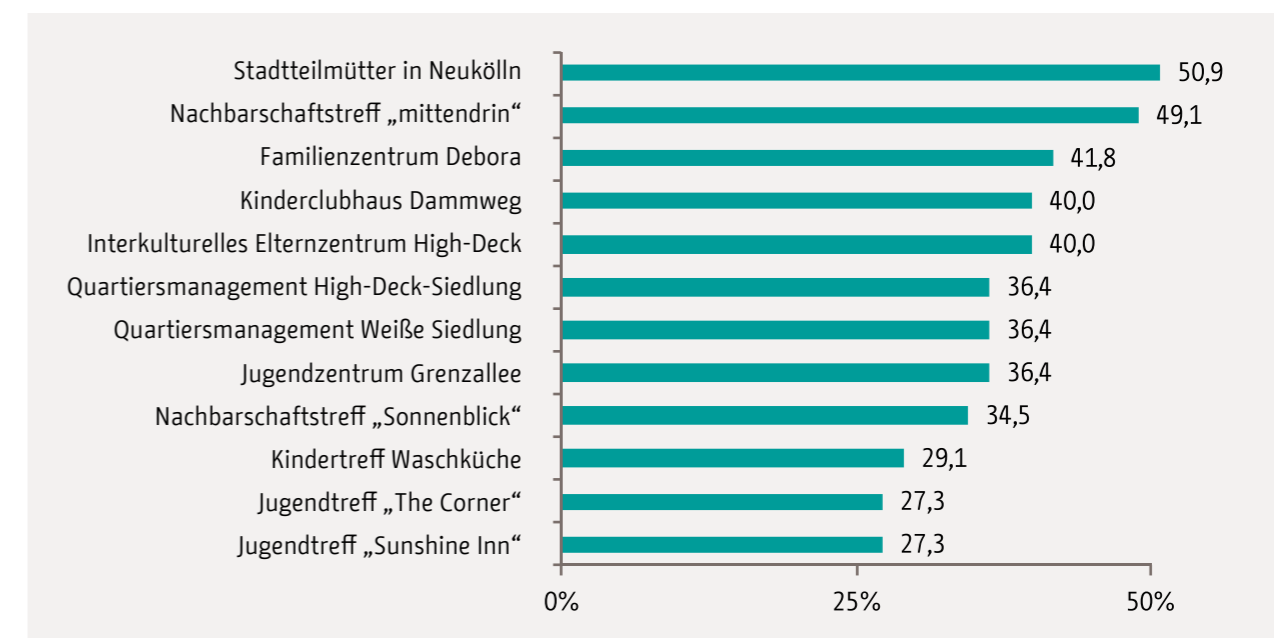


Datenquelle: Anwohnerbefragung Köllnische Heide, eigene Erhebung und Berechnung.

4.3.4 Bekanntheit der Einrichtungen und Vertrauen in Prävention

Die Anwohner/innen sind auch nach der Bekanntheit und Nutzung derjenigen Institutionen im Gebiet gefragt worden, die in unterschiedlichem Sinn gewaltpräventive Angebote bereitstellen. Angesichts des nicht repräsentativ angelegten Zuschnitts stehen die Angaben zum Bekanntheitsgrad jedoch unter Vorbehalt. Die großen Anteile der befragten Erwachsenen schlagen sich nämlich darin nieder, dass zwei der exponierten Jugendfreizeiteinrichtungen in der Region – der Jugendtreff The Corner in der Weißen Siedlung und der Jugendtreff Sunshine Inn in der Weißen Siedlung/Sonnensiedlung – den im Vergleich geringsten Bekanntheitsgrad aufweisen (27,3 %). Umgekehrt sind es vor allem Angebote, die sich an Familien, Eltern und Kinder richten, die vielen der Befragten bekannt sind. Insbesondere die Stadtteilmütter verbuchen hier hohe Werte und sind 50,9 % der Befragten bekannt. Auch der Nachbarschaftstreff „mittendrin“ (49,1 %), das Familienzentrum Debora (41,8 %) sowie das Interkulturelle Elternzentrum des Familienforums High-Deck und das Kinderclubhaus Dammweg (40,0 %) kennen vergleichsweise viele Befragte (Abbildung 23).

Abbildung 23: Bekanntheit der Einrichtungen in der Region (N=55, Angaben in Prozent)³¹



Datenquelle: Anwohnerbefragung Köllnische Heide, eigene Erhebung und Berechnung.

³⁰ Vgl. Tabelle 24 im Anhang.

³¹ Vgl. Tabelle 20 im Anhang.

²⁹ Vgl. Tabelle 18 im Anhang.

Mit Blick auf die Vernetzung und Abstimmung der Angebote können viele Befragte keine belastbare Einschätzung formulieren – insgesamt 40 % machen zu dieser Frage keine Angaben. Demgegenüber nehmen allerdings auch nur wenige Befragte an, dass die Kooperationen nicht (3,6 %) oder eher nicht gut (3,6 %) funktionieren würden. Über 30 % aller Befragten erachten sie demgegenüber für gut (25,5 %) oder eher gut (9,1 %). Werden diese Größen auf die Gruppe nur derjenigen bezogen, die eine Einschätzung formuliert haben, dann nehmen ca. 57,6 % der Befragten eine gut oder eher gut ausgebaute Kooperation an, 30,3 % antworten teils-teils und 12,1 % sehen keine gute Kooperation der Institutionen im Sozialraum (Abbildung 24).

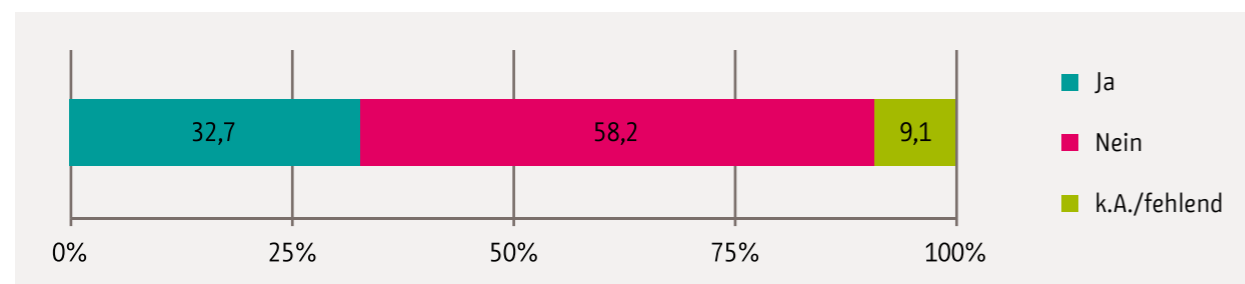
Abbildung 24: Arbeiten die Einrichtungen und Angebote nach Ihrem Eindruck insgesamt auch gut zusammen, um gemeinsam etwas für die Gegend zu bewirken? (Angaben in Prozent)³²



Datenquelle: Anwohnerbefragung Köllnische Heide, eigene Erhebung und Berechnung.

Obwohl der Bekanntheitsgrad der lokalen Einrichtungen unter den Teilnehmer/innen der Befragung durchaus noch ausbaufähig ist, wird deren Zusammenarbeit oft als gut eingeschätzt. Ein knappes Drittel der Befragten (32,7 %) gibt nun an, direkt mit spezifisch gewaltpräventiven Angeboten in Berührung gekommen zu sein – in eigener Person oder über die eigenen Kinder. Der Anteil derjenigen, die sich nicht an eine entsprechende Teilnahme erinnern, liegt mit 58,2 % deutlich höher. Dennoch erscheint die Reichweite der Angebote an dieser Stelle nicht völlig unbefriedigend.

Abbildung 25: Haben Sie oder Ihre Kinder schon einmal selbst an einer Veranstaltung (in der Region) teilgenommen, die sich mit der Vermeidung von Gewalt beschäftigt hat?³³



Bezüglich der Prävention von und der Intervention bei Gewalt im Sozialraum spielen auch die Bewohnerschaft und die Nachbarschaft im Viertel selbst eine unter Umständen erhebliche Rolle. Es hatte sich bereits gezeigt, dass die Anwohner/innen die Region Köllnische Heide ungeachtet einer weit verbreiteten Wahrnehmung von Jugendgewalt im öffentlichen Raum insgesamt insofern für sicher halten, dass nur Minderheiten, die allerdings unter den befragten Frauen einen erheblichem Umfang einnehmen, bestimmte Straßen oder Örtlichkeiten meiden würden (Tabelle 24 im Anhang).

³² Vgl. Tabelle 21 im Anhang.
³³ Vgl. Tabelle 19 im Anhang.

Weniger eindeutig fällt nun die Einschätzung der Nachbarschaft im Sinne einer aktiven Unterstützung bei Problemen auf. Die Hälfte der Befragten (50 %) hält das für unwahrscheinlich oder sehr unwahrscheinlich und 35,2 % nehmen an, dass Nachbarn Hilfsbereitschaft zeigen würden (14,8 % der Befragten machen keine Angabe).

Von nahezu allen Befragten, die in der Köllnischen Heide wohnen, liegen auch Angaben zur Frage der nachbarschaftlichen Hilfsbereitschaft vor. Dabei ergeben sich aus den Antworten Hinweise darauf, dass dieser aktive Zusammenhalt in der Weißen Siedlung/Sonnensiedlung vergleichsweise schwach, in den Gegenden außerhalb der größeren, modernen Siedlungsstrukturen demgegenüber etwas stärker ausgeprägt ist. Betrachtet man nur die Anteile derjenigen, die es für unwahrscheinlich oder sehr unwahrscheinlich halten, dass Nachbar/innen unterstützend tätig werden, dann liegt er in der Weißen Siedlung bei 58,3 %, in der High-Deck-Siedlung bei 50 % und in den anderen Gebieten der Köllnischen Heide bei 40,0 %. In diesen anderen Gebieten geht der größte Teil der Befragten (50 %) damit von einer wahrscheinlichen Unterstützung durch Nachbarn bei Problemen mit Jugendgewalt aus (Abbildung 26).

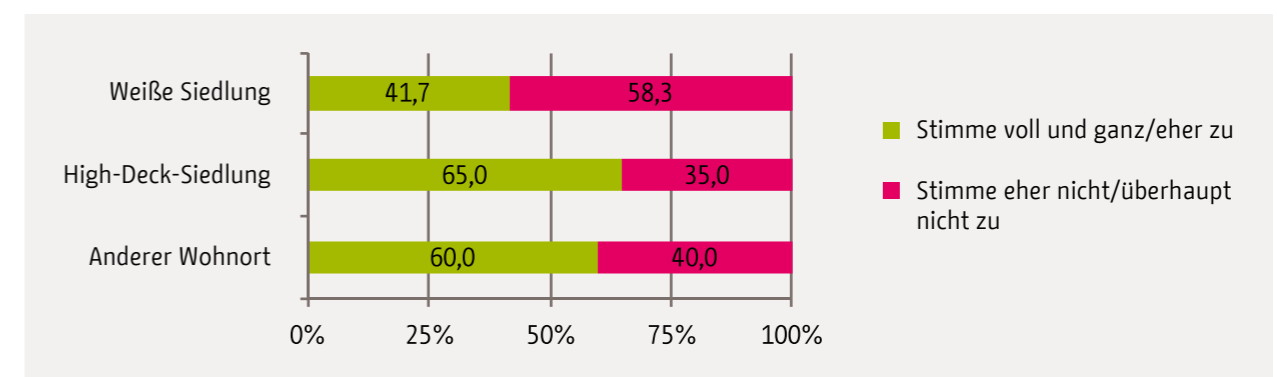
Abbildung 26: Wie wahrscheinlich ist es, dass Nachbarn bei Gewaltvorfällen selbst versuchen würden, sich für eine Lösung einzusetzen und sich gegenseitig zu unterstützen? (n = 42)³⁴



Datenquelle: Anwohnerbefragung Köllnische Heide, eigene Erhebung und Berechnung.

Ein zum Teil ähnliches Muster ergibt sich auch, wenn nicht nach der Nachbarschaft als Schutzfaktor gegen Jugendgewalt gefragt wird, sondern nach der Polizei. Abgefragt wurde hier die Einstellung zu der Aussage: „Die Polizei sorgt bei uns für Sicherheit.“ Mit einer Zustimmung von 41,7 % der Befragten aus der Weißen Siedlung/Sonnensiedlung wird der Sicherheitsbeitrag der Polizei hier am zurückhaltendsten beurteilt. Die befragten Anwohner/innen aus der High-Deck-Siedlung stimmen der Aussage zu 65 % zu, diejenigen aus den anderen Gebieten der Region Köllnische Heide zu 60 % (Abbildung 27).

Abbildung 27: Zustimmung zur Aussage: „Die Polizei sorgt bei uns für Sicherheit“ (n = 42)³⁵



Datenquelle: Anwohnerbefragung Köllnische Heide, eigene Erhebung und Berechnung.

³⁴ Vgl. Tabelle 22 im Anhang.
³⁵ Vgl. Tabelle 23 im Anhang.

Keine Unterschiede finden sich allerdings in Bezug auf den Stellenwert der Polizei als Anlaufstellen, wenn man selbst Opfer einer Straftat würde. 88,7 % der Befragten, die hierzu Angaben gemacht haben (n = 53), stimmen der Aussage voll und ganz oder eher zu: „Ich würde mich an die Polizei wenden, wenn ich Opfer einer Straftat würde.“

4.3.5 Kurzzusammenfassung

- Anwohner/innen nehmen Gewalt subjektiv als in den letzten Jahren ansteigend wahr – allerdings zugleich in der Köllnischen Heide im Vergleich zu Berlin als geringeres Problem.
- Die Wahrnehmung alltäglicher, niedrigschwelliger Erscheinungsformen von Jugendgewalt (Festhalten, Schubsen, Beleidigung, Mobbing) ist sehr weit verbreitet und wird von nahezu allen Anwohner/innen geteilt.
- Viele Frauen äußern Unsicherheitsgefühle im öffentlichen Raum.
- Die Bekanntheit der Einrichtungen im Sozialraum ist ungeachtet ihrer hohen Präsenz ausbaufähig – deren Zusammenwirken für die Region wird dabei oftmals positiv bewertet.
- Viele Befragte berichten von einer Teilnahme an gewaltpräventiven Angeboten – der eigener Person oder der Kinder.
- Nur eine Minderheit der Anwohner/innen hat Vertrauen in die Fähigkeit und Bereitschaft der Nachbarschaft, auf Gewaltprobleme selbst zu reagieren: Insbesondere in den Großsiedlungsstrukturen – High-Deck-Siedlung und Weiße Siedlung – nehmen nur geringe Teile der Befragten an, dass Nachbarn sich gegenseitig unterstützen und sich für eine Lösung einsetzen würden.
- Polizei und Kinder- und Jugendeinrichtungen werden als relevante Akteure der Gewaltprävention wahrgenommen.

5 Prävention von Exklusionsprozessen und Gewaltdynamiken – Perspektiven und Bedarfe

Die vorliegende Studie zur Gewaltprävention in der Köllnischen Heide trägt explorativen Charakter, bezieht sich auch auf berlinweite Fragestellungen zur Prävention in benachteiligten Sozialräumen und erhebt insofern nicht den Anspruch einer systematischen Bedarfsanalyse der Köllnischen Heide. Dennoch sollen einige Aspekte, die sich im Rahmen der Befragungen aufgrund wiederholter Äußerungen unterschiedlicher Befragter abgezeichnet haben, an dieser Stelle abschließend gesammelt werden, auch um in Richtung einer Weiterentwicklung von Jugendgewaltprävention exemplarische Bedarfslagen von Sozialräumen mit schwierigen Rahmenbedingungen sichtbar zu machen. Grundsätzlich lässt sich nämlich festhalten, dass Perspektiven und Bedarfe der Gewaltprävention oftmals auf die Entwicklung des Quartiers als Ganzem verweisen. Trotz einer in der Köllnischen Heide gut entwickelten Landschaft an Einrichtungen und Angeboten entstehen neue Problemlagen durch einen Strukturwandel des Kiezes, der im Land Berlin durch Spitzenwerte sozialer Problemlagen gekennzeichnet ist. Die besondere Herausforderung besteht mit anderen Worten darin, dass die Prävention zwar einen festen Stellenwert in der Region einnimmt und durch zahlreiche Aktivitäten unterlegt wird, zugleich aber durch kontinuierlich nachwachsende Problemlagen besonders herausgefordert wird, die sich nur eingeschränkt durch die Mittel pädagogischer Intervention lösen lassen.

Förderung des Quartiersmanagements zur Unterstützung einer sozialraumbezogenen Koordination der Angebote

Zunächst ist der hohe Stellenwert der Förderung der Quartiersentwicklung im Rahmen des Programms Soziale Stadt und der Quartiersmanagements zu konstatieren. Die in diesem Zuge aufgebauten Strukturen der professionellen Kooperation und der Bewohnerbeteiligung stellen eine unverzichtbare Infrastruktur bereit, die durch weitere Sonderprogramme und eine Stärkung der Regelpraxis flankiert werden kann. Dabei ist klar, dass der primäre Auftrag des Quartiersmanagements weder in der Gewaltprävention besteht, noch seine Ausrichtung – bspw. bezüglich der Gebietsgrenzen der jeweiligen Fördergebiete – allen Problemlagen schon hinreichend angepasst ist. Dennoch übernimmt es in Verschränkung mit bezirklichen Verwaltungsstrukturen elementare Scharnierfunktionen. Die Projektförderungen, die durch das Quartiersmanagement übernommen werden können, verleihen ihm eine besondere Rolle und eröffnen den Einrichtungen zusätzliche Handlungsspielräume. Diese zusätzliche Förderung kann ihre Impulswirkung insbesondere dann entfalten, wenn zentrale Einrichtungen und Maßnahmen durch eine ausreichende Regelförderung über einen verlässlichen mittelfristigen Planungshorizont verfügen.

Ressourcen zum Ausgleich schwieriger sozialer Rahmenbedingungen und investive Maßnahmen

Eine Thematisierung begrenzter Ressourcen sozialer Arbeit, der Kinder- und Jugendhilfe oder der Bildungsförderung und Berufsorientierung in schulischen oder außerschulischen Einrichtungen kann durchaus den Nebeneffekt zeigen, konzeptionelle Fragen über eine sinnvolle Verwendung vorhandener Mittel zu verdrängen oder nur durch ein „Mehr desgleichen“ zu beantworten. Auch für den Sozialraum Köllnische Heide kann dieses Risiko sicherlich nicht per se ausgeschlossen werden. Dennoch verdeutlichen sowohl die Expertenbefragungen als auch die Besuche zahlreicher Einrichtungen einen ohne jeden Zweifel vorhandenen hohen Ressourcenbedarf in zahlreichen Hinsichten, sowohl bezüglich der Personaldecke der Einrichtungen als auch hinsichtlich baulich-investiver Maßnahmen. Eine Region wie die Köllnische Heide mit ihren im Berliner Vergleich besonders schwierigen Sozialdaten und ihrer negativen Dynamik wirft gewollt oder ungewollt die Frage nach den Grenzen sozial tolerierter Ungleichheit auf. Die Aussage eines Befragten – „Man müsste hier in großem Stil investieren. Jede Einrichtungen durchgehen und schauen, was gebraucht wird und dann nachlegen“ (i15) – pointiert insofern einen flächendeckend wahrnehmbaren Ressourcenbedarf. Auch das Wissen um die Restriktionen öffentlicher Haushalte relativiert diesen Befund nicht.

Konkret bedeutet das vor dem Hintergrund des Umstandes, dass die Köllnische Heide in besonderem Maße eine „junge“ Region darstellt, dass sich die hohe Zahl an Kindern und Jugendlichen ebenfalls in der räumlichen Ausstattung der Einrichtungen abbilden sollte. Platzmangel und fehlende Räume, in denen sie sich entfalten und entwickeln können, sind für nicht wenige Kinder und Jugendliche eine Erfahrung, die sie auch in ihrem häuslichen Umfeld alltäglich machen. Räumliche Enge und starke Auslastung der Einrichtungen gerade im Winter können eigene Konflikt- und Gewaltanlässe ergeben und natürlich Ausweichbewegungen in andere öffentliche Räume stimulieren, die mit einer Externalisierung des Konfliktpotenzials einhergehen. Ein anderes, selbstverständlich in der Region bereits wahrgenommenes und konkret bearbeitetes Beispiel ist der enorm hohe Fehlbedarf an Kita-Plätzen, die angesichts des klar erkannten großen Bedarfs an früh ansetzender Förderung und der sprachlichen Entwicklung auch für eine universell ansetzende Gewaltprävention für alle Verantwortlichen schmerzlich ist.

Lernende Konzepte zur Quartiersentwicklung und Gewaltprävention

Jenseits einer ausreichenden Ressourcenausstattung formulieren einige Befragte auch Bedarf an stärker konzeptionell reflektierter Arbeit und an einer systematischen Stärken-Schwächen-Analyse der Einrichtungen und der Region. Die Quartiersmanagements verfügen über entsprechend ausgefeilte Konzepte und befinden sich in kontinuierlichem Austausch mit den Einrichtungen. Ohne die konkreten Prozesse im Rahmen der Befragungen restlos zu überblicken, erscheint die geäußerte Überlegung zur Umsetzung einer Stadtteilkonferenz als sichtbares Zeichen einer inhaltlichen Vertiefung der Arbeit der auch die QM-Räume übergreifenden Kiez-AG jedenfalls interessant. Im Bereich der spezifischen Jugendgewaltprävention wirkt ein aktuelles, aus dem Netzwerkfonds des Programms Soziale Stadt finanziertes QM-Gebiet-übergreifendes Projekt „Perspektiven für Jugend und Nachbarschaft“ geeignet, um hier gezielte Impulse zu setzen (Bezirksamt Neukölln 2016, 14).

Sicherung und Ergänzung bestehender Angebote: Streetwork und Mädchenarbeit

Mit Blick auf konkrete Zielvorstellungen äußern viele Befragte einerseits Bedarf an Streetwork und aufsuchender Arbeit. Der personalintensive Betrieb insbesondere der Kinder- und Jugendeinrichtung darf nach Ansicht der Befragten nicht dazu führen, dass die Möglichkeiten zu hinausreichender und mobiler Arbeit eingeschränkt werden. Angesichts des Umstandes, dass die Erscheinungen verfestigter und höherstufiger Gewalterscheinungen oftmals gerade in den öffentlichen Räumen der Köllnischen Heide oder benachbarter Regionen auftreten, erscheint diese weitgehend geteilte Wahrnehmung auch aus der Perspektive der Gewaltprävention gedeckt. Die Einrichtungen halten überdies spezifische Mädchenangebote bereits vor. Das in der Region vielfach berücksichtigte Gebot, Gewaltprävention als in Angebote zur Entwicklungsförderung eingebettet zu verstehen, kann nicht heißen, die teilweise stärker auf sich aufmerksam machenden männlichen Jugendlichen zur zentralen Zielgruppe werden zu lassen. Insbesondere die von einigen Befragten geäußerte Einschätzung eines in den letzten Jahren zunehmenden Verhaltensdrucks auf insbesondere muslimische Mädchen unterstreicht den von einigen Befragten geäußerten Wunsch nach einer explizit Mädchenspezifischen Einrichtung, was nach dem Vorbild anderer Neuköllner Regionen auch eine substanzielle Erweiterung des Angebotsspektrums bedeuten würde. Mädchenarbeit ist nach den Erfahrungen einiger Befragter auch ein möglicher „Treiber“, um die Bildungsmotivationen der Jugendlichen insgesamt zu stärken.

Positive Rahmung von Gewaltprävention und Einbettung in die Förderung von Bildung und beruflichen Perspektiven

Das im Anschluss an den Todesfall eines Jugendlichen eingerichtete Netzwerk für Perspektiven und gegen Gewalt bietet ein exponiertes Beispiel für ein stärker koordiniertes Vorgehen in der Region, das sich explizit und offen gegen Gewalt richtet. Die vielfältigen, auch gewaltpräventiv relevanten Angebote, die in der Region – in hohem Maß ebenfalls an den Schulen – vorgehalten werden, sind oftmals eher implizit und universell angelegt. Die Förderung von Perspektiven im Sinne der Bildungs- und Berufsförderung bildet zu Recht ihren übergreifenden Rahmen. Weil sozial benachteiligte Sozialräume nicht nur mit „realen“ Problemlagen konfrontiert sind, sondern sich Stereotypisierungen von außen, etwa durch Medienberichterstattung, zu einer zusätzlichen Quelle von Ausgrenzungs- und Diskriminierungserfahrungen verdichten können, ist eine positive Rahmung von Gewaltprävention an dieser Stelle von besonderer Bedeutung. Auch die Region Köllnische Heide bewegt sich in einem latenten Spannungsfeld von negativer und positiver Öffentlichkeit, das bei der zielgruppenspezifischen Arbeit zu berücksichtigen ist. Hier besteht Bedarf an einer Ausrichtung auch gewaltpräventiver Arbeit, die Chancen auf Anerkennung und Achtung nicht beschränkt, sondern bestärkt.

Eine konkrete Verbesserung etwa des Wohnumfeldes (Beleuchtung etc.), das weiterhin insbesondere von Frauen teilweise als unsicher erfahren wird, könnte hier auf der Ebene situativer Prävention ein Beispiel geben. Peer-Helfer-Projekte, die Jugendlichen, die Anwohner/innen bedrohlich erscheinen, eine anerkannte Rolle bieten, stellen ein weiteres Angebot dar.

Übergangsmanagement und Vernetzung der Angebote für Bildung und Perspektiven

Die Schulen in der Region Köllnische Heide leisten eine vielseitige, auch spezifisch auf den Aufbau von Konfliktkompetenzen und die Gewaltprävention gerichtete Arbeit, die angesichts der besonderen Herausforderungen gerade in diesem Bereich einen großen Bedarf bearbeitet. Insbesondere angesichts des großen Stellenwerts, den die Förderung von Sprach-, Bildungs- und Berufskompetenzen für viele Befragte auch im Sinne einer universellen Gewaltprävention aufweist, sind die Schulen nicht nur in Hinsicht auf ihre Sozialisations- und Erziehungsfunktionen oder die Schulsozialarbeit gefragt, sondern ebenso konkret in ihrer Bildungs- und Ausbildungsfunktion. Die Rahmenbedingungen in der Köllnischen Heide markieren hier einen besonderen Unterstützungsbedarf, der durch einige Sonderprogramme des Landes Berlin auch ansatzweise beantwortet wird. Mit Blick wiederum auf eine weit verstandene Gewaltprävention ergibt sich für die Entwicklung der Region nicht zuletzt eine besondere Relevanz der Gestaltung der Übergänge sowohl aus der Kita in die Grundschulen, aus den Grundschulen in die weiterführende Schulen und schließlich weiter in den Beruf. Jenseits der organisationsinternen Entwicklungsprozesse betreffen diese Übergänge wiederum eine genuin sozialraumbezogene Aufgabe. Ansätze zu einer umfassend integrierten Arbeit von Kita, Kindereinrichtung und Grundschule (Projekt „Familie im Blick“ und Elterninitiative) erscheinen ungeachtet einer nur beschränkten Einsicht im Rahmen dieser Studie als für die Region als Sozialraum beispielhafte Vorbilder, deren Vertiefung und Erweiterung nachhaltige Effekte erwarten lassen.

Insbesondere die weiterführende Schule, die organisationsintern in der jüngeren Vergangenheit erhebliche Schritte zum Aufbau einer strukturierten Gewaltprävention unternommen hat, ist bezüglich einer Vertiefung der sozialräumlichen Vernetzungen ein zentraler Adressat und sollte die positiven Ansätze einer Kooperation mit den Grundschulen und den Einrichtungen für Kinder und Jugendliche fortführen und ausbauen. Obschon sie auch im konkret stadträumlichen Sinne eine exponierte, an zentraler Stelle ansässige Institution im Sozialraum darstellt, scheint sie das Ziel einer Eröffnung von Perspektiven für die Kinder und Jugendlichen der Region derzeit nur bedingt zu verkörpern, insofern sie mit einem problematischen Ruf kämpft. Die auch seitens der Schulsozialarbeit mit Mitteln des Bonus-Programms für Schulen in schwieriger Lage verstärkt betriebene Gestaltung der Übergänge seitens der Grundschulen der Region zeigt gut, wie begrenzte Ressourcen intelligent in einen virulenten Bedarf investiert werden können. Auch die mit der Erweiterung eines QM-Gebiets verbundene Einbeziehung der weiterführenden Schule in deren Bezugsraum bietet eine Chance zu deren sichtbarer Positionierung im Sozialraum (vgl. Aehnelt/Schwarze/Winkler-Kühlken 2015). Angesichts der besonderen Kumulation von Risikofaktoren für Jugendgewalt (z.B. Schuldistanz) an dieser Schule und konkreter Gewaltvorfälle sowie eines jüngst verstärkt zu verzeichnenden Drogenhandels in deren Umfeld sind Aussagen von Befragten bemerkenswert, die sicherlich etwas utopische Szenarien einer Kiez-Schule im Stile des Rütli-Campus entwerfen. Ein erfolgreicher „Turn-Around“ dieser Schule könnte aber vermutlich einen gewichtigen Beitrag auch zur Prävention von Jugendgewalt im umgebenden Sozialraum leisten.

Bezüglich des Bedarfs einer wohnortnahen Begleitung und Gestaltung der Übergänge von der Schule in den Beruf könnte die neu eingerichtete regionale Anlaufstelle der Jugendberufsagentur eine wichtige Rolle einnehmen, deren Integration in die sozialräumlichen Netzwerke von daher Bedeutung gewinnt. Mit Blick auf die Vernetzung der Angebote ist außerdem der Bedarf nach einer vertiefenden Abstimmung der Jugendfreizeiteinrichtungen untereinander sowie einer intensivierte Ausrichtung eines außerhalb des Sozialraums gelegenen Jugendzentrums auf den Sozialraum anzumerken.

Demokratiebildung und Toleranzförderung

Die wichtige Rolle, die die Bearbeitung sozialer Benachteiligungen und die Förderung sozialer Integration für die Kinder und Jugendlichen der Region mit Bezug auf Risikofaktoren für Jugendgewalt spielt, darf nicht heißen, anders gelagerte Bedarfe und Ursachenzusammenhänge zu vernachlässigen. Auch kulturelle oder ideologische Faktoren können die Ausformungen von Gewalt prägen oder legitimieren und insofern einen eigenen Stellenwert gewinnen. In den Interviews kam in diesem Sinn häufig und in durchaus widersprüchlicher Form die Frage des Einflusses traditionalistischer Orientierungsmuster mit Blick auf Religion und kulturelle Hintergründe in der Köllnischen Heide zur Sprache. Dabei stehen neben dringlichen Beschreibungen eines deutlich verstärkten und aggressiv auftretenden Verhaltensdrucks unter dem Vorzeichen islamischer Traditionen auch eher entdramatisierende Darstellungen der Normalität muslimischen Lebens

als integralem Teil der Region. Ebenso stehen neben Beschreibungen eines gleichberechtigten Miteinanders unterschiedlicher Bewohnergruppen Darstellungen „ethnisch“ markierter Konflikte oder Dominanzstrukturen, die sich keinesfalls nur auf Jugendliche erstrecken.

Einen besonderen Stellenwert gewinnt dieser Aspekt ebenfalls angesichts der Ausstrahlungskraft der in der Region ansässigen salafistischen Moschee auf Familien, insbesondere in einem der beiden QM-Gebiete. In Anbindung an die Moschee existieren überregional stark nachgefragte Angebote für Kinder und Jugendliche, ohne dass diese mit den sozialräumlichen Netzwerken der Einrichtungen verknüpft wären. Zahlreiche Befragte beschreiben auch das Phänomen einer medial vermittelten, extrem starken Präsenz gewaltsamer Konflikte in arabischen Ländern im Alltagsleben der Familien und Jugendlichen. Das Verhältnis traditionalistisch verstandener Religiosität zu den Normen einer pluralistischen Gesellschaft wird von vielen Befragten als Thema der Kinder und Jugendlichen dargelegt. Teilweise wird dazu der Stellenwert der Unterstützung und Qualifizierung der Fachkräfte formuliert. Insofern beziehen sich Angebote zur interkulturellen Verständigung in der Region sicherlich auf einen erheblichen Bedarf. Im Sinne einer Vermittlung von Erfahrungen konkreter Mitsprache und Teilhabe verweisen Befragte auf den Stellenwert einer im weiteren Sinn verstandenen politischen Bildung im Rahmen der Gewaltprävention. Projekte zur Stärkung von Jugendbeteiligung sind in einem QM-Gebiet daher expliziter Förderschwerpunkt. Die Auseinandersetzung mit den Regeln einer gewaltlosen demokratischen Interessenvermittlung wie auch die Wahrnehmung eigener Rechte der Kinder und Jugendlichen verbinden sich in solchen exemplarischen Formaten. Neben der Ansprache der Jugendlichen mit Blick auf ihre Rolle als Erwerbsbürger/-innen im Beruf hat also auch ihre Rolle als Staatsbürger/-innen in einem demokratischen Gemeinwesen einen eigenen Stellenwert und sollte daher als Bedarfslage im Rahmen der Gewaltprävention ernst genommen werden.

Prävention häuslicher Gewalt und Elternarbeit

In den Interviews kam wiederholt die Rolle häuslicher Gewalt und des Kinderschutzes zur Sprache, die von einigen Befragten sogar als dringlicher als die Erscheinungsformen von Jugendgewalt im öffentlichen Raum geschildert wird. Im Sinne eines wichtigen Einflussfaktors für die Gewaltneigung von Jugendlichen können solche Phänomene sicherlich einem komplexen Verständnis von Jugendgewaltprävention zugeordnet werden. Angesichts der sehr hohen polizeilich registrierten Belastung der Region mit Fällen häuslicher Gewalt lassen zahlreiche Beschreibungen ihrer starken Tabuisierung auf ein großes Dunkelfeld schließen. Elternbezogene Angebote wie die Stadtteilmütter können in der direkten Auseinandersetzung mit häuslicher Gewalt an Grenzen stoßen, sind aber wie die Elterninitiativen für die Vermittlung von Erziehungskompetenzen ein wichtiges Angebot. Modellhaft erscheint die dichte Verzahnung von Jugend- und Familienarbeit, wie sie das SOFJA-Projekt in der Region umsetzt. Die Einbeziehung von Eltern und die Vermittlung von Erziehungskompetenzen berühren jedenfalls komplementär zur direkten Arbeit mit jugendlichen Zielgruppen jedenfalls einen in der Region enorm wichtigen Bedarf.

6 Tabellenanhang

Tabelle 5: Die Region Köllnische Heide im raum- und zeitbezogenen Vergleich ausgewählter Straftaten (2012 bis 2015, Häufigkeitszahlen)

	2012			2013			2014			2015		
	Berlin	Neukölln	Köllnische Heide	Berlin	Neukölln	Köllnische Heide	Berlin	Neukölln	Köllnische Heide	Berlin	Neukölln	Köllnische Heide
	Häufigkeitszahl*											
Straftaten -insgesamt-	14.390	14.191	18.278	14.419	13.989	20.247	15.383	13.889	17.419	15.926	14.406	17.603
Kiezbezogene Straftaten	3.043	3.593	4.281	3.004	3.280	4.468	2.977	2.947	3.546	2.226	3.019	4.077
Raub	190	243	176	183	235	199	169	179	171	159	178	207
Straßenraub, Handtaschenraub	87	120	95	94	128	106	98	99	86	87	100	110
Körperverletzung -insgesamt-	1.260	1.384	1.703	1.228	1.273	1.536	1.208	1.220	1.309	1.195	1.153	1.579
Schwere und gefährliche Körperverletzung	330	403	482	304	372	432	295	323	362	295	312	369
Nachstellung, Nötigung, Freiheitsberaubung, Bedrohung	436	505	821	438	468	878	428	441	803	409	419	628
Diebstahl -insgesamt-	6.319	6.058	8.074	6.647	6.098	8.904	7.205	6.080	7.446	7.846	6.646	7.857
Diebstahl von Kraftwagen	171	125	332	196	174	359	198	166	210	197	166	317
Diebstahl an/aus Kraftfahrzeugen	915	910	2.056	1.058	1.040	2.321	1.081	1.075	2.269	1.031	989	2.052
Fahrraddiebstahl	772	460	299	779	486	226	912	535	243	947	730	375
Wohnraumeinbruch	365	440	407	340	363	293	361	396	316	344	362	272
Branddelikte -insgesamt-	75	77	102	75	78	140	70	67	145	62	78	123
Brandstiftung	27	30	27	29	32	53	27	28	79	25	33	65
Sachbeschädigung -insgesamt-	1.466	1.444	2.137	1.277	1.346	3.378	1.272	1.313	3.526	1.232	1.275	2.653
Sachbeschädigung durch Graffiti	343	250	414	284	206	299	274	224	303	291	198	330
Rauschgiftdelikte	363	500	265	392	510	193	399	364	276	463	516	356

Datenquelle: Kriminalitätsatlas Berlin 2013 und 2015 (Der Polizeipräsident in Berlin 2013, 2015), *Die Häufigkeitszahl ist eine kriminologische Kennziffer, die das Aufkommen von Delikten bezogen auf 100.000 Einwohner/-innen beschreibt.

Tabelle 6: Kriminalitätsbelastung der Neuköllner Bezirksregionen im Vergleich (2014 und 2015)

	2014		2015		Zu-/Abnahme			
	erfasste Fälle	HZ	erfasste Fälle	HZ	Fälle absolut	in %	HZ absolut	in %
	Straftaten insgesamt							
Britz	5.365	12.862	5.513	13.025	148	2,8	163	1,3
Buckow	1.541	5.498	1.695	6.052	154	10	554	10,1
Buckow Nord	1.003	10.716	966	10.286	-37	-3,7	-430	-4,0
Gropiusstadt	3.868	10.630	4.298	11.790	430	11,1	1.160	10,9
Köllnische Heide	2.648	17.419	2.720	17.603	72	2,7	184	1,1
Neuköllner Mitte/Zentrum	10.113	26.257	9.783	25.320	-330	-3,3	-937	-3,6
Reuterstraße	6.758	16.796	7.056	17.489	298	4,4	693	4,1
Rixdorf	5.262	13.140	5.356	13.253	94	1,8	113	0,9
Rudow	2.499	5.899	2.906	6.793	407	16,3	894	15,2
Schillerpromenade	4.847	15.156	5.440	16.715	593	12,2	1.559	10,3
kiezbezogene Straftaten								
Britz	1.207	2.894	1.051	2.483	-156	-12,9	-411	-14,2
Buckow	359	1.281	441	1.575	82	22,8	294	23,0
Buckow Nord	204	2.179	196	2.087	-8	-3,9	-92	-4,2
Gropiusstadt	963	2.647	1.102	3.023	139	14,4	376	14,2
Köllnische Heide	539	3.546	630	4.077	91	16,9	531	15,0
Neuköllner Mitte/Zentrum	1.717	4.458	1.743	4.511	26	1,5	53	1,2
Reuterstraße	1.248	3.102	1.303	3.230	55	4,4	128	4,1
Rixdorf	1.358	3.391	1.477	3.655	119	8,8	264	7,8
Rudow	542	1.279	604	1.412	62	11,4	133	10,4
Schillerpromenade	1.176	3.677	1.136	3.491	-40	-3,4	-186	-5,1

Datenquelle: Kriminalitätsatlas Berlin 2013 und 2015 (Der Polizeipräsident in Berlin 2013, 2015).
 *Die Häufigkeitszahl ist eine kriminologische Kennziffer, die das Aufkommen von Delikten bezogen auf 100.000 Einwohner/Innen beschreibt.

Tabelle 7: Rohheitsdelikte mit Tatverdächtigen im Alter von 8 bis unter 21 Jahren

	Köllnische Heide		Neukölln		Berlin (gesamt)	
	Anzahl	Häufigkeitszahl	Anzahl	Häufigkeitszahl	Anzahl	Häufigkeitszahl
2006	48	/*	1.188	394	11.115	332
2007	52	436	1.180	390	11.304	337
2008	59	464	1.046	342	10.571	314
2009	57	412	1.007	327	9.834	292
2010	61	429	1.026	334	9.413	278
2011	49	336	939	300	8.981	262
2012	53	355	902	283	8.630	249
2013	57	378	832	258	8.037	228
2014	49	319	804	247	7.681	216

Datenquelle: Polizeiliche Daten (Der Polizeipräsident in Berlin 2016c), Daten des Amts für Statistik (Amt für Statistik Berlin-Brandenburg 2016), eigene Berechnungen. *Einwohnerzahlen auf der Ebene der Bezirksregionen stellen die Datenbanken des Statistischen Informationssystems Berlin-Brandenburg erst ab dem Stichtag 31.12.2007 zur Verfügung - daher wurde von einer Berechnung der Häufigkeitszahl für die Köllnische Heide im Jahr 2006 abgesehen.

Tabelle 8: Rohheitsdelikte von Jugendlichen, häusliche Gewalt sowie Misshandlungen von Kindern und Schutzbefohlenen im Jahr 2014 – differenziert nach Bezirksregionen in Neukölln

	Misshandlung von Kindern und Schutzbefohlenen		Häusliche Gewalt		Rohheitsdelikte mit 8- bis unter 21-jährigen TV	
	Häufigkeit	Häufigkeitszahl	Häufigkeit	Häufigkeitszahl	Häufigkeit	Häufigkeitszahl
Buckow Nord	0	11	23	362	9	96
Rudow	5	9	88	330	44	148
Buckow	2	11	88	371	63	157
Rixdorf	20	12	201	671	81	201
Schillerpromenade	10	46	201	809	70	217
Reuterstraße	12	30	148	497	98	242
Gropiusstadt	8	11	188	463	93	255
Britz	10	36	233	547	113	269
Köllnische Heide	3	52	130	957	49	319
Neuköllner Mitte/Zentrum	15	49	268	762	146	377
Neukölln (gesamt)*	85	27	1.585	576	804	247

Datenquelle: Polizeiliche Daten (Der Polizeipräsident in Berlin 2016c, 2016a), Daten des Amts für Statistik (Amt für Statistik Berlin-Brandenburg 2016), eigene Berechnungen. *Fälle mit der polizeilichen Tatort-Klassifikation „unbekannt im Bezirk“ sind in der Tabelle nicht ausgewiesen. Die Summe aller Bezirksregionen kann daher geringer sein als die Werte für den gesamten Bezirk.

Tabelle 9: Rohheitsdelikte mit Tatverdächtigen im Alter von 8 bis unter 21 Jahren – differenziert nach Geschlecht (2014, Angaben in Prozent, Mehrfachangaben möglich)

	Fälle Gesamt*	Davon: Fälle mit männlichen TV (8 bis u. 21)		Davon: Fälle mit weiblichen TV (8 bis u. 21)	
	Anzahl	Anzahl	Prozent	Anzahl	Prozent
Köllnische Heide	49	45	91,8	4	8,2
Neukölln	804	684	85,1	129	16,0
Berlin (gesamt)	7.681	6.332	82,4	1.465	19,1

Datenquelle: Polizeiliche Daten (Der Polizeipräsident in Berlin 2016c), Daten des Amtes für Statistik (Amt für Statistik Berlin-Brandenburg 2016), eigene Berechnungen. *Da an Delikten mehrere Tatverdächtige beteiligt sein können, kann die Summe der Teilgruppen auch über 100% ergeben.

Tabelle 10: Rohheitsdelikte mit Tatverdächtigen im Alter von 8 bis unter 21 Jahren von – differenziert nach Staatsangehörigkeit deutsch/nichtdeutsch (2014, Angaben in Prozent, Mehrfachangaben möglich)

	Fälle Gesamt*	Davon: Fälle mit deutschen TV		Davon: Fälle mit nichtdeutschen TV	
	Anzahl	Anzahl	Prozent	Anzahl	Prozent
Köllnische Heide	49	39	79,6	11	24,4
Neukölln	804	580	72,1	276	34,3
Berlin (gesamt)	7.681	5.898	76,8	2.208	28,7

Datenquelle: Polizeiliche Daten (Der Polizeipräsident in Berlin 2016c), Daten des Amtes für Statistik (Amt für Statistik Berlin-Brandenburg 2016), eigene Berechnungen. *Da an Delikten mehrere Tatverdächtige beteiligt sein können, kann die Summe der Teilgruppen auch über 100% ergeben.

Tabelle 11: Rohheitsdelikte mit Tatverdächtigen im Alter von 8 bis unter 21 Jahren von – differenziert nach Altersgruppen (2014, Angaben in Prozent der Fälle, Mehrfachangaben möglich)

	Fälle Gesamt*	Davon: Fälle mit Kindern als TV (8 bis unter 14 Jahre)		Davon: Fälle mit Jugendlichen als TV (14 bis unter 18 Jahre)		Davon: Fälle mit Heranwachsenden als TV (18 bis unter 21 Jahre)	
	Anzahl	Anzahl	Prozent	Anzahl	Prozent	Anzahl	Prozent
Köllnische Heide	49	9	18,4	26	53,1	17	34,7
Neukölln	804	190	23,6	353	43,9	320	39,8
Berlin (gesamt)	7.681	1.420	18,5	3.388	44,1	3.341	43,5

Datenquelle: Polizeiliche Daten (Der Polizeipräsident in Berlin 2016c), Daten des Amtes für Statistik (Amt für Statistik Berlin-Brandenburg 2016), eigene Berechnungen. *Da an Delikten mehrere Tatverdächtige beteiligt sein können, kann die Summe der Teilgruppen auch über 100% ergeben.

Tabelle 12: Rohheitsdelikte mit Tatverdächtigen im Alter von 8 bis unter 21 Jahren – differenziert nach Deliktgruppen (2014, Angaben in Prozent, Mehrfachangaben möglich)

	Fälle Gesamt*	davon: vorsätzliche leichte KV		davon: Raub plus gefährl. und schwere KV	
	Anzahl	Anzahl	Prozent	Anzahl	Prozent
Köllnische Heide	49	17	34,7	14	28,6
Neukölln	804	341	42,4	310	38,6
Berlin (gesamt)	7.681	3.542	46,1	2.682	34,9

Datenquelle: Polizeiliche Daten (Der Polizeipräsident in Berlin 2016c), Daten des Amtes für Statistik (Amt für Statistik Berlin-Brandenburg 2016), eigene Berechnungen. *Da an Delikten mehrere Tatverdächtige beteiligt sein können, kann die Summe der Teilgruppen auch über 100% ergeben.

Tabelle 13: Belastung der Köllnischen Heide mit Rohheitsdelikten mit Tatverdächtigen im Alter von 8 bis unter 21 Jahren mit Tatort Schule in den Jahren 2012 bis 2014 (HZ berechnet auf 100.000 Schüler/innen)

	Häufigkeitszahl	Fälle
Köllnische Heide	791	10
Gropiusstadt	765	27
Reuterstraße	620	14
Rixdorf	574	18
Britz	432	41
Rudow	404	7
Schillerpromenade	318	10
Buckow	175	9
Neuköllner Mitte/Zentrum	158	7
Buckow Nord	0	0

Datenquelle: Polizeiliche Daten (Der Polizeipräsident in Berlin 2016b), schulische Daten (Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft 2016a, 2016b), eigene Berechnungen.

Tabelle 14: Rohheitsdelikte an Schulen im Jahr 2014 mit Tatverdächtigen im Alter von 8 bis unter 21 Jahren: Altersstruktur der Tatverdächtigen (Prozent der Fälle, Mehrfachangaben mgl.)

		Köllnische Heide	Neukölln	Berlin (gesamt)
		8 bis unter 14 Jahre	Anzahl: 4	85
	Prozent: 40,0	59,4	55,8	
14 bis unter 18 Jahre	Anzahl: 6	61	470	
	Prozent: 60,0	42,7	41,4	
18 bis unter 21 Jahre	Anzahl: 0	2	60	
	Prozent: 0,0	1,4	5,3	
Gesamt*	Anzahl: 10	143	1.136	

Datenquelle: Polizeiliche Daten (Der Polizeipräsident in Berlin 2016b), schulische Daten (Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft 2016a, 2016b), eigene Berechnungen. *Da an Delikten mehrere Tatverdächtige beteiligt sein können, kann die Summe der Teilgruppen auch über 100% ergeben.

Tabelle 15: Entwicklung von Jugendgewalt in der Köllnischen Heide in den letzten Jahren (N = 55)

	Anzahl	Prozent
Mehr	20	36,4
Genauso wie vor 5 Jahren	16	29,1
Weniger	8	14,5
k.A./Weiß nicht	11	20,0
Gesamt	55	100,0

Datenquelle: Anwohnerbefragung Köllnische Heide, eigene Erhebung und Berechnung.

Tabelle 16: Zustimmung zur Aussage „Jugendgewalt ist ein erhebliches Problem in der Region Köllnische Heide“ (N = 55)

	Anzahl	Prozent
Stimme sehr zu	11	20,0
Stimme zu	9	16,4
Teils teils	16	29,1
Stimme nicht zu	8	14,5
Stimme gar nicht zu	5	9,1
Keine Angabe	6	10,9
Gesamt	55	100,0

Datenquelle: Polizeiliche Daten (Der Polizeipräsident in Berlin 2016b), schulische Daten (Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft 2016a, 2016b), eigene Berechnungen.

Tabelle 17: Zustimmung zur Aussage „Jugendgewalt ist ein erhebliches Problem in Berlin“ (N = 55)

	Anzahl	Prozent
Stimme sehr zu	15	27,3
Stimme zu	22	40,0
Teils, teils	11	20,0
Stimme nicht zu	2	3,6
Stimme gar nicht zu	1	1,8
Keine Angabe	4	7,3
Gesamt	55	100,0

Datenquelle: Anwohnerbefragung Köllnische Heide, eigene Erhebung und Berechnung.

Tabelle 18: Haben Sie im letzten Jahr hier in der Köllnischen Heide gewaltsame Situationen unter Kindern/Jugendlichen beobachtet oder in anderer Form mitbekommen? (n = 45)

	Anzahl	Prozent
Abziehen, mit Gewalt berauben	21	46,7
Angreifen mit Gegenstand, Waffe	13	28,9
Beleidigen, bedrohen im Internet	16	35,6
Festhalten, Schubsen	36	80,0
Herabsetzung, Beleidigung, Mobbing	35	77,8
Schlagen mit Fäusten	26	57,8
Schlagen, Treten	34	75,6
Sexuell belästigen	13	28,9

Datenquelle: Anwohnerbefragung Köllnische Heide, eigene Erhebung und Berechnung.

Tabelle 19: Haben Sie oder Ihre Kinder schon einmal selbst an einer Veranstaltung (in der Region) teilgenommen, die sich mit der Vermeidung von Gewalt beschäftigt hat?

	Anzahl	Prozent
Ja	18	32,7
Nein	32	58,2
Keine Angabe	2	3,6
Fehlend	3	5,5
Gesamt	55	100,0

Datenquelle: Anwohnerbefragung Köllnische Heide, eigene Erhebung und Berechnung.

Tabelle 20: Bekanntheit der Einrichtungen in der Region (N = 55)

	Ist mir bekannt		Ist mir nicht bekannt	
	Anzahl	Prozent	Anzahl	Prozent
Familienzentrum Debora	23	41,8	32	58,2
Interkulturelles Elternzentrum High-Deck	22	40,0	33	60,0
Jugendtreff „Sunshine Inn“	15	27,3	40	72,7
Jugendtreff „The Corner“	15	27,3	40	72,7
Jugendzentrum Grenzallee	20	36,4	35	63,6
Kinderclubhaus Dammweg	22	40,0	33	60,0
Kindertreff Waschküche	16	29,1	39	70,9
Nachbarschaftstreff „mittendrin“	27	49,1	28	50,9
Nachbarschaftstreff „Sonnenblick“	19	34,5	36	65,5
Quartiersmanagement High-Deck-Siedlung	20	36,4	35	63,6
Quartiersmanagement Weiße Siedlung	20	36,4	35	63,6
Stadtteilmütter in Neukölln	28	50,9	27	49,1

Datenquelle: Anwohnerbefragung Köllnische Heide, eigene Erhebung und Berechnung.

Tabelle 21: Arbeiten die Einrichtungen und Angebote nach Ihrem Eindruck insgesamt auch gut zusammen, um gemeinsam etwas für die Gegend zu bewirken?

	Befragte mit Einschätzung (n = 33)		Alle Befragten (N = 55)	
	Anzahl	Prozent	Anzahl (mit k.A. und Fehlend)	Prozent (mit k.A. und Fehlend)
Ja	14	42,4	14	25,5
Eher ja	5	15,2	5	9,1
Teils teils	10	30,3	10	18,2
Eher nein	2	6,1	2	3,6
Nein	2	6,1	2	3,6
Gesamt I	33	100,0		
k.A./Weiß nicht			18	32,7
Fehlend			4	7,3
Gesamt II			55	100

Datenquelle: Anwohnerbefragung Köllnische Heide, eigene Erhebung und Berechnung.

Tabelle 22: Wie wahrscheinlich ist es, dass Nachbarn bei Gewaltvorfällen selbst versuchen würden, sich für eine Lösung einzusetzen und sich gegenseitig zu unterstützen? (n = 42)

		(Sehr) unwahrscheinlich	(Sehr) wahrscheinlich	k.A./Weiß nicht	Gesamt
Weiße Siedlung	Anzahl	7	4	1	12
	Prozent	58,3	33,3	8,3	100,0
High-Deck-Siedlung	Anzahl	10	6	4	20
	Prozent	50,0	30,0	20,0	100,0
Anderes	Anzahl	4	5	1	10
	Prozent	40,0	50,0	10,0	100,0
Gesamt	Anzahl	21	15	6	42
	Prozent	50,0	35,7	14,2	100,0

Datenquelle: Anwohnerbefragung Köllnische Heide, eigene Erhebung und Berechnung.

Tabelle 23: Zustimmung zur Aussage „Die Polizei sorgt bei uns für Sicherheit“ (n = 42)

		Stimme voll und ganz/eher zu	Stimme eher nicht/überhaupt nicht zu	Gesamt
Weiße Siedlung	Anzahl	5	7	12
	Prozent	41,7	58,3	100,0
High-Deck-Siedlung	Anzahl	13	7	20
	Prozent	65,0	35,0	100,0
Anderes	Anzahl	6	4	10
	Prozent	60,0	40,0	100,0
Gesamt	Anzahl	24	18	42
	Prozent	57,1	42,9	100,0

Datenquelle: Anwohnerbefragung Köllnische Heide, eigene Erhebung und Berechnung.

Tabelle 24: Kommt es vor, dass Sie bestimmte Straßen und Örtlichkeiten meiden, wenn Sie in der Köllnischen Heide unterwegs sind? (N = 55)

		weiblich	männlich	Gesamt
Ja, trifft (eher) zu	Anzahl	14	2	16
	Prozent	41,2	9,5	29,1
Nein, trifft (eher) nicht zu	Anzahl	20	19	39
	Prozent	58,8	90,5	70,9
Gesamt	Anzahl	34	21	55
	Prozent	100	100	100

Datenquelle: Anwohnerbefragung Köllnische Heide, eigene Erhebung und Berechnung.

7 Leitfaden und Fragebogen

Leitfaden für Experteninterview (Muster):³⁶

Die Evaluation gewaltpräventiver Strategien in der Köllnischen Heide interessiert sich für die Voraussetzungen und Wirkungen von Präventionsarbeit in einem „schwierigen“ Sozialraum. Dabei soll insbesondere die Entwicklung eines spezifisch sozialraumorientierten Vorgehens durch unterschiedliche Akteure im Vordergrund stehen, also die wechselseitige Abstimmung und Vernetzung der Angebote und Akteure. Es geht um die Identifizierung der Voraussetzungen und Mindestanforderungen, die zur Stabilisierung der Region beitragen, um die Würdigung der erfolgten wirkungsvollen Prävention, aber auch um die nutzungsorientierte Identifizierung offener Bedarfe und die Entwicklung von Handlungsempfehlungen.

Persönliche Vorstellung

Zum Eingang des Gesprächs möchten wir Sie gerne um einige Angaben zu Ihrer Person bitten:

- Welche Rolle haben Sie persönlich in der Region und worin bestehen Ihre Aufgaben?

Allgemeine Situation

Bitte stellen Sie Ihre Einrichtung kurz vor:

- Was sind die zentralen Aufgaben Ihrer Einrichtung?
- *Verfügt Ihre Einrichtung über ein besonderes Profil im Blick auf Schwerpunkte und Arbeitsprinzipien? Welche Ihrer Aufgaben und Angebote sind Ihnen besonders wichtig? Können Sie Unterschiede zur Arbeit anderer Einrichtungen in der Region benennen?*
- *Wer sind Ziel- bzw. Besuchergruppen Ihrer Einrichtung? (Soziale Lage, „ethnische“ Zusammensetzung, familiärer Hintergrund – typische Problemlagen und Bedarfe?)*
- Wie wirkt sich die allgemeine soziale Situation der Region auf die Arbeit Ihrer Einrichtung aus?
 - *Reichweite in die gesamte Region?*

Gewaltbelastung in der Köllnischen Heide

- Welche Rolle spielt Gewalt von Kindern und Jugendlichen im Alltag der Region Köllnische Heide?
- In welcher Form begegnet Ihnen in Ihrer Arbeit konkret Gewalt von Kindern und Jugendlichen (leichte vs. schwere Gewalt, Sachbeschädigung und Vandalismus, Einzel- vs. Gruppentäter, Gangs, Cliques, körperliche und psychische Gewalt, Mobbing, Internet)?
- *Gibt es bestimmte Personengruppen, die als Opfer oder Täter besonders auffällig werden?*
- *Hat sich die a) Intensität und das Ausmaß oder b) die Form von Gewalt in den letzten Jahren verändert? Gibt es überhaupt einen klaren Trend?*
- *Welche Faktoren sind Ihres Erachtens ursächlich für diese Entwicklung (Maßnahmen und Angebote, Veränderung der Siedlung, der Bevölkerungsstruktur usw.)?*
- Spielen eigene Erfahrungen mit häuslicher Gewalt im Leben der Kinder und Jugendlichen eine Rolle (Misshandlungen, Gewalt in der Erziehung usw.)?
- Lassen sich religiöse Begründungen oder Aufladungen von (gewaltsamen) Konflikten beobachten?

³⁶ Im Verlauf der Erhebung sind die Leitfäden für die einzelnen Einrichtungen jeweils angepasst und überarbeitet worden. Hier ist exemplarisch ein Muster dokumentiert, in dem die konkret angesprochene Einrichtung unkenntlich gemacht wurde. Bei den kursiv gesetzten Fragen handelt es sich um optionale Stützungsfragen, die an dieser Stelle die Zielrichtung der Leitfragen illustrieren, aber aus Gründen der Interviewökonomie nicht in jedem Gespräch gestellt wurden.

Präventionsmaßnahmen und sozialräumliche Vernetzungen

Angebote Ihrer Einrichtung

- Beschreiben Sie bitte die Aktivitäten Ihrer Einrichtung zur Prävention von Gewalt bei Kindern und Jugendlichen!
 - *Welche konkreten Aktivitäten und Angebote Ihrer Einrichtung sehen Sie mit Blick auf Gewalt von Kindern und Jugendlichen als zentral und besonders kennzeichnend an? Mit welchen Ressourcen werden diese Angebote umgesetzt?*
 - *Welche spezifischen Ziele verfolgt Ihre Einrichtung bezogen auf gewaltpräventive Arbeit? Können Sie neben der generellen Verhinderung von Gewalt spezifischere Teilziele benennen, die für die Gewaltprävention von Bedeutung sind?*
 - *Welche Effekte und Wirkungen können Ihre Angebote und Maßnahmen im positiven Fall erbringen – einmal im Blick a) auf einzelne Kinder und Familien oder auch b) das Zusammenleben in der Köllnischen Heide insgesamt?*
 - *Ist der Stand der gewaltpräventiven Arbeit Ihrer Einrichtung insgesamt befriedigend und mit Blick auf die Problemlagen angemessen? Gibt es Überlegungen zu deren Weiterentwicklung?*
- Inwieweit erreichen Sie mit Ihren Angeboten auch die Eltern der Kinder und Jugendlichen, haben Sie Kontakte? Ist häusliche Gewalt Thema?

Sozialräumliche Vernetzung

- Inwieweit arbeiten Sie mit weiteren Akteuren oder Trägern im Bereich der Gewaltprävention oder ähnlichem ganz konkret zusammen oder sind mit Ihnen vernetzt?
 - *Um welche Akteure oder Träger handelt es sich?*
 - *Was ist Gegenstand von Kooperation und Vernetzung?*
 - *Wie ist die Zusammenarbeit organisiert (Spontan-anlassabhängig, formalisiert)?*
- Welche institutionalisierten Formate zum Austausch und zur Abstimmung mit anderen Akteuren im Sozialraum sind in der Region Köllnische Heide wichtig (AGs, Netzwerkrunden, Kiez-AG, Stadtteilkonferenz)?
 - *Was sind typische Gegenstände dieser Foren und in welcher Form ist die Auseinandersetzung mit Gewalt dort Thema?*
 - *Ist Ihre Einrichtung daran beteiligt? Wie?*
 - *In welcher Form kann Ihre Einrichtung davon positiv profitieren?*
 - *Welche Rolle spielen einzelne Schlüsselpersonen in diesem Austausch?*
- Welche Rolle spielt die Zusammenarbeit mit der Polizei in Ihrer Prävention von und dem Umgang mit Gewaltvorfällen?
- Halten Sie insgesamt den Grad der Vernetzung und Kooperation der relevanten Akteure mit Blick auf die Herausforderung der Auseinandersetzung mit Gewalt für ausreichend?
 - *Sind alle wichtigen Akteure beteiligt?*
 - *Sind die relevanten und aktuellen Themen abgedeckt?*
 - *Sind die Kooperationsformen und die Organisation des Netzwerks produktiv und zielführend?*

Bedarfe und Weiterentwicklung

- Was läuft besonders gut, welche Maßnahmen und Angebote sind wichtig und bewährt?
 - *In Ihrer Einrichtung*
 - *In der Region Köllnische Heide*
- Lassen sich – für die Arbeit Ihrer Einrichtung oder die Region Köllnische Heide insgesamt – bestimmte Angebote oder Träger benennen, die unverzichtbar sind, also Maßnahmen, die unbedingt verstetigt, strukturell verankert oder ausgebaut werden sollten?
- Wo würden Sie neue Herausforderungen und offene Bedarfe in der Prävention von Kinder- und Jugendgewalt in Ihrer Region veranschlagen?
 - *Bestimmte Formate und Handlungsansätze*
 - *Spezifische Zielgruppen (Alter, Geschlecht, Hintergrund, Lückekinder, Problemlagen)*
 - *Bestimmte Themengebiete (Religion & Islam, Medien und Internet, Konfliktlösung, Mobbing, Sexualität usw.)*

Anwohnerbefragung Köllnische Heide: Fragebogen

Leben Sie in der Köllnischen Heide oder sind Sie hier öfter zu Besuch?

Wir interessieren uns für die Situation in der Region und führen eine Befragung zu Angeboten für Kinder und Jugendliche in der Gegend und dem Aufkommen von Jugendgewalt durch. Die Befragung führt die Berliner Arbeitsstelle Jugendgewaltprävention im Auftrag der Landeskommission „Berlin gegen Gewalt“ durch. Sie ist auch mit dem Bezirk Neukölln und dem Regionalen Sozialen Dienst der Region Köllnische Heide abgestimmt. Mit Köllnische Heide meinen wir übrigens insgesamt die Weiße Siedlung, die High-Deck-Siedlung und den Zwischenraum bzw. das Gewerbegebiet.

Die Befragung ist anonym, das heißt, in diesem Fragebogen werden wir nicht nach Ihrem Namen fragen. Alle Angaben, die Sie machen, werden nur von der Arbeitsstelle Jugendgewaltprävention verwendet. Keine Auswertungen werden auf Sie persönlich zurückzuführen sein. Sie können den Fragebogen gemeinsam mit dem/der Interviewer/in ausfüllen, wenn Sie möchten. D.h. er/sie füllt den Bogen nach Ihren Angaben für Sie aus. Sie können den Fragebogen aber auch alleine ausfüllen. Der/die Interviewer/in steht Ihnen dann für Fragen zur Verfügung.

Die Befragung ist freiwillig. Sie dauert ungefähr zehn Minuten.

Interviewer/in: _____

A. Persönliche Daten

1. Wohnort: Wo leben Sie?

Ich bin öfter zu Besuch in der Bezirksregion Köllnische Heide

Wenn ja: Wie oft? _____ mal pro Monat

Ich wohne in der Bezirksregion Köllnische Heide

In welchem Teil der Bezirksregion Köllnische Heide leben Sie?

Weiße Siedlung

High-Deck-Siedlung

Anderes, ggf. und zwar: _____

Wie lange leben Sie schon in der Bezirksregion Köllnische Heide:

Bis 1 Jahr _____ Jahre Keine Angabe, weiß nicht

Leben Sie gerne in der Köllnischen Heide?

Ja Eher ja Teils teils Eher nein Nein

Warum? (Bitte stichwortartig benennen)

2. Geschlecht

Weiblich Männlich Sonstige: _____

3. Muttersprache

Meine Muttersprache/n ist/sind (Mehrfachnennung möglich):

- | | | | |
|--|--------------------------------------|-------------------------------------|------------------------------------|
| <input type="checkbox"/> Deutsch | <input type="checkbox"/> Türkisch | <input type="checkbox"/> Arabisch | <input type="checkbox"/> Polnisch |
| <input type="checkbox"/> Serbisch | <input type="checkbox"/> Italienisch | <input type="checkbox"/> Bulgarisch | <input type="checkbox"/> Rumänisch |
| <input type="checkbox"/> Romanes | <input type="checkbox"/> Französisch | <input type="checkbox"/> Bosnisch | <input type="checkbox"/> Russisch |
| <input type="checkbox"/> Andere: _____ | | | |

4. Staatsangehörigkeit

Ich besitze folgende Staatsangehörigkeit(en): _____

5. Alter

- | | | |
|---------------------------------------|------------------------------------|------------------------------------|
| <input type="checkbox"/> 14 bis 17 | <input type="checkbox"/> 18 bis 21 | <input type="checkbox"/> 22 bis 26 |
| <input type="checkbox"/> 27 bis 40 | <input type="checkbox"/> 41 bis 50 | <input type="checkbox"/> 51 bis 60 |
| <input type="checkbox"/> älter als 60 | | |

6. Status

- | | |
|--|---|
| <input type="checkbox"/> Auszubildende/r | <input type="checkbox"/> Angestellte/r |
| <input type="checkbox"/> In Maßnahme der Jugendhilfe | <input type="checkbox"/> In Maßnahme des Jobcenters |
| <input type="checkbox"/> Arbeiter/in | <input type="checkbox"/> Rentner/in |
| <input type="checkbox"/> Student/in | <input type="checkbox"/> Schüler/in |
| <input type="checkbox"/> Beamte/r | <input type="checkbox"/> Hausfrau/-mann |
| <input type="checkbox"/> Selbständig | <input type="checkbox"/> Arbeitssuchend |
| <input type="checkbox"/> Andere: _____ | |

7. Gehören Sie einer Religionsgemeinschaft an? Welcher?

Buddhismus Christentum Islam Judentum Hinduismus

Keiner Religion einer anderen Religionsgemeinschaft, und zwar: _____

Welche Bedeutung hat Religion im Alltag für Sie?

Überhaupt nicht wichtig Eher unwichtig Eher wichtig Sehr wichtig

B. Jugendgewalt in der Köllnischen Heide

1. Gibt es in der Köllnischen Heide – also der High-Deck-Siedlung, der Weißen Siedlung oder dem Zwischenraum – heute mehr, weniger oder genauso viel Jugendgewalt wie vor 5 Jahren?

Mehr Genauso wie vor 5 Jahren Weniger k.A./Weiß nicht

2. Inwieweit stimmen Sie den folgenden Aussagen zu?

Jugendgewalt ist in der Region Köllnische Heide ein erhebliches Problem.

Stimme sehr zu Stimme zu Teils teils Stimme nicht zu Stimme gar nicht zu k. A.

Jugendgewalt ist in Berlin insgesamt ein erhebliches Problem.

Stimme sehr zu Stimme zu Teils teils Stimme nicht zu Stimme gar nicht zu k. A.

3. Haben Sie im letzten Jahr hier in der Köllnischen Heide gewaltsame Situationen unter Kindern/Jugendlichen beobachtet oder in anderer Form mitbekommen?

Anhaltende Herabsetzung und Beleidigung (Mobbing)	<input type="checkbox"/> Nein	<input type="checkbox"/> 1-Mal	<input type="checkbox"/> 2- bis 3-Mal	<input type="checkbox"/> Häufiger	<input type="checkbox"/> Weiß nicht
Festhalten oder Schubsen	<input type="checkbox"/> Nein	<input type="checkbox"/> 1-Mal	<input type="checkbox"/> 2- bis 3-Mal	<input type="checkbox"/> Häufiger	<input type="checkbox"/> Weiß nicht
Schlagen und Treten o.ä.	<input type="checkbox"/> Nein	<input type="checkbox"/> 1-Mal	<input type="checkbox"/> 2- bis 3-Mal	<input type="checkbox"/> Häufiger	<input type="checkbox"/> Weiß nicht
Mit Fäusten schlagen	<input type="checkbox"/> Nein	<input type="checkbox"/> 1-Mal	<input type="checkbox"/> 2- bis 3-Mal	<input type="checkbox"/> Häufiger	<input type="checkbox"/> Weiß nicht
Mit einem Gegenstand oder einer Waffe (z.B. Messer) angreifen	<input type="checkbox"/> Nein	<input type="checkbox"/> 1-Mal	<input type="checkbox"/> 2- bis 3-Mal	<input type="checkbox"/> Häufiger	<input type="checkbox"/> Weiß nicht
Sexuell belästigen (unverschämte anmachen oder „begrapschen“)	<input type="checkbox"/> Nein	<input type="checkbox"/> 1-Mal	<input type="checkbox"/> 2- bis 3-Mal	<input type="checkbox"/> Häufiger	<input type="checkbox"/> Weiß nicht
Im Internet beleidigen od. bedrohen	<input type="checkbox"/> Nein	<input type="checkbox"/> 1-Mal	<input type="checkbox"/> 2- bis 3-Mal	<input type="checkbox"/> Häufiger	<input type="checkbox"/> Weiß nicht
Jemanden „abziehen“ oder mit Gewalt berauben	<input type="checkbox"/> Nein	<input type="checkbox"/> 1-Mal	<input type="checkbox"/> 2- bis 3-Mal	<input type="checkbox"/> Häufiger	<input type="checkbox"/> Weiß nicht
Sonstiges: _____	<input type="checkbox"/> Nein	<input type="checkbox"/> 1-Mal	<input type="checkbox"/> 2- bis 3-Mal	<input type="checkbox"/> Häufiger	<input type="checkbox"/> Weiß nicht
Sonstiges: _____	<input type="checkbox"/> Nein	<input type="checkbox"/> 1-Mal	<input type="checkbox"/> 2- bis 3-Mal	<input type="checkbox"/> Häufiger	<input type="checkbox"/> Weiß nicht

4. Kommt es vor, dass Sie bestimmte Straßen und Örtlichkeiten meiden, wenn Sie in der Köllnischen Heide unterwegs sind?

Ja, trifft zu Nein, trifft eher nicht zu Keine Angabe, weiß nicht

Ja, trifft eher zu Nein, trifft nicht zu

Wenn Zustimmung: Um welche Örtlichkeiten oder Situationen handelt es sich?

C. Präventionsangebote in der Köllnischen Heide

1. Nun möchten wir Ihnen eine Reihe von sozialen Einrichtungen hier aus der Gegend nennen. Bitte geben Sie an, ob Sie diese Einrichtungen kennen und nutzen. Wenn Sie eine Einrichtung kennen, interessiert uns außerdem Ihre Bewertung.

Geben Sie dazu bitte eine Zahl von 1 bis 5 an: 1 bedeutet, die Einrichtung kann sehr viel bewirken, 5 bedeutet, sie kann gar nichts bewirken (Zutreffendes bitte ankreuzen. Mehrfachang. mgl.)

	Ist mir bekannt	Ich bzw. meine Familienangehörigen nutzen das Angebot	Einrichtung kann etwas gegen Jugendgewalt bewirken
Familienzentrum Debora			Ja Ja, etwas Nein k. A.
Interkulturelles Elternzentrum des Familienforum High-Deck			Ja Ja, etwas Nein k. A.
Jugendtreff „Sunshine Inn“			Ja Ja, etwas Nein k. A.
Jugendtreff „The Corner“			Ja Ja, etwas Nein k. A.
Jugendzentrum Grenzallee			Ja Ja, etwas Nein k. A.
Kinderclubhaus Dammweg			Ja Ja, etwas Nein k. A.
Kindertreff Waschküche			Ja Ja, etwas Nein k. A.

Quartiersmanagement Weiße Siedlung Dammweg	Ja	Ja, etwas	Nein	k. A.
Quartiersmanagement High-Deck-Siedlung	Ja	Ja, etwas	Nein	k. A.
Stadtteilmütter in Neukölln	Ja	Ja, etwas	Nein	k. A.
Nachbarschaftstreff "mittendrin"	Ja	Ja, etwas	Nein	k. A.
Nachbarschaftstreff "Sonnenblick"	Ja	Ja, etwas	Nein	k. A.
Weitere: _____	Ja	Ja, etwas	Nein	k. A.
Weitere: _____	Ja	Ja, etwas	Nein	k. A.

2. Arbeiten die Einrichtungen und Angebote nach Ihrem Eindruck insgesamt auch gut zusammen, um gemeinsam etwas für die Gegend zu bewirken?

Ja Eher ja Teils teils Eher nein Nein Keine Angabe/Weiß nicht

3. Geben Sie bitte an, wenn Sie noch andere Einrichtungen oder Angebote in der Region kennen, die auch etwas gegen Jugendgewalt unternehmen.

Und zwar: _____

4. Kinder oder Jugendliche können ja auch darunter leiden, dass sich Ihre Eltern oft streiten oder sie zuhause manchmal geschlagen werden. Mal angenommen, Sie beobachten schlimme Vorfälle dieser Art: Haben Sie das Gefühl, dass Sie in der Region die richtigen Ansprechpartner/innen finden könnten?

Ja Nein Weiß nicht/Keine Angabe

Wenn Ja: An wen denken Sie dabei? _____

5. Haben Sie oder Ihre Kinder schon mal selbst an einer Veranstaltung (in der Region) teilgenommen, die sich mit der Vermeidung von Gewalt beschäftigt hat?

Ja Nein Keine Angabe

Wenn Ja: Um was für eine Art von Veranstaltung hat es sich gehandelt?

Wer hat die Veranstaltung angeboten?

Waren Sie mit der Veranstaltung zufrieden?

Ja Eher ja Teils teils Eher nein Nein

6. Wenn Sie sich vorstellen, in Ihrer Nachbarschaft treten Probleme mit Jugendgewalt auf. Wie wahrscheinlich ist es, dass die Nachbarn selbst versuchen würden, sich für eine Lösung einzusetzen und sich gegenseitig zu unterstützen?

Sehr unwahrscheinlich Wahrscheinlich

Unwahrscheinlich Sehr wahrscheinlich

Weiß nicht / Keine Angabe

7. Wenn im Viertel Gewalt auftaucht, wer kann nach Ihrer Meinung am ehesten etwas dagegen ausrichten?

Und welcher der folgenden Einrichtungen vertrauen Sie, dass Sie zu einer Lösung beitragen können, wenn Probleme mit Jugendgewalt in der Region auftauchen?

Geben Sie bitte eine Zahl von 1 bis 5 an: 1 bedeutet, die Einrichtung kann sehr viel tun, 5 bedeutet, sie kann gar nichts tun

- Bezirk Neukölln (Ämter, Verwaltungen usw.) 1 - 2 - 3 - 4 - 5 - 0
- Einflussreiche Familien oder Leute aus dem Kiez 1 - 2 - 3 - 4 - 5 - 0
- Familien und Eltern, Nachbarn allgemein 1 - 2 - 3 - 4 - 5 - 0
- Geschäftsleute und Gewerbetreibende, Unternehmer/innen 1 - 2 - 3 - 4 - 5 - 0
- Jugendliche, Freundeskreise, Cliquen 1 - 2 - 3 - 4 - 5 - 0
- KITAS 1 - 2 - 3 - 4 - 5 - 0
- Kirchengemeinde 1 - 2 - 3 - 4 - 5 - 0
- Imam/Moscheegemeinde 1 - 2 - 3 - 4 - 5 - 0
- Polizei 1 - 2 - 3 - 4 - 5 - 0
- Politik und Politiker 1 - 2 - 3 - 4 - 5 - 0
- Schule (Lehrer, Schulsozialarbeiter) 1 - 2 - 3 - 4 - 5 - 0
- Security-Dienst 1 - 2 - 3 - 4 - 5 - 0
- Wohnungsbaugesellschaften 1 - 2 - 3 - 4 - 5 - 0
- Sonstige, und zwar: _____ 1 - 2 - 3 - 4 - 5 - 0
- Sonstige, und zwar: _____ 1 - 2 - 3 - 4 - 5 - 0

8. Was könnte Ihrer Ansicht hier in der Region getan oder verändert werden, um Kinder und Jugendliche wenn nötig von gewalttätigem Verhalten abzubringen?

9. Stimmen Sie den folgenden Aussagen zu?

Die Polizei sorgt bei uns für die Sicherheit.

- Stimme voll und ganz zu Stimme eher nicht zu
- Stimme eher zu Stimme überhaupt nicht zu

Ich würde mich an die Polizei wenden, wenn ich Opfer einer Straftat würde.

- Stimme voll und ganz zu Stimme eher nicht zu
- Stimme eher zu Stimme überhaupt nicht zu

10. Wenn Sie noch weitere Anmerkungen zum Thema Jugendgewalt in der Region machen wollen, können Sie uns diese jetzt abschließend mitteilen:

Vielen Dank für Ihre Teilnahme!

8 Abbildungs- und Tabellenverzeichnis

- Abbildung 1: Die Köllnische Heide – Lage im Stadtgebiet 79
- Abbildung 2: Karte der Bezirksregion Köllnische Heide (mit angrenzenden Regionen) 82
- Abbildung 3: Die Region Köllnische Heide im raumbezogenen Vergleich ausgewählter Straftaten I 89
- Abbildung 4: Kriminalitätsbelastung der Neuköllner Bezirksregionen im Vergleich 90
- Abbildung 5: Entwicklung der insgesamt registrierten Straftaten in den Jahren 2012 bis 2015 91
- Abbildung 6: Die Region Köllnische Heide im raumbezogenen Vergleich ausgewählter Straftaten II 92
- Abbildung 7: Rauschgiftdelikte in der Köllnischen Heide im Zeitvergleich 92
- Abbildung 8: Rohheitsdelikte mit Tatverdächtigen im Alter von 8 bis unter 21 Jahren 94
- Abbildung 9: Rohheitsdelikte von Jugendlichen, häusliche Gewalt sowie Misshandlungen von Kindern und Schutzbefohlenen – differenziert nach Bezirksregionen in Neukölln 95
- Abbildung 10: Tatverdächtige im Alter von 8 bis unter 21 Jahren von Rohheitsdelikten – differenziert nach Geschlecht 95
- Abbildung 11: Tatverdächtige im Alter von 8 bis unter 21 Jahren von Rohheitsdelikten – differenziert nach Staatsangehörigkeit (deutsch/nichtdeutsch) 96
- Abbildung 12: Rohheitsdelikte mit Tatverdächtigen im Alter von 8 bis unter 21 Jahren und Bevölkerungsanteil – differenziert nach Staatsangehörigkeit (deutsch/nichtdeutsch) 96
- Abbildung 13: Rohheitsdelikte mit Tatverdächtigen im Alter von 8 bis unter 21 Jahren – differenziert nach Altersgruppen 97
- Abbildung 14: Rohheitsdelikte mit Tatverdächtigen im Alter von 8 bis unter 21 Jahren – differenziert nach Deliktgruppen 98
- Abbildung 15: Rohheitsdelikte in der Region Köllnische Heide mit Tatverdächtigen im Alter von 8 bis unter 21 Jahren und der Tatort Schule in den Jahren 2006 bis 2014 99
- Abbildung 16: Belastung der Köllnischen Heide mit Rohheitsdelikten mit Tatverdächtigen von 8 bis unter 21 Jahren mit dem Tatort Schule in den Jahren 2012 bis 2014 99
- Abbildung 17: Schulische Gewalt im Jahr 2014 im Vergleich der Neuköllner Bezirksregionen 100
- Abbildung 18: Altersstruktur der Tatverdächtigen im Alter von 8 bis unter 21 Jahren für an Schulen registrierte Rohheitsdelikte im Jahr 2014 101
- Abbildung 19: Entwicklung von Jugendgewalt in der Köllnischen Jahre in den letzten Jahren 131
- Abbildung 20: Zustimmung zur Aussage „Jugendgewalt ist ein erhebliches Problem in der Region“ 131
- Abbildung 21: Haben Sie im letzten Jahr hier in der Köllnischen Heide gewaltsame Situationen unter Kindern/Jugendlichen beobachtet oder in anderer Form mitbekommen? 132
- Abbildung 22: Kommt es vor, dass Sie bestimmte Straßen und Örtlichkeiten meiden, wenn Sie in der Köllnischen Heide unterwegs sind? 133

Abbildung 23:	Bekanntheit der Einrichtungen in der Region	133
Abbildung 24:	Arbeiten die Einrichtungen und Angebote nach Ihrem Eindruck insgesamt auch gut zusammen, um gemeinsam etwas für die Gegend zu bewirken?	134
Abbildung 25:	Haben Sie oder Ihre Kinder schon einmal selbst an einer Veranstaltung (in der Region) teilgenommen, die sich mit der Vermeidung von Gewalt beschäftigt hat?	134
Abbildung 26:	Wie wahrscheinlich ist es, dass Nachbarn bei Gewaltvorfällen selbst versuchen würden, sich für eine Lösung einzusetzen und sich gegenseitig zu unterstützen?	135
Abbildung 27:	Zustimmung zur Aussage: „Die Polizei sorgt bei uns für Sicherheit“	135

Tabelle 1:	Ziel- und Untersuchungsmatrix	85
Tabelle 2:	Übersicht zu den Leitfragen	86
Tabelle 3:	Altersunspezifische Kriminalitätsbelastung der Region Köllnische Heide – Überblick	93
Tabelle 4:	Übersicht über die befragten Einrichtungen und Angebote in der Köllnischen Heide	107
Tabelle 5:	Die Region Köllnische Heide im raum- und zeitbezogenen Vergleich ausgewählter Straftaten	141
Tabelle 6:	Kriminalitätsbelastung der Neuköllner Bezirksregionen im Vergleich	142
Tabelle 7:	Rohheitsdelikte mit Tatverdächtigen im Alter von 8 bis unter 21 Jahren	143
Tabelle 8:	Rohheitsdelikte von Jugendlichen, häusliche Gewalt sowie Misshandlungen von Kindern und Schutzbefohlenen im Jahr 2014 – differenziert nach Bezirksregionen in Neukölln	143
Tabelle 9:	Rohheitsdelikte mit Tatverdächtigen im Alter von 8 bis unter 21 Jahren – differenziert nach Geschlecht	144
Tabelle 10:	Rohheitsdelikte mit Tatverdächtigen im Alter von 8 bis unter 21 Jahren differenziert nach Staatsangehörigkeit (deutsch/nichtdeutsch)	144
Tabelle 11:	Rohheitsdelikte mit Tatverdächtigen im Alter von 8 bis unter 21 Jahren differenziert nach Altersgruppen	144
Tabelle 12:	Rohheitsdelikte mit Tatverdächtigen im Alter von 8 bis unter 21 Jahren – differenziert nach Deliktgruppen	144
Tabelle 13:	Belastung der Köllnischen Heide mit Rohheitsdelikten mit Tatverdächtigen von 8 bis unter 21 Jahren mit Tatort Schule in den Jahren 2012 bis 2014	145
Tabelle 14:	Rohheitsdelikte an Schulen im Jahr 2014 mit Tatverdächtigen im Alter von 8 bis unter 21 Jahren: Altersstruktur der Tatverdächtigen	145
Tabelle 15:	Entwicklung von Jugendgewalt in der Köllnischen Heide in den letzten Jahren	145
Tabelle 16:	Zustimmung zur Aussage „Jugendgewalt ist ein erhebliches Problem in der Region Köllnische Heide“	146
Tabelle 17:	Zustimmung zur Aussage „Jugendgewalt ist ein erhebliches Problem in Berlin“	146
Tabelle 18:	Haben Sie im letzten Jahr hier in der Köllnischen Heide gewaltsame Situationen unter Kindern/Jugendlichen beobachtet oder in anderer Form mitbekommen?	146
Tabelle 19:	Haben Sie oder Ihre Kinder schon einmal selbst an einer Veranstaltung (in der Region) teilgenommen, die sich mit der Vermeidung von Gewalt beschäftigt hat?	147
Tabelle 20:	Bekanntheit der Einrichtungen in der Region	147
Tabelle 21:	Arbeiten die Einrichtungen und Angebote nach Ihrem Eindruck insgesamt auch gut zusammen, um gemeinsam etwas für die Gegend zu bewirken?	147
Tabelle 22:	Wie wahrscheinlich ist es, dass Nachbarn bei Gewaltvorfällen selbst versuchen würden, sich für eine Lösung einzusetzen und sich gegenseitig zu unterstützen?	148
Tabelle 23:	Zustimmung zur Aussage „Die Polizei sorgt bei uns für Sicherheit“	148
Tabelle 24:	Kommt es vor, dass Sie bestimmte Straßen und Örtlichkeiten meiden, wenn Sie in der Köllnischen Heide unterwegs sind?	148

9 Literaturverzeichnis

Abgeordnetenhaus Berlin (2016a): Radikale Moscheen und Hassprediger in Berlin – Prüfung des Vereinsverbots der „Al-Nur-Moschee“ nur heiße Luft? Schriftliche Anfrage des Abgeordneten Tom Schreiber (SPD) und Antwort. Drucksache 17/17771. Berlin. <http://bit.ly/2dmCTi6>, 22.09.2016.

Abgeordnetenhaus Berlin (2016b): Menschenverachtende Hass-Predigten in der Neuköllner Al-Nur-Moschee III. Schriftliche Anfrage des Abgeordneten Joschka Langenbrinck (SPD) und Antwort. Drucksache 17/17825. Berlin. <http://bit.ly/2cFYfTS>, 22.09.2016.

Abgeordnetenhaus Berlin (2016c): Inhaltsprotokoll der 46. Sitzung des Ausschusses für Verfassungsschutz: Aktueller Stand zum Deradikalisierungskonzept in Berlin, Berlin. <http://bit.ly/2cOnw3E>, 22.09.2016.

Aehnelt, Reinhard/Schwarze, Kristin/Winkler-Kühlken, Bärbel (2015): Gutachten zur Aufnahme neuer Quartiersmanagement-Gebiete in das Programm Soziale Stadt in Berlin. Vorschläge für neue Gebiete und Erweiterungen. Hg. vom Institut für Stadtforschung und Strukturpolitik GmbH. Berlin. <http://bit.ly/1UwibHP>, 23.04.2016.

Amt für Statistik Berlin-Brandenburg (2016): Einwohnerregisterstatistik Berlin. Stichtag jeweils 31.12. <https://www.statistik-berlin-brandenburg.de/>.

Behn, Sabine/Bohn, Irina/Karliczek, Kari-Maria/Lüter, Albrecht/Sträter, Till (2013): Lokale Aktionspläne für Demokratie. Zivilgesellschaft und Kommune in der Auseinandersetzung mit Rechtsextremismus. Weinheim/Basel.

Bergert, Michael/Lüter, Albrecht/Schroer-Hippel, Miriam (2015): Berliner Monitoring Jugendgewaltdelinquenz. Zweiter Bericht 2015. Berlin (Berliner Forum Gewaltprävention Nr. 56).

Bezirksamt Neukölln (2016): Neuköllner Handlungskonzept. Prävention und Intervention bei Kinder- und Jugendkriminalität. Berlin. <http://bit.ly/1SnyHvN>, 23.04.2016.

Bodelschwingh, Arnt von/Wieland, Simon/Dettmann, Marleen/Hausmann, Patrick/Abstiens, Lena (2015): Monitoring Soziale Stadtentwicklung Berlin 2015. Senatsverwaltung für Stadtentwicklung und Umwelt Berlin. Berlin. <http://bit.ly/2ayVhip>, 22.09.2016.

Boers, Klaus/Reinecke, Jost/Bentrup, Christina/Kanz, Kristina/Kunadt, Susann/Mariotti, Luca/Pöge, Andreas/Pollich, Daniela/Seddig, Daniel/Walburg, Christian/Wittenberg, Jochen (o.J.): Jugendkriminalität – Altersverlauf und Erklärungszusammenhänge. Ergebnisse der Duisburger Verlaufsstudie Kriminalität in der modernen Stadt. Bielefeld und Münster. <http://bit.ly/2cxCR7m>. 26.9.2016

Bude, Heinz (2011): Bildungsapanik. Was unsere Gesellschaft spaltet. München.

Bundesministerium für Verkehr, Bau und Stadtentwicklung (Hg.) (2013): Gewalt und Kriminalprävention in der Sozialen Stadt. BMVBS-Online-Publikation 17/2013. Berlin. <http://bit.ly/1T1qCIR>, 23.04.2016.

Castel, Robert (2009): Negative Diskriminierung. Jugendrevolten in den Pariser Banlieues, Hamburg.

Champagne, Patrick (1997): Die Sicht der Medien. In: Pierre Bourdieu: Das Elend der Welt. Zeugnisse und Diagnosen alltäglichen Leidens an der Gesellschaft. Konstanz, S. 75–86.

Der Polizeipräsident in Berlin (2013): Kriminalitätsbelastung in öffentlichen Räumen (Kriminalitätsatlas Berlin 2013). Karten zur Kriminalitätsverteilung in Berlin. <http://bit.ly/1DqnJQZ>

Der Polizeipräsident in Berlin (Hg.) (2015): Kriminalitätsbelastung in öffentlichen Räumen (Kriminalitätsatlas Berlin 2015). Karten zur Kriminalitätsverteilung in Berlin. Online verfügbar unter <http://bit.ly/2aj4Mk1>, 01.08.2016.

Der Polizeipräsident in Berlin (2016a): Häusliche Gewalt, Misshandlung von Kindern, Misshandlung von Schutzbefohlenen (2010 bis 2014). Unveröffentlichte Statistik auf Basis der Verlaufsstatistik der Berliner Polizei. Stichtag 29.01.2016. Berlin.

Der Polizeipräsident in Berlin (2016b): Rohheitsdelikte an Schulen mit Tatverdächtigen im Alter von 8 bis unter 21 Jahren (2006 bis 2014). Unveröffentlichte Statistik auf Basis der Verlaufsstatistik der Berliner Polizei. Stichtag 01.02.2016. Berlin.

Der Polizeipräsident in Berlin (2016c): Rohheitsdelikte mit Tatverdächtigen im Alter von 8 bis unter 21 Jahren (2006 bis 2014). Unveröffentlichte Statistik auf Basis der Verlaufsstatistik der Berliner Polizei. Stichtag 21.01.2016. Berlin.

Dubet, François (2002): Jugendgewalt und Stadt. In: Wilhelm Heitmeyer/John Hagan (Hg.): Internationales Handbuch der Gewaltforschung. Wiesbaden, S. 1171–1192.

Eisner, Manuel (1997): Das Ende der zivilisierten Stadt? Die Auswirkungen von Modernisierung und urbaner Krise auf Gewaltdelinquenz, Frankfurt am Main/New York.

Franke, Thomas/Landua, Detlef/Strauss, Wolf-Christian/Bunzel, Arno (2013): Gutachten Verstetigungsmöglichkeiten Berliner Quartiersmanagementverfahren. Berlin. <http://bit.ly/1psRM41>, 23.04.2016.

Groeger-Roth, Frederik/Marks, Erich (2015): Kooperative Ansätze auf kommunaler und regionaler Ebene. In: Melzer, Wolfgang et al. (Hrsg.): Handbuch Aggression, Gewalt und Kriminalität bei Kindern und Jugendlichen. Bad Heilbrunn, S. 579–584.

Heinemann, Gabriele (2004): Kiezorientierte Gewalt- und Kriminalitätsprävention – Eine Rückschau auf den Modellversuch. In: Berliner Forum Gewaltprävention Nr. 15, S. 66–68.

Heinemann, Gabriele (2006): Selbstbehauptung und Gewaltbereitschaft – ein kieznahe Praxisprojekt. Prävention und Intervention. In: Heitmeyer, Wilhelm/Schrötle, Monika (Hg.): Gewalt: Beschreibungen, Analysen, Prävention. Bonn, S. 337–340.

Hinte, Wolfgang (2008): Sozialraumorientierung: ein Fachkonzept für Soziale Arbeit. Vortrag für den Fachtag Sozialraumorientierung der Stadt Fulda am 28.05.2008. <http://bit.ly/24h9k2w>, 23.04.2016.

Karstedt, Susanne (2009): Was können wir wissen, was sollen wir tun? Evaluation von Präventionsmaßnahmen im Bereich der Jugendkriminalität. In: Wohlgemuth, Katja (Hrsg.): Prävention in der Kinder- und Jugendhilfe. Annäherung an eine Zauberformel. Wiesbaden, S. 163–185.

Kepel, Gilles (2016): Terror in Frankreich. Der neue Dschihad in Europa. München.

Khosrokhavar, Farhad (2016): Radikalisierung. Hamburg.

Kilb, Rainer (2011): Jugendgewalt im städtischen Raum. Strategien und Ansätze im Umgang mit Gewalt. Wiesbaden.

Klatt, Johanna/Walter, Franz (2011): Entbehrliche der Bürgergesellschaft? Sozial Benachteiligte und Engagement. Bielefeld.

Kunadt, Susann (2011): Sozialer Raum und Jugendkriminalität. Zum Einfluss der Wohnumgebung auf delinquentes Handeln. Münster/New York/München/Berlin.

Lukas, Helmut (2013): Stichwort: Prävention. In: Kreft, Dieter/Mielenz, Ingrid (Hg.): Wörterbuch Soziale Arbeit. Weinheim/München.

Lukas, Tim (2010): Kriminalprävention in Großsiedlungen. Wirkungen baulicher und sozialer Maßnahmen am Beispiel der randstädtischen Neubaugebiete Marzahn Nord und Gropiusstadt. Berlin.

Lüter, Albrecht/Hirsland, Aline-Sophia (2014): Zusammenleben in Nord-Neukölln. Eine Bestandsaufnahme. Berlin.

Maykus, Stephan (2009): Praxisforschung in der Kinder- und Jugendhilfe. Theorien, Beispiele und Entwicklungsoptionen eines Forschungsfeldes. Wiesbaden.

Monitoring Soziale Stadtentwicklung – Daten (2015): 2.2. Index-Indikatoren nach Status und Dynamik – Anteilswerte – auf Ebene der Bezirksregionen 2014. <http://bit.ly/2cOeXFI>, 22.09.2016.

- Münch, Sybille (2010): Integration durch Wohnungspolitik? Zum Umgang mit ethnischer Segregation im europäischen Vergleich. Wiesbaden.
- QM High-Deck (2015): Integriertes Handlungs- und Entwicklungskonzept 2015 – 2017 des Quartiersmanagements Sonnenallee/High-Deck-Siedlung. Berlin. <http://bit.ly/1UeeBoR>, 23.04.2016.
- QM Weiße Siedlung (2013): Integriertes Handlungs- und Entwicklungskonzept 2013 – 2014 – Dammwegsiedlung/Weiße Siedlung. Berlin. <http://bit.ly/1rwsCn0>, 23.04.2016.
- QM Weiße Siedlung (2015): Integriertes Handlungs- und Entwicklungskonzept 2015 – 2017 – Dammwegsiedlung/Weiße Siedlung. Berlin. <http://bit.ly/1rwsCn0>, 23.04.2016.
- Saunders, Doug (2011): Arrival City: Über alle Grenzen hinweg ziehen Millionen Menschen vom Land in die Städte – von ihnen hängt unsere Zukunft ab. München.
- Schroer-Hippel, Miriam; Karliczek, Kari-Maria (2015): Berliner Monitoring Jugendgewaltdelinquenz. Erster Bericht 2014. 2., korrigierte Auflage. Berlin (Berliner Forum Jugendgewaltprävention, Nr. 53).
- Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft (2016a): Eckdaten aus der IST-Statistik der allgemein bildenden Schulen im Schuljahr 2006/07 bis 2014/15, Stichtag jeweils ca. 6 Wochen nach Schuljahresbeginn. Unveröffentlichte Statistik. Berlin.
- Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft (2016b): Eckdaten aus der IST-Statistik der beruflichen Schulen im Schuljahr 2006/07 bis 2014/15. Stichtag jeweils ca. 6 Wochen nach Schuljahresbeginn. Unveröffentlichte Statistik. Berlin.
- Sutterlüty, Ferdinand (2003): Gewaltkarrieren. Jugendliche im Kreislauf von Gewalt und Missachtung. Frankfurt am Main/New York.
- Treibel, Annette (2015): Kein Aufstieg – nirgends? Unterschichtung, Diskriminierung und Ursachen der Stagnation. In: Treibel, Annette: Integriert euch! Plädoyer für ein selbstbewusstes Einwanderungsland. Frankfurt am Main/New York, S. 95–108.
- Walburg, Christian (2014): Migration und Jugenddelinquenz – Mythen und Zusammenhänge. Ein Gutachten im Auftrag des Mediendienstes Integration. Berlin. <http://bit.ly/1qkulo6>. 26.9.2016.
- Walburg, Christian (2016): Migration und Kriminalität – aktuelle kriminalstatistische Befunde – Ein Gutachten im Auftrag des Mediendienstes Integration. Ohne Ort. <http://bit.ly/29qdjoH>. 26.9.2016.

Michael Bergert/Albrecht Lüter

Gemeinsam gegen Gewalt. Gewaltprävention an der Berliner „Magnolienschule“. Eine Good-Practice-Studie

Inhaltsverzeichnis

1	Einleitung	165
1.1	Hintergrund der Studien und Auswahl der Schulen	165
1.2	Ziel und Ansatz der Studien	165
1.3	Von der Evaluation einzelner Projekte zur Analyse des gewaltpräventiven Gesamtkonzepts einer Schule	165
2	Methodisches Vorgehen	167
2.1	Fragestellungen	167
2.2	Untersuchungsdesign	168
3	Schulportrait	170
3.1	Schülerschaft und soziales Umfeld	170
3.2	Problemlagen und Herausforderungen an der Schule	171
3.3	Zielsetzung in Bezug auf ein angenehmes Schulklima und Gewaltverzicht	173
3.4	Maßnahmen und Handlungsansätze zur Sicherung eines gewaltfreien Schulklimas	174
4	Ergebnisse	178
4.1	Schule als Institution: Schul- und Organisationskultur	178
4.2	Arbeitsweisen und Handlungskompetenzen des Schulpersonals	182
4.3	Einstellungen sowie Verhaltensweisen und Handlungskompetenzen der Schüler/innen	188
4.4	Förderliche und hinderliche Einflussfaktoren	192
5	Schlussfolgerungen und Empfehlungen	195
6	Abbildungs- und Tabellenverzeichnis	196
7	Literaturverzeichnis	197

1 Einleitung

Die Arbeitsstelle Jugendgewaltprävention hat im Zeitraum 2015/16 zwei Good-Practice-Studien an zwei ausgewählten integrierten Sekundarschulen in Berlin durchgeführt, deren zentrale Fragestellungen sich auf das Zusammenwirken und die Effekte der unterschiedlichen Maßnahmen der Gewaltprävention, die an den Schulen umgesetzt werden, sowie auf die Bedeutung der Kooperationen zwischen den Schulen und weiteren Akteuren beziehen.¹ Des Weiteren geht es darum, förderliche und hinderliche Faktoren und sowie notwendige Rahmenbedingungen für eine gelingende Gewaltprävention zu identifizieren.

1.1 Hintergrund der Studien und Auswahl der Schulen

Den beiden Berliner Schulen *Magnolienschule* und *Akazienschule*² gelang es durch die Verknüpfung verschiedener Präventionsmaßnahmen, gewaltsame Konflikte unter den Schüler/innen wirkungsvoll einzudämmen und ein förderliches Schul- und Lernklima zu schaffen. Charakteristisch für das Vorgehen dieser Schulen ist der umfassende Ausbau des sozialen Lernens als Basis für die soziale Entwicklung der Schüler/innen; damit wird ein erfolgreiches Lehren und Lernen an der Schule überhaupt erst ermöglicht.

Aus diesem Grund sprach sich die aus Vertreter/innen der beteiligten Senatsverwaltungen sowie der Bezirke zusammengesetzte Koordinierungsgruppe zur fachlichen Begleitung der Arbeitsstelle Jugendgewalt für die nähere Untersuchung der gewaltpräventiven Handlungsansätze einschließlich der Organisationsstruktur dieser Schulen als Beispiele guter Praxis aus. Im Rahmen dieser Studien – durchgeführt durch die Arbeitsstelle Jugendgewaltprävention – wird der jeweils schulspezifische Ansatz der Gewaltprävention detailliert beschrieben und es werden Gelingensbedingungen für eine nachhaltig und ganzheitlich ausgerichtete Präventionsarbeit herausgearbeitet. Die Ergebnisse werden nutzerfreundlich aufbereitet und für den Wissenstransfer in die schulische Praxis sowie in die Berliner Verwaltung und die vielfältige Berliner Trägerlandschaft zur Verfügung gestellt.

1.2 Ziel und Ansatz der Studien

Das Grundanliegen der Studien besteht zum einen darin, die Gesamtstrategien der beiden Schulen in Bezug auf Gewaltprävention zu beschreiben, tragende Elemente und Stakeholder zu identifizieren sowie relevante Meilensteine der Entwicklung in Richtung eines umfassenden Konzepts nachzuzeichnen. Neben dieser deskriptiven Charakteristik werden insbesondere auch Voraussetzungen und Gelingensfaktoren einer wirkungsvollen Gewaltprävention im schulischen Kontext herausgearbeitet. Weniger als die Fokussierung einzelner Maßnahmen und Angebote steht also eine systemisch orientierte Fragestellung im Vordergrund. Dabei wird beleuchtet, wie verschiedene Akteure zusammenarbeiten und in welcher Weise mehrere Einzelmaßnahmen möglichst effektiv zusammenwirken. Zudem wird die Frage nach strukturellen Rahmenbedingungen und Ressourcen aufgegriffen.

Die Studien wurden als qualitativ ausgerichtete Untersuchungen durchgeführt, bei denen fundierte Erkenntnisse über die jeweils schulspezifischen Ausgangslagen, Entwicklungen und Erfolgsstrategien erfasst werden. In die Befragung wurden in erster Linie Expert/innen einbezogen, also Personen, die aufgrund ihrer Position bzw. ihres Aufgabenbereichs eine übergeordnete Perspektive einnehmen und die in die Steuerung und Entwicklung des Gesamtkonzepts eingebunden sind.

1.3 Von der Evaluation einzelner Projekte zur Analyse des gewaltpräventiven Gesamtkonzepts einer Schule

Die Prävention von Gewalt an Schulen hat in Berlin, aber auch bundesweit eine lange Tradition. Als eine der Vorreiterinnen im Bereich der gewaltfreien Konfliktlösung durch Gleichaltrige mit Mitteln der Mediation entwickelte beispielsweise die Berliner Pädagogin Ortrud Hagedorn das Konzept der Konfliktlots/innen (Hagedorn 1995). Insbesondere in den

¹ In beiden Schulen wurden bereits im Rahmen einer Dunkelfeldstudie der Arbeitsstelle Jugendgewaltprävention Befragungen von Schüler/innen durchgeführt (Bergert/Karliczek/Lüter 2015a). Bei der Auswahl für die Good-Practice-Studie spielte neben diesen forschungspragmatischen Zugängen zum Feld auch eine Rolle, dass eine der beiden Schulen in einem sehr diversen Innenstadtbezirk, die andere in einem randstädtischen Gebiet mit besonderen sozialen Problemlagen angesiedelt ist. Damit konnten zwei zentrale Typen von Sozialräumen exemplarisch abgedeckt werden.

² Die Namen der Schulen wurden aus Gründen des Datenschutzes durch die genannten Pseudonyme ersetzt.

1990er Jahren wurden in Berlin und bundesweit vielfältige Trainingsprogramme und Ansätze entwickelt und erprobt, von denen mittlerweile viele evaluiert wurden. Fester Bestandteil ist es in aller Regel, nicht allein körperliche und psychische Gewalt reduzieren zu wollen, sondern zugleich Kompetenzen der Schüler/innen aufzubauen, Konflikte gewaltfrei lösen zu können. Zu den vielfältigen, bereits evaluierten Programmen der primären, also an alle Schüler/innen gerichteten Prävention zählen beispielsweise das für Grundschulen konzipierte Programm FAUSTLOS (Bowi et al. 2008), das an Schüler/innen der Sekundarstufe I gerichtete Lions Quest (Bauer/Langness 2004), Mediation an Schulen (Behn et al. 2006), Gewaltprävention in Verbindung mit Zivilcourage (Pfetsch 2010), die Prävention von Cyberbullying (Steffgen et al. 2009; Schultze-Krumbholz et al. 2014) sowie Antigewaltveranstaltungen der Berliner Polizei (Neuhaus et al. 2015). Anfang der 2000er Jahre intensivierte sich die Debatte um Gewaltprävention an Schulen, nicht zuletzt auch im Kontext eines Vorfalles schwerer, zielgerichteter Schulgewalt³ 2002 in Erfurt, in dessen Folge entsprechende spezifische Präventionsprogramme entwickelt wurden (z.B. Leuschner et al. 2011), aber auch das Land Berlin Zuständigkeiten im Bereich der Schulpsychologie verstärkt auf Gewaltprävention und Krisenintervention zuschnitt.

In der Diskussion um Gewaltprävention an Schulen wurde zunehmend festgestellt, dass präventive Angebote an Schulen nur eine begrenzte Wirksamkeit entfalten können, wenn sie im Schulbetrieb isoliert betrieben werden. Dies zeigte beispielsweise auch die bundesweite Evaluation von Schulmediation, die an einem Teil der untersuchten Schulen feststellte, dass Projekte zur Schulmediation eine Insel im ansonsten unveränderten Schulbetrieb bilden (Behn et al. 2006, 241). Mehr und mehr setzte sich der Gedanke durch, dass Gewaltprävention insbesondere dann wirksam wird, wenn sie in einen langfristig angelegten Prozess der Schulentwicklung insgesamt eingebettet ist (Melzer et al. 2006, 231; Rademacher 2009; Schubarth 2010, 189; Melzer et al. 2011, 319ff.). Inhaltlich wurde dabei die Perspektive von Gewaltprävention auf die Entwicklungsförderung der Schüler/innen, auf Möglichkeiten zur Mitgestaltung und auf die Stärkung eines demokratischen Miteinanders an Schulen ausgeweitet. Diese Strategien können demnach erst dann ihre Wirkung entfalten, wenn sich die Schule als Ganzes entwickelt. In der Fachdiskussion wurde daher eine Doppelstrategie empfohlen, „die einerseits auf Einzelmaßnahmen der Prävention (Durchführung von Projekten, curricularen Maßnahmen, Einsatz von Programmen), andererseits auf Qualitätsentwicklung von Schule setzt. Im Idealfall wird die Gewaltprävention im Rahmen einer umfassenden Schulentwicklungsstrategie organisiert“ (Melzer et al. 2006, 233).

Vor dem Hintergrund dieser Debatte wurden verschiedene Ansätze erprobt, die Gewaltprävention in einen breiter angelegten Prozess einbinden. In Berlin wurden beispielsweise Schulentwicklungsprozesse an Grund- und Hauptschulen angestoßen, die die Schulen stärker als Lebenswelt der Schüler/innen gestalteten (Hensel 2001). Viele Unterstützungsangebote für Schulen, wie etwa Fortbildungen des Landesinstituts für Schule und Medien oder die Qualitätsentwicklung im Rahmen der Schulinspektion, richteten sich verstärkt auf die Schulentwicklung und die Ebene der Schule als Organisation. Einige Programme, die Gewaltprävention auf unterschiedlichen Ebenen verankern, also beispielsweise mit der Schule als Organisation, der Lehrerschaft, einzelnen Klassen und den Schüler/innen arbeiten, wurden bereits mit guten Erfolgen evaluiert. Hierzu zählen beispielsweise das auf die Prävention von Mobbing ausgerichtete Programm OLWEUS (Hanewinkel/Knaack 1999; Bannenberg 2004), die in Österreich umgesetzte Strategie zur Förderung sozialer Kompetenzen und Prävention von Gewaltverhalten (Spiel et al. 2011), Ansätze im Zuge der Entwicklung zur Ganztagschule (Stehr/Fröhlich-Gildoff 2011), die Stärkung einer demokratischen Schulkultur (Preiser et al. 2011) sowie Projekte zur Stärkung der Mitgestaltung der Schüler/innen an Grundschulen (Schubarth et al. 2013).

In der Praxis verläuft die Schulentwicklung in Bezug auf eine Gesamtstrategie zur Gewaltprävention hingegen in der Regel nicht entlang eines standardisierten Programmes. Vielmehr handelt es sich in der Regel um einen über viele Jahre andauernden Prozess, der von Höhen und Tiefen geprägt ist und oft gerade von engagierten Schulleitungen und pädagogischen Fachkräften getragen wird. Dieser Prozess umfasst in der Regel eine Vielzahl unterschiedlicher Projekte, die zunächst neu eingeführt werden. Dabei stellt sich jedoch schnell die Frage, ob und wie diese Projekte verstetigt werden. Die Schulentwicklung ist daher auch als ein Prozess des „trial and error“ zu beschreiben: Die Akteure an den Schulen erproben, was für die jeweilige Schule wirksam ist und langfristig mit den vorhandenen Ressourcen aufrechterhalten werden kann. Dabei entstehen spezifische Modelle, die oftmals stark vom Engagement einzelner Schulleitungen, Lehrkräfte und Sozialarbeiter/innen abhängen, aber auch von den Kooperationsbeziehungen zu externen Partnern wie der Polizei, den Jugendämtern etc.

Wie es unter den tatsächlichen Berliner Rahmenbedingungen und mit einer Schülerschaft aus sozial benachteiligten Quartieren gelingen kann, eine Gesamtstrategie zu entwickeln, wie die unterschiedlichen Projekte und Elemente zusammengeführt und koordiniert werden, welche Grenzen es gibt und welche Wirkungen die Gesamtstrategie aus Sicht der Beteiligten entfaltet, ist Gegenstand der vorliegenden Studie, die die Ergebnisse in Bezug auf die Magnolienschule vorstellt.

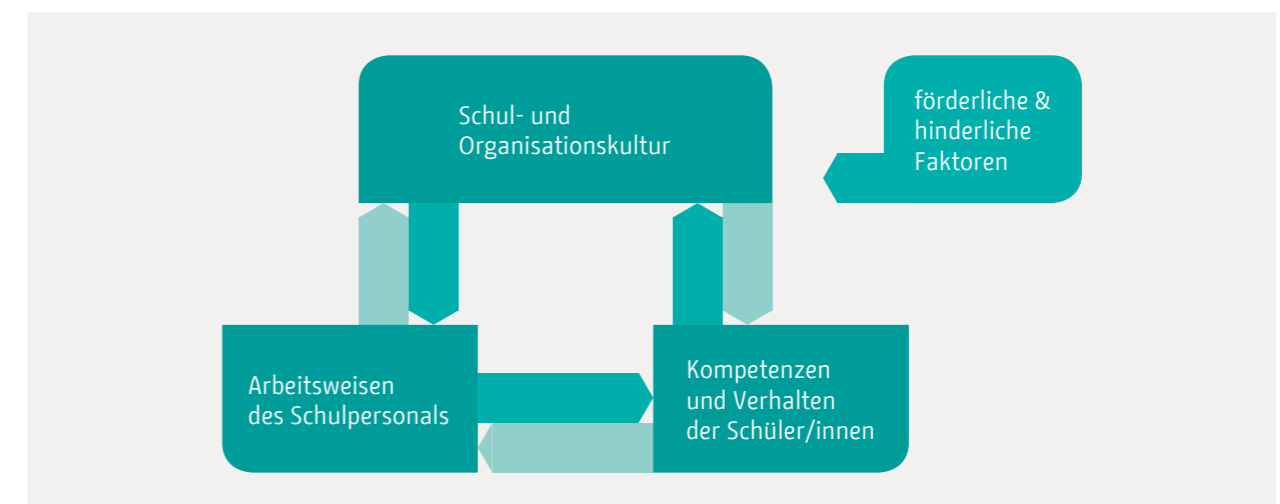
2 Methodisches Vorgehen

Die Untersuchung der schulischen Gesamtstrategie zielt darauf ab, Voraussetzungen und Mindestanforderungen einer wirkungsvollen Gewaltprävention im schulischen Kontext zu identifizieren, die geeignet sind, problematischen Entwicklungen zu begegnen oder ihnen vorzubeugen. Sie setzt sich zum Ziel, die erfolgte wirkungsvolle Prävention zu analysieren, aber auch in nutzungsorientierter Perspektive erforderliche Bedarfe und Voraussetzungen zu bestimmen, um Handlungsempfehlungen für die Weiterentwicklung des Schulkonzepts zu formulieren. Zusammenfassend geht es also darum, die Gesamtstrategie der Magnolienschule in Bezug auf Gewaltprävention zu beschreiben, zu analysieren und mit Blick auf ihre Zielerreichung und Wirkungen zu bewerten sowie förderliche und hinderliche Faktoren für eine gelungene Gewaltprävention sichtbar zu machen.

2.1 Fragestellungen

Der Gegenstand der Untersuchung, also die schulische Gesamtstrategie zur Gewaltprävention, wird multiperspektivisch in den Blick genommen. Dabei werden die Sichtweisen der verschiedenen Beteiligten betrachtet und auf der Folie der Zielsetzungen zur Gewaltprävention, aber auch vor dem Hintergrund der sozialen Lage des Einzugsgebiets der Schule bewertet. Die Analyse bezieht dabei drei Ebenen ein. Sie betrachtet erstens die organisationale Ebene, also die Schule als Institution, zweitens Arbeitsweisen und Handlungskompetenzen des Schulpersonals sowie drittens Einstellungen, Verhaltensweisen sowie Handlungskompetenzen der Schüler/innen.

Abbildung 1: Dimensionen der Analyse



Quelle: Eigene Darstellung.

Leitfragen für die Evaluation waren dabei unter anderen folgenden Fragestellungen:

Schul- und Organisationskultur

- Wie ist das Thema Gewaltprävention an der Schule verankert? Welche Anknüpfungspunkte und Synergieeffekte ergeben sich, z.B. im Rahmen der Schulentwicklung?
- Welche Rolle spielt die Schulleitung und die von ihr getragene Führungs- und Organisationskultur?
- Inwieweit haben Maßnahmen des sozialen Lernens und der Gewaltprävention zur Verbesserung des Unterrichts und des Schulklimas beigetragen?

Arbeitsweisen des Schulpersonals

- Welche Rolle spielt das Schulpersonal – und dessen Zusammenarbeit – auf dem Weg zu einer gewaltfreien Schul- und Lernatmosphäre?
- Wie laufen Prozesse und Abstimmungen in Bezug auf Prävention von und Intervention bei Gewalt ab?
- Welche Bedeutung haben die Kooperationen der Schule mit externen Akteuren? Wie kooperieren die einzelnen (internen und externen) Akteure? Wie sind die Verantwortlichkeiten aufgeteilt?

Kompetenzen und Verhalten der Schüler/innen

- Welche Entwicklungen in Bezug auf Gewalt-, Mobbing- und Vandalismusvorfälle lassen sich nachzeichnen?
- Welche Auswirkungen auf das Konfliktverhalten können festgestellt werden?
- Welche sozialen Kompetenzen werden außerdem gefördert?
- Inwieweit wird die Identifikation der Schüler/innen mit der Schule gefördert?

2.2 Untersuchungsdesign

Die skizzierten Fragestellungen wurden mit einem multiperspektivischen Design bearbeitet, das auf unterschiedlichen Datenquellen beruht.

Die Ziele der Schule in Bezug auf ein angenehmes Schulklima und Gewaltverzicht und die damit verknüpften Maßnahmen und Handlungsansätze werden in den Abschnitten 3.3 und 3.4 ausgeführt. Sie bilden die Hintergrundfolie für die Bewertung der Ergebnisse in den drei Untersuchungsperspektiven – Schule als Organisation, Schulmitarbeiter/innen sowie Schüler/innen. Zur Abstimmung des Evaluationsvorhabens vor Erhebungsbeginn wurden diese Zielsetzungen und relevante Fragestellungen gemeinsam mit insgesamt acht schulischen Akteuren aus unterschiedlichen Funktionsbereichen reflektiert. Zur Begleitung der Untersuchung wurde an der Schule eine Arbeitsgruppe eingerichtet, mit der Detailfragen und die Vorgehensweise bei der Datenerhebung abgestimmt wurden. Daran waren maßgeblich die Schulleiterin, die Koordinatorin der Mittelstufe sowie die Präventionsbeauftragte beteiligt.

Im ersten Schritt wurden im Rahmen einer Dokumentenanalyse die schriftlich fixierten Konzepte zur Gewaltprävention und darüber hinaus auch zur Schulentwicklung als Ganzes untersucht. Dabei wurden die zentralen Zielsetzungen und die Verknüpfung der einzelnen Bestandteile in den Blick genommen. Zu diesen Dokumenten zählen z.B.

- Rahmendaten und Kennzahlen zur Schule,
- Daten der Schulinspektion und
- schulische Dokumente wie das Leitbild und eine Übersicht der Aktivitäten.

In einer ergänzenden Auswertung sozialräumlicher Daten wurden sozialräumliche Hintergrundinformationen zum Einzugsgebiet der Schule in die Analyse einbezogen.

Das Herzstück der Untersuchung bilden

- sieben leitfadengestützte Einzel- bzw. Gruppeninterviews im Face-to-Face-Setting mit Mitarbeiter/innen der Schule,
- eine Gruppendiskussion mit Schüler/innen der Jahrgangsstufe 11 sowie
- ein Interview mit Vertreter/innen des ansässigen Schulpsychologischen Beratungszentrums.

Die Interviews wurden problemzentriert geführt. Ausgangspunkt eines solchen Interviews sind die von dem Forscher/der Forscherin vorgegebenen Fragestellungen, die das Interview in Form eines Leitfadens strukturieren. Gleichzeitig bieten die Leitfäden innerhalb der Grundstruktur ein ausreichendes Maß an Offenheit, um den Ansprüchen eines qualitativen Vorgehens gerecht zu werden. Ähnlich wie in narrativen Interviews bleibt den Interviewpartner/innen die Möglichkeit erhalten, dem Gespräch eine eigene Prägung zu geben. So konnten die jeweils individuellen Bewertungen von Handlungsweisen und daraus resultierende Ergebnisse erfasst werden.

Um eine Vielzahl von Perspektiven auf den Untersuchungsgegenstand zu gewinnen (Triangulation), wurden folgende unterschiedliche Akteure interviewt:

- Schulleitung und Mittelstufenkoordinatorin (je eine Person),
- Lehrer/innen (insgesamt fünf Personen mit Projektverantwortung bzw. Verantwortung für Jahrgangsteams),
- Vertreter/innen des sozial- und sonderpädagogischen Bereichs (je eine Person),
- Schülervertreter/innen des Jahrgangs 11 (sechs Personen),
- Vertreter/innen des Schulpsychologischen Beratungszentrums (2 Personen).

Die Interviews wurden aufgenommen und transkribiert. Die Daten wurden mithilfe einer qualitativen Inhaltsanalyse entlang den genannten Fragestellungen ausgewertet und hinsichtlich der Zielsetzungen der Schule bewertet. Die Verknüpfung der Ergebnisse der Dokumentenanalyse, der Zielexplicitation, der sozialräumlichen Daten und der qualitativen Interviews sowie der Gruppendiskussion ermöglichte eine qualitative Validierung der Befunde.

Um die Qualität der Untersuchung zu gewährleisten, orientierte sich das Forscherteam an den Standards für Evaluationen der DeGEval – Deutsche Gesellschaft für Evaluation. Vor diesem Hintergrund war die Untersuchung von vier Aspekten bestimmt: Nützlichkeit, Durchführbarkeit, Fairness und Genauigkeit.

Die Erhebung und Auswertung der Daten erfolgte unter strikter Berücksichtigung des § 40 Bundesdatenschutzgesetz (BDSG). Unabhängig von den Bestimmungen des Datenschutzes und einer grundsätzlichen Forschungsethik ist die Gewährleistung von Anonymität bei der Befragung auch ein Qualitätsmerkmal einer Forschungsarbeit. Nur wenn Anonymität gewährleistet werden kann, ist davon auszugehen, dass nicht nur über positive Erfahrungen berichtet wird, sondern auch die Bereitschaft besteht, offen über Probleme und Missstände zu sprechen. Um vollständige Anonymität zu sichern, wurde der Name der Schule verändert.

3 Schulportrait

Bei der Magnolienschule handelt es sich um eine Gemeinschaftsschule mit gymnasialer Oberstufe und einem bilingualen Zweig in einem innerstädtischen Bezirk von Berlin. Nach einer Phase mit gravierenden Problemen von Gewalt und Vandalismus gelang es der Schule, einen umfassenden Schulentwicklungsprozess anzustoßen und zahlreiche Präventionsmaßnahmen in den Schulbetrieb einzubetten. Die gewaltsamen Konflikte konnten so wirkungsvoll eingedämmt und ein förderliches Schul- und Lernklima geschaffen werden. Mittlerweile gehört die Schule (gemessen an den Zahlen der Neuanmeldungen für die Klasse 7) zu den beliebtesten Sekundarschulen Berlins.

Charakteristisch für das Vorgehen der Schule sind der umfassende Ausbau des sozialen Lernens, die intensive Betreuung durch die Klassenleiter/innen und nicht zuletzt die enge Zusammenarbeit aller Berufsgruppen – Lehrer/innen, Erzieher/innen und Sozialpädagoge/innen – in Bezug auf ein gemeinsam verfolgtes Erziehungsziel als Basis für die soziale, schulische und berufliche Entwicklung der Schüler/innen.

3.1 Schülerschaft und soziales Umfeld

Die Magnolienschule war ursprünglich eine Gesamtschule mit gymnasialer Oberstufe, bevor sie im Zuge der Schulstrukturreform 2010/11 zunächst in eine Integrierte Sekundarschule und im darauffolgenden Schuljahr 2011/12 schließlich in eine Gemeinschaftsschule umgewandelt wurde. Die Schule bietet eine gymnasiale Oberstufe (Klassenstufen 11 bis 13) sowie außerdem als Staatliche Europaschule Berlin (SESB) einen bilingualen Zweig an. Der Unterricht für die Grundstufe wurde bis vor kurzem durch die Kooperation mit einer benachbarten Grundschule gewährleistet, seit dem Schuljahr 2014/15 werden Schulanfänger/innen in einer eigenen Grundstufe unterrichtet.

Das soziale Gefüge der Schülerschaft hat in der letzten Dekade einige zum Teil gravierende Veränderungen erfahren. Diese gehen zum einen auf die Erweiterung des Einzugsgebietes zurück, sodass zunehmend Schüler/innen aus sozialen Brennpunkten entfernter Regionen aufgenommen wurden. Zum anderen wurden im Zuge der Schulstrukturreform vorher gültige Zulassungsquoten für die Integrierten Sekundarschulen aufgegeben:

„Als wir noch Gesamtschule waren, gab es eine Vorgabe: Ein Drittel der Schüler sollte gymnasialempfohlen sein, ein Drittel hauptschulempfohlen und ein Drittel realschulempfohlen. ... Und das hat man dann wirklich versucht bei den Aufnahmen für den siebten Jahrgang auch so umzusetzen, sodass wir immer eine relativ heterogene Schule waren – und durch die Heterogenität in der Leistungsfähigkeit und auch bei der Zusammensetzung Deutscher und Nichtdeutscher ein ausgewogenes Verhältnis hatten.“ (00)

Als Folge der geänderten Zulassungspraxis, die nun allen Schüler/innen unabhängig von deren Leistungen oder Herkunft einen Platz an der Magnolienschule zusichern sollte, kam es zu einem Aufbrechen der vormals ausgewogenen Struktur der Schülerschaft, was sich in einem gesunkenen Leistungsniveau sowie einem gestiegenen Anteil der Schüler/innen nichtdeutscher Herkunftssprache manifestierte, während die Kinder aus Familien mit deutscher Herkunftssprache zunehmend wegblieben. Die Anzahl der Schüler/innen wuchs zwischenzeitlich auf rund 1.000 Schüler/innen in der Mittelstufe an. Im Rahmen der Schulentwicklung wird daher auch das Ziel verfolgt, die Schülerzahl auf einem gleichbleibenden Niveau zu halten und eine möglichst heterogene Schülerschaft anzusprechen.

Im gegenwärtigen Schuljahr 2015/16 lernen insgesamt über 1.100 Schüler/innen von der Grundstufe bis zur Oberstufe an der Magnolienschule, die damit zu den größten Schulen Berlins zählt. Die Mittelstufe umfasst davon 611 Schüler/innen, wobei die älteren Jahrgänge 9 und 10 mit sieben Parallelklassen noch etwas stärker vertreten sind als die sechszügigen Jahrgänge 7 und 8. Anders als an vielen Sekundarschulen Berlins ist das Geschlechterverhältnis der Magnolienschule in allen Jahrgängen beinahe ausgeglichen (49 % Mädchen und 51 % Jungen). Der Anteil der Schüler/innen nichtdeutscher Herkunftssprache liegt an der Magnolienschule bei 88 %, also weit über dem Berliner Durchschnitt (36 %) oder dem Schnitt der Schulen im Bezirk (49 %), aber vergleichbar mit dem Wert umliegender Sekundarschulen.

Hinsichtlich der Fehlzeiten weist die Magnolienschule zwar einen höheren Anteil der gesamten Fehltag im Vergleich zu den Berliner Sekundarschulen auf, unentschuldigte Fehltag liegen jedoch auf einem für Sekundarschulen niedrigen Niveau. Besonders gering ist der Anteil von schuldistanzierten Schüler/innen: Nur 2,9 % der Schüler/innen fehlen mehr als 20 Tage im Schulhalbjahr.⁴

Die Schüler/innen sind zu fast zwei Dritteln im Bezirk selbst zu Hause (64 %), etwas mehr als ein Viertel (27 %) kommt aus dem Nachbarbezirk, oft aus sozial benachteiligten Siedlungsgebieten. Aus sonstigen Bezirken werden nur einzelne Schüler/innen gezählt. Dass die Magnolienschule vorwiegend von Schüler/innen aus eher sozial schwachen Elternhäusern besucht wird, zeigt sich auch daran, dass rund 70 % der Eltern von der Zuzahlung zu Lernmitteln befreit sind (Stand 2012).⁵ Die Schule erhält aufgrund dessen eine Förderung im Rahmen des Bonus-Programms der Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft.

3.2 Problemlagen und Herausforderungen an der Schule

Die Zeit gehäufter Gewalt- und Vandalismusvorfälle an der Magnolienschule, die eine massive Einschränkung des regulären Unterrichtsbetriebs bewirkten, gehört mittlerweile der Vergangenheit an. Diese Phase soll dennoch im Folgenden kurz umrissen werden, da sie für das Verständnis der entwickelten Handlungsansätze und letztlich für die Bewertung des Erfolgs der gewaltpräventiven Maßnahmen von grundlegender Bedeutung ist.

3.2.1 Phase des Gewaltanstiegs

Als begünstigender Faktor für die Zunahme an schulischer Gewalt wirkte sich nach Auffassung der befragten Lehrer/innen vor allem die Aufhebung der Zulassungsbeschränkungen aus. In der Folge kam es nicht nur zu einer sozialen Entmischung der Schülerschaft, sondern auch zu einem deutlichen Zuwachs von Schüler/innen an der Magnolienschule.

„Die Situation hatte sich verändert: Wir hatten acht parallele Klassen und es war ja so, dass in den Klassen jeweils 30 Schüler waren. Und das heißt, wir hatten in manchen Jahrgängen 275 Schüler. Und somit hatten wir über 1000 Schüler in der Mittelstufe!

Und wenn sie dann einen Migrationshintergrund haben von 80 %, dann sind das 800 von 1000 Pubertierenden mit Migrationshintergrund – mit ihren Sprachschwierigkeiten, mit der Aussichtslosigkeit, die sie aus den Familien kennen, mit der Problematik, dass genau für diese Schüler auch die Jugendarbeitslosigkeit hier in Berlin so groß war.“ (00)

Somit wurden in dieser Phase gewissermaßen die negativen Rahmenbedingungen für Konflikte und Gewalt angelegt, während entsprechende Ressourcen zur Bewältigung der entstehenden Probleme – organisatorisch, personell, pädagogisch – nicht ausreichend an die neue Situation angepasst waren.

Gewalt unter Schüler/innen

Tatsächlich ähneln die Schilderungen der Gewaltsituation am Ausgangspunkt der Interventionen in vielerlei Hinsicht dem auch aus anderen Problem- und Brennpunktschulen bekannten Bild. Die Situation war u.a. von folgenden Aspekten gekennzeichnet:

- Schlägereien und Prügeleien, die sich aus meist nichtigen Anlässen entwickelten und durch „Zuschauer/innen“ befeuert wurden, waren normaler Bestandteil des Schulalltags. Das Thema der Ehrverletzung und auch die informelle soziale Nötigung zur gewaltsamen Verteidigung der Ehre der eigenen Person oder Familie spielten unter den Konfliktsanlässen eine besondere Rolle:

„Es waren ja ganz häufig banale Sachen wie Beleidigungen. Und dann verletzt man die Ehre der Familie. Und wenn die Ehre der Familie oder der Mutter verletzt ist, hat man das Recht, den anderen zu schlagen. Und dann gab es dann immer, ich sage mal so die Gaffer, die dann erwartet haben, dass die sich prügeln. Wenn die beiden alleine gewesen wären, die hätten sich vielleicht verbal auseinandergesetzt. Und die wurden zum Teil auch genötigt, sich zu prügeln.“ (00)

⁴ Die Fehlquote der Schule betrug im 1. Schulhalbjahr 2014/15 insgesamt 11,4 % (ISS Berlin: 7,9 %) und für unentschuldigte Fehltag 1,3 % (ISS Berlin: 1,9 %). Als distanziert gelten 2,9 % der Schüler/innen (ISS Berlin 7,6 % der Schüler/innen). Ausgewertet werden jeweils die Fehlzeiten der Klassenstufen 7 bis 10 (Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft 2015).

⁵ Aus dem Bericht der Schulinspektion (Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft 2013).

- Insbesondere männliche Jugendliche mit migrantischer Familiengeschichte wurden in der Magnolienschule durch Gewalttaten auffällig. Die Interviewpartner/innen fokussieren oftmals auf die besonderen Ressourcen ihrer Schüler/innen – Mehrsprachigkeit, Bikulturalität etc. –, kommen aber zugleich zu dem Schluss, dass eine Veränderung der sozialen Mischung der Schülerschaft seinerzeit einer der wesentlichen Einflussfaktoren für ein steigendes Gewaltniveau war.
- Schulexterne waren auf dem Schulgelände präsent und gewaltsame Konflikte wurden auch aus dem Umfeld der Schule „importiert“. Eine besondere Schärfe hatten diese Erscheinungsformen durch das Auftreten von organisierten, zum Teil auch bewaffneten Jugendgruppen gewonnen.
- Vorkommnisse im Bereich des Waffenbesitzes gehörten zum regulären Schulalltag. Dabei handelte es sich vor allem um sogenannte Schreckschusswaffen, aber auch um Messer, die von den Schüler/innen gezielt oder versehentlich mitgeführt wurden.

Gewalt gegenüber Lehrkräften

Die Interviewpartner/innen berichten zudem von Bedrohungen und Respektlosigkeiten gegenüber den Lehrkräften der Schulen, „dass man sich dann halt einfach vor dem Lehrer aufgebaut hat ... oder halt eben extreme Beleidigungen“ (00), die in dieser Zeit nicht unüblich waren.

Vandalismus

Neben personenbezogenen Gewalttaten werden auch verbreitete Vorfälle der Sachbeschädigung und des Vandalismus aus dieser Zeit geschildert. Zerstörte Toiletten, entleerte Feuerlöscher und geöffnete Löschschräume, verklebte Sicherheitsschlösser, Tags und Graffiti sowie regelmäßige Zerstörungen von Schulinventar beeinträchtigten zu dieser Zeit den Schulalltag.

„... da flogen dann plötzlich Tische und Bänke aus den Fenstern. ... Die Türschlösser waren ständig verstopft, Sachen waren aufgebrochen, die Lehrer wurden beschimpft, diese Massenkeilereien nahmen zu.“ (00)

Ausmaß der Gewalt: Polizeieinsätze und Gewaltmeldungen

Das Ausmaß der Gewalt dieser Phase wird auch an der hohen Zahl der Gewaltmeldungen und Polizeieinsätze deutlich, die in dieser Zeit registriert wurden und mit denen schließlich auch die neu berufene Schulleiterin konfrontiert war.

„So, und jetzt kam ich und fand also eine Situation vor, in der ich ... wöchentlich mindestens einmal die Polizei hier im Haus hatte. Mindestens einmal! Indem wir also in jeder Woche zwei, drei, vier Gewaltvorfälle gemeldet haben über diesen amtlichen Weg.“ (01)

Gegenmaßnahmen der Schule

Die vorherige Schulleitung setzte zur Eindämmung der Gewalt in höherem Maße disziplinarische Maßnahmen ein, anstatt pädagogisch und präventiv auf die Schülergewalt zu reagieren.

„Damals war aber die Situation tatsächlich so, dass insgesamt in der Berliner Schullandschaft eher der Gedanke der Strafe Vorrang hatte und man da die Instrumente des Schulgesetzes, der Klassenkonferenz und der Form wie Verweis, Versetzung in die Parallelklasse und Versetzung an andere Schulen (nutzte) ...“ (00)

Die Gewalt konnte dadurch nicht ursächlich bekämpft, sondern bestenfalls nur verlagert werden, da es auf diese Weise zu einem wechselseitigen Austausch von problematischen Schüler/innen zwischen verschiedenen Schulen kam.

Vakanz der Schulleitung

Nachteilig für die wirksame Eindämmung der Gewaltsituation wirkte sich zusätzlich aus, dass die Schulleitung nach der Ablösung des vormaligen Leiters lange Zeit nur kommissarisch besetzt war. Eine organisatorische Neustrukturierung oder die Umsetzung der vom Kollegium entwickelten Konzepte war somit schwerlich möglich.

„Und dann arbeitete jedes Schulleitungsteam ein Jahr unter der kommissarischen Leitung ... und die haben mehr oder weniger versucht, dieses Riesenschiff, was wir waren, mit einer Person weniger und ohne ein Konzept irgendwie über Wasser zu halten. Und das haben die toll gemacht. Aber natürlich war das auch für die Schülerinnen und Schüler, für die Eltern, für die gesamte Schulgemeinschaft eine ganz schwierige Situation.“ (01)

3.2.2 Neuausrichtung von Schulentwicklung und Gewaltprävention

Die Neubesetzung der Schulleitung beschreiben die befragten Lehrkräfte einhellig als eine Zäsur in der schwierigen Situation und als einen Neuanfang auch in Hinsicht auf die Gewaltprävention an der Schule.

„Und das war eine Situation, die machte allen hier am Schulstandort deutlich, dass wir das auf keinen Fall so belassen können. Und dass jetzt die Notwendigkeit da ist, darüber nachzudenken, was haben wir eigentlich, welche Ziele verfolgen wir, wie stellen wir uns ein normales Verhalten in der Schule vor, ein gewaltfreies Verhalten in der Schule vor? Und dann sind wir die ersten Schritte auf diesem Weg gegangen.“ (01)

Weiterhin beschreibt die Schulleiterin die große Kooperationsbereitschaft und Offenheit gegenüber Veränderungen beim Kollegium. Den von den Kolleg/innen bereits entwickelten Ideen und Konzepten zur Gewaltvermeidung konnte nun der Weg zur Umsetzung geebnet werden.

3.2.3 Aktuelle Situation an der Magnolienschule

Die Situation in Bezug auf Gewaltvorfälle an der Schule wird von Lehrkräften, Schüler/innen und Kooperationspartnern als ruhig bezeichnet. Die Zahl meldepflichtiger Gewaltvorfälle hat deutlich abgenommen.⁶

Bei den aktuell erfassten Gewaltvorfällen handelt es sich eher um Einzelfälle, die dann jedoch häufig durch eine besondere Schwere auffallen. Meist gehen sie auf einzelne Schüler/innen zurück, die oft auch in ihrer Entwicklungen auffällig sind.

Im Hinblick auf Mobbing stellen die Befragten ebenfalls eine leichte Entspannung fest:

„Diese Probleme sind immer wellenmäßig. Das hängt immer davon ab, also als so die ersten Handys da waren, hat man viel Handykriminalität gehabt mit Diebstählen, weil ja jeder eins haben wollte. Jetzt haben alle eins, zum Teil besser als die der Lehrer. Und das mit dem Cybermobbing hat, glaube ich, ein bisschen nachgelassen, es ist nicht mehr ganz so schlimm, es ist nicht mehr so modern.“ (03)

3.3 Zielsetzung in Bezug auf ein angenehmes Schulklima und Gewaltverzicht

Das Schulprogramm der Magnolienschule enthält ein klar strukturiertes Leitbild, das sowohl das Verständnis des Erziehungs- und Bildungsauftrages der Schule definiert als auch Ziele in Bezug auf das soziale Miteinander an der Schule festhält. Bereits im Bericht der Schulinspektion aus dem Jahr 2013 hat das Qualitätsmerkmal „Fortschreibung des Schulprogramms“ die bestmögliche A-Note erhalten.⁷ Insbesondere folgende Aspekte des Leitbildes sind in Hinblick auf Gewaltprävention von zentraler Bedeutung:

- Unterricht und soziale Erziehung werden als feste Einheit angesehen.
- Gegenseitiges Verständnis, Übernahme von Verantwortung und demokratisches Bewusstsein gelten als Basis für ein friedliches Miteinander von Menschen verschiedener Kulturen und sind daher erklärtes Erziehungsziel.
- Die Unterrichtsqualität soll gezielt durch Projekte und fächerverbindende Inhalte verbessert werden.
- Der Gedanke der Evaluation und Qualitätsentwicklung der Lernangebote ist fester Bestandteil des Leitbildes. In diesem Kontext wird ebenfalls auf den Wert interner und externer Fortbildung verwiesen.
- Die Zusammenarbeit von Schulleitung und Kollegium wird als wesentlich für den Erhalt eines angenehmen Schulklimas aufgefasst, ebenso wie die Unterstützung der Schüler/innen, Eltern, Sonderpädagog/innen und Sozialpädagog/innen.

⁶ Diese Aussage basiert auf übereinstimmenden Äußerungen der Befragten. Eine statistische Auswertung der schulischen Gewaltmeldungen an die Polizei oder die Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft wird nicht zuletzt aus datenschutzrechtlichen Gründen auf der Ebene einer Einzelschule nicht vorgenommen.

⁷ In diese Bewertung geht die konzeptionelle Qualität des Schulprogramms – etwa die Formulierung messbarer Ziele, klarer Zeitleisten und Verantwortlichkeiten – ebenso ein wie dessen Verankerung in der schulischen Öffentlichkeit und seine Umsetzung im schulischen Alltag (Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft 2014).

Die gemeinsame Verantwortung für die Schule wird auch in der Formulierung des Leitbildes deutlich: Jeder Abschnitt beginnt mit einem „Wir“ und bezieht damit alle Akteure in die Verantwortung ein. Das Leitbild ist nicht nur Orientierungspunkt, sondern findet in vielen Aspekten des Schulbetriebs Anwendung, wie unter anderem die Ansätze zur Gewaltprävention erkennen lassen.

3.4 Maßnahmen und Handlungsansätze zur Sicherung eines gewaltfreien Schulklimas

3.4.1 Anspruch und Entwicklung des Maßnahmenpakets zur Gewaltprävention

Viele Konzepte zur Gewaltprävention gehen auf die Phase der hohen Gewaltbelastung zurück. Mit der neu besetzten Schulleitung gelang es schließlich dem Kollegium der Schule, diese Konzepte in den Schulalltag zu integrieren und sie kontinuierlich weiterzuentwickeln. Charakteristisch für den Ansatz der Magnolienschule sind dabei die enge Verknüpfung von Lehre und (sozialer) Erziehung, die Zusammenarbeit von allen an der Schule vertretenen Professionen und die gemeinsam wahrgenommene Verantwortung für ein gewaltfreies Zusammenleben. Dabei greifen organisatorische Entwicklungen, Unterrichtsgestaltung und außerunterrichtliche Projekte eng ineinander, sodass eine isolierte Darstellung einzelner Aspekte nicht immer ohne weiteres möglich ist.

3.4.2 Organisatorische Ebene

Um die Schulziele bezüglich einer gewaltfreien Schumatmosphäre zu verfolgen, wurden auf organisatorischer Ebene einige Maßnahmen ergriffen, um einen förderlichen Rahmen zu gewährleisten. Die zentralen Aspekte seien im Folgenden kurz umrissen:

Leitbild, Führung und Organisationskultur

- Gewaltprävention an der Magnolienschule ist fest in der Schulentwicklung verankert. Dies beginnt beim Leitbild, das ein friedliches Miteinander von Menschen verschiedener Kulturen und den gegenseitigen Respekt zu einer tragenden Säule der Schulkultur erklärt, setzt sich aber auch bei der Gestaltung des Fachunterrichts fort, indem gezielt nach Möglichkeiten gesucht wird, Wissensvermittlung einerseits und Ziele aus dem Bereich des sozialen Lernens andererseits zu verknüpfen. Weiterhin spielt das Thema gewaltfreie Schulkultur auch als Kriterium für die Auswahl von Qualifizierungsmaßnahmen des Kollegiums eine Rolle und findet Eingang in die öffentliche Darstellung der Schule.
- Die Schulleitung unterstützt Lehrkräfte, Erzieher/innen, Sozial- und Sonderpädagog/innen bei der Umsetzung der Konzepte zum sozialen Lernen und zur Gewaltprävention, indem sie versucht, geeignete Rahmenbedingungen zu schaffen und Ressourcen für die Bearbeitung dieser Themen bereitzustellen.
- Die Schulleitung pflegt einen dezentralen und delegierenden Führungsstil, setzt auf klare Strukturen und ermutigt das Kollegium zur Übernahme von Verantwortung: So ist die Schule in gut funktionierende Kleinteams in Form der jeweiligen Jahrgangsteams organisiert, die untereinander und mit der Schulleitung in engem Austausch stehen. Darüber hinaus gibt es themenbezogene Arbeitsteams, wie etwa die einzelnen Projektteams des Bereiches Soziales Lernen und Gewaltprävention (vgl. Kap. 3.4.4).
- Bildung und Erziehung gelten als ebenbürtige Facetten des schulischen Auftrags und sind so im Leitbild festgehalten. Folglich arbeiten die einzelnen Professionen an der Schule – Lehrer/innen, Sozial- und Sonderpädagog/innen, Erzieher/innen – als gleichberechtigte Akteure zusammen, sowohl im Unterricht als auch bei außerunterrichtlichen Aktivitäten.
- Die beständige Fortbildung des Schulpersonals wird als Grundvoraussetzung für die pädagogische Arbeit betrachtet. Der Fortbildungsbedarf ist an drei mittelfristigen Zielen orientiert, wovon ein Ziel die Erziehung zu sozialer Kompetenz respektive Gewaltprävention ist. In diesem Zusammenhang sei das Programm Entwicklungstherapie/Entwicklungs-pädagogik (ETEP) hervorgehoben, dessen Fortbildungen von annähernd 30 % der Lehrer/innen besucht und dessen Ansätze im internen Austausch weiter ins Kollegium getragen wurden.
- Eine gewaltfreie und friedliche Schulkultur, die durch das Zusammenleben verschiedener Kulturen und Weltanschauungen geprägt ist, ist für die Magnolienschule nicht nur ein Ziel der pädagogischen Arbeit, sondern auch ein wichtiges Element der Außendarstellung und Öffentlichkeitsarbeit, was sich beispielsweise in der Gestaltung ihres Internetauftritts und der Ausrichtung der schulischen Imagebroschüre, aber auch im Auftreten der Schulleitung und der schulischen Akteure niederschlägt.

Organisation des Schulbetriebs

- Die Lehrkräfte und die pädagogischen Kräfte arbeiten nach dem Jahrgangsprinzip mit den Schüler/innen zusammen. Ein Team von festen Lehrkräften ist dabei für je einen Jahrgang verantwortlich und begleitet diesen von Klasse 7 bis 11. Die Abstimmung unter den Mitarbeiter/innen kann so verbessert und außerdem eine feste Schüler-Lehrer-Bindung begünstigt werden. Die Lehrer/innen können – gerade bei problematischen Verhaltensweisen – einheitlich auftreten und diesen entgegenwirken.
- Der gebundene Ganztagsbetrieb verpflichtet die Schüler/innen an zwei Tagen pro Woche zum ganztägigen Schulbesuch, um an außerunterrichtlichen Projekten oder Fördermaßnahmen teilzunehmen. Auf der anderen Seite entsteht auch für Lehrkräfte ein festes Zeitfenster, das für Gremienarbeit und kollegialen Austausch genutzt wird (z.B. ein wöchentlich stattfindender Jour fixe, bei dem auch das Thema Gewaltprävention Teil der Agenda ist).
- An der Magnolienschule arbeitet ein jahrgangsübergreifendes Krisenteam kontinuierlich zusammen und entwickelt Standards zum Umgang mit Not- und Krisensituationen. Unterstützt wird die Arbeit des Krisenteams durch das an-sässige schulpsychologische Beratungszentrum.

Soziales Lernen, Klassenprojektzeit (KPZ) und Klassenrat

- Bündelung der Ressourcen: Die zusätzlichen Stundenkontingente, die aufgrund des Anteils an Schüler/innen mit Lernmittelbefreiung, mit nichtdeutscher Herkunftssprache oder mit Förderbedarf zur Verfügung stehen, werden gezielt für die intensive Betreuung durch die Klassenleiter/innen sowie Sozial- und Sonderpädagog/innen bereitgestellt (siehe KPZ).
- Soziales Lernen gilt als fester und regelmäßiger Bestandteil des Unterrichts. Dafür wurde die Klassenprojektzeit (KPZ) an der Schule eingeführt, die es den Klassenleiter/innen ermöglicht, vermehrt Zeit mit der eigenen Klasse zu verbringen. Diese KPZ wird in doppelter Besetzung mit Sozial- und Sonderpädagog/innen betreut. Aktivitäten des Klassenrats als regelmäßigem Gremium der Schüler/innen zur Mitbestimmung und Beteiligung finden insbesondere in diese Zeit statt.

3.4.3 Schulsozialarbeit, Sonderpädagogik

Der Bereich der Schulsozialarbeit für die Mittelstufe der Magnolienschule arbeitet, genau wie die Lehrkräfte, nach dem Jahrgangsprinzip mit fester Anbindung an jeweils einen Jahrgang. Insgesamt sieben Erzieher/innen bzw. Sozialarbeiter/innen sind für diesen Bereich zuständig.

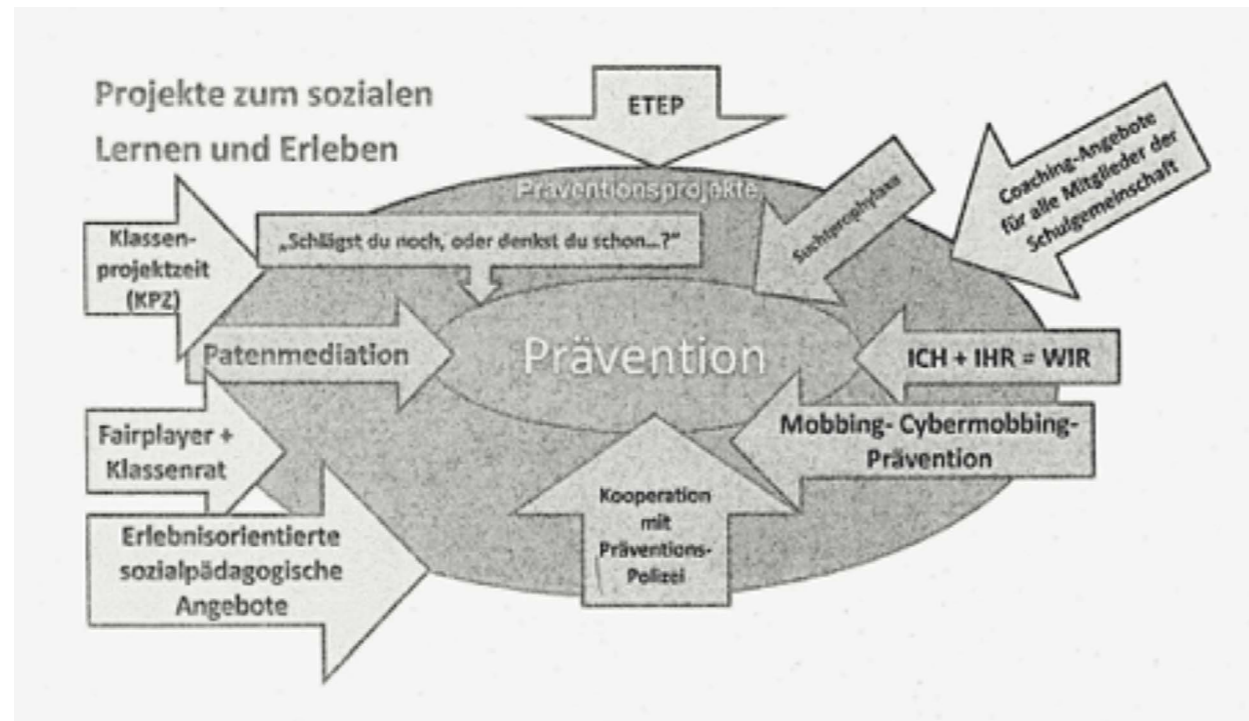
Zentrale Arbeitsschwerpunkte in Bezug auf soziales Lernen und Gewaltprävention umfassen:

- Arbeit in den Klassen in Kooperation mit den Klassenlehrer/innen im Rahmen der Klassenprojektzeiten (KPZ),
- Betreuung von Schülerprojekten wie die Patenmediations-AG oder Fairplayer,
- Beratung, Mediation und Einzelfallhilfe für die Schüler/innen.

3.4.4 Projekte und Maßnahmen des sozialen Lernens und der Gewaltprävention

Im Rahmen des sozialen Lernens und der Gewaltprävention werden an der Magnolienschule zahlreiche Projekte durchgeführt – von Einzelmaßnahmen wie Projekttagen zum Thema Cybermobbing bis hin zu durchgängigen Programmen wie der Klassenprojektzeit (KPZ). Ein schulisches Gesamtkonzept im Sinne eines ausformulierten Strategiepapiers liegt in dieser Form nicht vor, zur Orientierung und als Gesamtüberblick existiert aber eine visualisierte Darstellung zentraler Elemente der Präventionsarbeit. Sie zeigt die Einbettung von Gewaltprävention in den größeren Rahmen des sozialen Lernens sowie zentrale Projekte und deren Ansatzpunkte innerhalb des Modells (vgl. Abbildung 2).

Abbildung 2: Prävention, soziales Lernen und Erleben an der Magnolienschule (Schulinterne Visualisierung der Präventionsarbeit)



Datenquelle: Magnolienschule.

Dieses Schaubild wird weiterhin beispielsweise zur Einführung neuer Kolleg/innen in die gewaltpräventive Arbeit verwendet, obschon das Angebot an Projekten einem beständigen Wandel unterworfen ist und kontinuierlich weiterentwickelt wird. So kommen einerseits neue Maßnahmen hinzu, während andere abgeschlossen oder verändert werden. In regelmäßigen Gremiensitzungen zur Prävention werden Neuausrichtungen der Module vorgestellt, Projektkonzepte diskutiert oder Erfolge bilanziert.

An diesen Präventionssitzungen, die von einer beauftragten Lehrkraft koordiniert werden, sind folgende Bereiche beteiligt:

- Schulleitung,
- Jahrgangseleitungen,
- der Bereich Sozialpädagogik,
- die verantwortlichen Personen aus dem Bereich (Cyber-)Mobbing-Prävention, der Suchtprophylaxe und des Krisenteams der Magnolienschule,
- Vertreter/innen der Projekte Fairplayer, Klassenrat, Mediation und Patenmediation,
- Vertreter/innen der Entwicklungstherapie und Entwicklungspädagogik (EHEP) sowie
- die Fachbereichsleitungen Ethik und Geschichte.

Externe Kooperationspartner wie Polizei und Schulpsychologie sowie weitere Kolleg/innen und Gäste sind je nach Agenda eingeladen. Aktuell zählen die Projekte der nachfolgenden Tabelle zu den Maßnahmen, die dem Themenfeld Gewaltprävention zugeordnet werden.

Tabelle 1: Übersicht der Aktivitäten zur Gewaltprävention

Aktive Personengruppen	Wirkungsfelder
Schüler/innen	1. Mediation und Patenmediation 2. Schulhof- und Aufsichtspaten 3. Arbeit der Schülervertretung zum Thema Gewaltprävention
Pädagog/innen	4. Krisenteam 5. Mediation und Patenmediation (Ausbildung/Begleitung) 6. Arbeit der Sozialpädagog/innen 7. Suchtprophylaxe 8. Studientage zu gewaltpräventiven Themen 9. Fächer- und bereichsübergreifende Unterrichtsprojekte 10. EHEP-Ausbildung, Implementierung und Praxis 11. „Fairplayer“ und „Klassenrat“ 12. Koordination im Bereich Gewaltprävention
Eltern, Kooperationspartner und Angebote der Senatsverwaltung	13. Schulpsychologische Beratung 14. Gewaltpräventionsarbeit der Polizei 15. Gewaltpräventionsarbeit der Operativen Gruppe Jugendgewalt der Polizei 16. Mobbing- und Cyber-Mobbing-Prävention 17. Arbeit der Elternvertreter/innen 18. Fortbildungsangebote von Seiten der Senatsverwaltung und anderer Stellen

3.4.5 Kooperationspartner

Für den fachlichen Austausch und zur Umsetzung von Projekten im Bereich der Gewaltprävention unterhält die Magnolienschule zahlreiche Kooperationen mit außerschulischen Akteuren. Darunter zählen unter anderem das schulpsychologische Beratungszentrum und insbesondere die Kolleg/innen des Bereichs Gewaltprävention/Krisenintervention, die auch die Arbeit des Krisenteams unterstützen. Weiterhin arbeitet die Schule eng mit dem zuständigen Polizeiabschnitt zusammen. So sind Mitarbeiter/innen der Polizei feste Ansprechpartner/innen für die Schüler/innen und unterstützen die Projektarbeit mit spezifischen Präventionsangeboten. Im Kontext der politischen Bildung kooperiert die Schule mit bezirklichen Trägern, insbesondere in den Themenbereichen Zusammenleben in der Migrationsgesellschaft und muslimische Identitäten und Selbstverständnisse. Daneben gibt es feste Beziehungen zu Sponsoring-Partnern wie dem Lions-Club, dessen Unterstützung eine Vielzahl von Aktivitäten ermöglicht hat. Dazu gehören die Teilnahme an Seminaren, Klassenfahrten und Schüleraustausch sowie Theaterbesuche. Die Mitglieder eröffnen den Schüler/innen Einblicke in die Arbeitswelt und finanzielle Zuwendungen unterstützen die Infrastruktur der Schule (z.B. Ausstattung der Fachräume und der Aufenthaltsbereiche, Website).

4 Ergebnisse

Zur Darstellung und Bewertung der Ergebnisse der Maßnahmen zur Verbesserung des sozialen Lernens und der Gewaltprävention an der Magnolienschule werden folgende zentrale Ergebnisdimensionen in den Fokus gerückt:

- Schul- und Organisationskultur,
- Arbeitsweisen und Handlungskompetenzen des Schulpersonals (insbesondere der Lehrkräfte und Sozialarbeiter/innen),
- Einstellungen sowie Verhaltensweisen und Handlungskompetenzen der Schüler/innen.

4.1 Schule als Institution: Schul- und Organisationskultur

Die Magnolienschule weist zahlreiche Merkmale sogenannter Brennpunktschulen auf, die durch eine besondere Häufung und Kumulation sozialer Benachteiligungen gekennzeichnet sind. Dabei sind vor allem Überlagerungen von allgemeinen sozialen Lagemerkmalen und Herausforderungen aufgrund von Migrationserfahrungen der Familien (Sprachprobleme, „kulturelle“ Distanzen zum Bildungssystem) bemerkenswert, wenn auch in Berlin sicherlich in mancher Hinsicht typisch. Der Anteil der Schüler/innen, deren Familien lernmittelbefreit sind, sowie der Anteil von Schüler/innen mit nichtdeutscher Herkunftssprache als Indikatoren, die diese Teildimensionen jeweils ansatzweise abbilden, fallen in der Magnolienschule auch im Berliner Vergleich ausgesprochen hoch aus.

Mit Blick auf die Ausprägung der Schul- und Organisationskultur der Schule sind diese schulexternen Einflussfaktoren als erheblich zu veranschlagen und verschiedene Befragte schildern differenziert die gravierenden Effekte, die zurückliegende Veränderungen der Struktur der Schülerschaft – beispielsweise durch eine Ausweitung des Einzugsgebietes der Schule über den Bezirk hinaus – auf das Zusammenleben an der Schule gezeigt haben. Dennoch ist die aktuelle Situation der Magnolienschule nicht nur als Effekt von Veränderungen in ihrer Umwelt zu verstehen. Im Gegenteil zeigen die eingeleiteten Schulentwicklungsprozesse mit ihren besonderen Schwerpunktsetzungen im Bereich des sozialen Lernens und der Gewaltprävention auch die eigenständige Rolle der Schule und des Schulklimas als spezifischen Einflussfaktor auf Gewaltvorfälle. Externe Einflüsse werden hierdurch gebrochen, umgeformt und im positiven Sinn eben auch gezielt bearbeitet und beeinflusst.

Abbildung 3: Ergebnisse auf der Ebene der Schul- und Organisationskultur im Überblick

- Schulentwicklungsprozess beruht auf einer kooperativ entwickelten, realistischen und belastbaren Analyse einer offen als krisenhaft diagnostizierten Ausgangssituation
- Kultur der Ermöglichung: ausstrahlungsfähiger und einbeziehender Führungsstil der neuen Leitung
- Gestaffelte Leitungsstruktur und Differenzierung der großen Schule in überschaubare Teilbereiche
- Ausgebaute Vernetzung der Schule in fachlichen und sozialräumlichen Kontexten/Kooperationspartner
- Entwicklung eines integrierten Präventionskonzeptes sowie Abstimmung und Vernetzung der umgesetzten oder geplanten Einzelmaßnahmen
- Lernende Organisationskultur: Etablierung einer konstruktiv gerichteten Fehler- und Lernkultur einschließlich der Evaluation von Entwicklungsvorhaben
- Erfolgreiche Aktivierung der Potenziale der Schule durch eine Kultur der Wertschätzung und die Schaffung von Foren für den innerschulischen Diskurs/Aufbruchsstimmung
- Klare Schulregeln, die vorgelebt – also vermittelt und durch positive und negative Sanktionen durchgesetzt – werden
- Ambivalente Erfahrungen in der Mobilisierung von Elternbeteiligung
- Ansätze zum Ausbau der Schülervertretung

Eine konsequente und anerkannte Steuerung der Schule durch die Schulleitung leistet einen nicht zu vernachlässigenden Beitrag zur positiven Entwicklung der Schule allgemein und der Umsetzung gewaltpräventiver Zielstellungen im Besonderen. Das Leitungshandeln ist dabei von einem ausgeprägten Sinn für die spezifischen Merkmale einer pädagogischen Institution und die Bedürfnisse und Ressourcen des Schulpersonals wie auch der Schüler/innen geprägt. Insbesondere bezüglich des Zusammenlebens an der Schule richtet sich das Leitungshandeln darauf, den Schüler/innen ein konstruktives und achtsames Klima glaubhaft vorzuleben und endogene Ressourcen und Potenziale der Organisation zu identifizieren und zu aktivieren. Als weiterer Aspekt lässt sich daher der Aufbau eines positiven und ausstrahlungsfähigen Schulklimas sowie einer geteilten kollektiven Identität der Schule benennen. Die intensive Einbindung der verschiedenen Funktionsgruppen innerhalb der schulischen Gesamtorganisation, über die Wertschätzung und Anerkennung als leitende organisationskulturelle Prinzipien verankert und zugleich konkrete Erfahrungen der Selbstwirksamkeit und der Einflussnahme gewährleistet werden, gehört dazu. Wenn es nicht lediglich um wenig nachhaltige atmosphärische Veränderungen gehen soll, sondern tatsächlich um institutionell verankerte Ergebnisse, sind als weitere Aspekte auch die Entwicklung eines integrierten Präventionskonzeptes sowie die Abstimmung und Vernetzung der umgesetzten oder geplanten Einzelmaßnahmen zu beachten. Eine spezifische „Philosophie“ der Organisationen erfordert also gleichfalls die Operationalisierung und gegebenenfalls auch schriftliche Fixierung der erkannten Ziele und der als wichtig betrachteten Vorgehensweisen. Schließlich ist die Vernetzung der Schule in fachspezifischen Kontexten oder sozialräumlichen Netzwerken zu beachten, die die Offenheit für Impulse aus der Umwelt und die Abfrage gezielter Unterstützungsleistungen ermöglicht wie auch die Grundprinzipien des leitenden Ansatzes an relevante organisationsexterne Akteure weitergibt (Inanspruchnahme eines Coachings, Kooperation mit Trägern und Polizei, gezielte Fortbildung und Lernen von anderen Schulen, interne Evaluation in Zusammenarbeit mit Universitäten etc.). In Schulen geht es also um die Einbindung externer Netzwerkpartner und der Eltern.

Bereits einige Jahre nach Beginn des aktuellen Schulentwicklungsprozesses lässt sich für die Magnolienschule insgesamt eindeutig eine ganze Reihe positiver Ergebnisse benennen. Exemplarisch verdeutlicht das eine Einschätzung der Schulinspektion, die in ihrem bereits in der ersten Jahreshälfte 2013 publizierten Bericht diagnostizierte, dass eine durch Verunsicherung, Ermüdung und Überforderung geprägte Situation an der Magnolienschule innerhalb eines überschaubaren Zeitrahmens in ein von Zuversicht, Engagement und positiven Ambitionen geprägtes Schulklima transformiert werden konnte. Dass der Beginn des Entwicklungsprozesses sich weitgehend mit dem Antritt einer neuen Schulleitung überschneidet, eröffnet die Möglichkeit, den positiven Einfluss der Leitungs- und Steuerungsaspekte vergleichsweise trennscharf zu bestimmen.

Die Schulleiterin gilt den Interviewpartner/innen als „*anerkannte und durchsetzungsstarke Persönlichkeit, die die Dinge voranbringt*“ (06). Positiv wird hervorgehoben, dass das Leitungshandeln von großer Empathie für die an der Schule tätigen Personen – Schulpersonal wie Schüler/innen – geprägt sei und im Innenverhältnis der Schule eine konstruktiv gerichtete Fehlerkultur etabliert habe, „*also die Leute zu ermutigen und auch erste Schritte zu tun, auch wenn möglicherweise der Ausgang ungewiss ist*“ (00). Gleichermaßen übernehme sie aber nach innen und nach außen auch aktiv Verantwortung für den Gesamtprozess. Als positive Stellgröße wird ebenfalls vermerkt, dass sich die Schulleitung das für die Magnolienschule insgesamt so charakteristische Modell der Orientierung an den Ressourcen und der Förderung von Stärken auch zu einem Prinzip ihrer anfänglichen Intervention gemacht hat und von einer tragfähigen Situationsanalyse ausgegangen ist.

„*Die neue Schulleiterin hat natürlich die Problematik erkannt und hat ... das aufgegriffen, was die Lehrerschaft schon angedacht hat, nämlich die Idee, eine Gemeinschaftsschule zu werden, eine eigene Grundstufe aufzubauen und eben auch das soziale Lernen zu steigern. Das hat sie mit aufgegriffen und ... erkannt.*“ (00)

Als positives Ergebnis wird die ausgeprägte Sensitivität der neuen Schulleitung für die Problemlagen und auch für die bereits vorliegenden Präventionsansätze vermerkt, die dann weitergehend in ein systematisch angelegtes Gesamtkonzept übersetzt wurden. Viele Ideen waren vor Amtsantritt der aktuellen Schulleitung bereits von einer Steuerungsgruppe entwickelt worden und konnten nachfolgend in strategisch integrierter Form durch die Schulleitung priorisiert werden. Dieses Doppelspiel der erfolgreichen Etablierung einer Leitungsstruktur, die bedarfs- und beteiligungsorientiert die Potenziale der Schule aktivieren konnte, erläutert ein Gesprächspartner, der die Steuerung der Schule auch als vom Prinzip der „Ermöglichung“ geleitet beschreibt:

„*Also da braucht es keinen großen ‚Zampano‘, sag ich mal, in Form einer Schulleiterin, die irgendwie weiß, wie es geht. Das wissen die hier schon alle, wie das gehen könnte und welche Bedingungen sie brauchen. Und [die Schulleitung ist] derjenige, der die Situation schafft, dass sie dieses umsetzen können.*“ (01)

Ein Ergebnis dieses moderierenden und einbeziehenden Führungsstils besteht in dem Umstand, dass die organisationsinternen Kommunikationsströme, gleichsam das Nervensystem der Schule, aktiviert und mobilisiert werden konnten. Wichtiges Ergebnis ist hier die Schaffung oder Aktivierung von Foren und Formaten für den innerschulischen Diskurs, der dann auch für eine Intensivierung der konzeptionellen Arbeit genutzt werden konnte.

„So, und dann hat aber ein Prozess eingesetzt, der wirklich dann auch Dinge, die wir dann versucht haben, wo wir die reflektiert haben, wo wir die eingeordnet haben und wo wir gesagt haben, das passt jetzt aber auch zu dem ... und wo dann wirklich die konzeptionelle Arbeit angefangen hat.“ (00)

Die an der Magnolienschule im Ergebnis etablierte, nach vorne gerichtete „Aufbruchsstimmung“ umfasst dabei sicherlich nicht nur eine Kultur des Zuhörens und der Kooperation, sondern auch eine Wahrnehmung übergeordneter Steuerungsimpulse, wozu ebenfalls eine Prozesssupervision seitens der Leitung gehört, die kommuniziert, *„das fand ich jetzt nicht so gut oder das hat nicht geklappt, und die Ressource, die wir da eingesetzt haben, die ging ja nun vollkommen daneben und dafür gibt es im nächsten Jahr keine Stunde oder so“ (00)*. In das Steuerungsmodell gehört außerdem konstitutiv das *„erweiterte, mittlere Führungsteam“ (00)* aus Fachbereichsleiter/innen, Fachleiter/innen, Fachkonferenzvorsitzendem der Schule, Sprecher/in des sozialpädagogischen Bereichs und Sprecher/in des sonderpädagogischen Bereichs – *„das ist an dieser Schule schon eine Gruppe von über dreißig Menschen“*, die ebenfalls wichtige Leitungsaufgaben delegativ übernehmen. Diese Lastenverteilung ist ein Ergebnis des Umstands, dass die Schulleitung erfolgreich *„ganz früh das Delegationsprinzip eingeführt“ (00)* hat.

Zahlreiche Befragte können differenzierte Beispiele dafür nennen, dass die bereits vermerkte Aufbruchsstimmung über eine breite Verankerung in der Schule verfügt. Das Prinzip der Wertschätzung der Kolleg/innen untereinander und auch in Richtung der Schüler/innen wird in diesem Sinn von der Leitungsstruktur verkörpert und vorgelebt, andererseits aber auch durch die Verantwortungsübernahme für den gemeinsamen Prozess durch viele weitere Akteure formell und informell getragen und wiederum mit neuen Impulsen verstärkt.

„Also hier an der Schule ist vieles möglich aufgrund des hohen Engagements der Kolleginnen und Kollegen.“ (00)

Insgesamt präsentiert sich die Magnolienschulen gemäß ihrem Selbstverständnis als lernende Organisation, was beispielsweise durch offene und systematisch betriebene interne Evaluationen unterstützt wird.

„Dass wir da so ein Gerüst haben und dass auch wir das natürlich selbst evaluieren zum Beispiel, ist es sinnvoll, zuerst den Klassenrat einzuführen und dann erst den Fairplayer, oder macht es Sinn, zuerst mit dem Fairplayer anzufangen, wie es vorgesehen ist, und dann den Klassenrat aufzubauen? Auch das wird im Kollegium diskutiert.“ (00)

Alle Befragten weisen darauf hin, dass die Eckpunkte der Schulkultur tatsächlich breit getragen werden. Durch die einschränkenden Hinweise, dass einzelne Lehrkräfte auch weiterhin das Normensystem der Schule noch nicht umfassend umsetzen, ist dieser Befund nicht eingeschränkt, wie Schüler/innen anmerken.

„Es gibt Lehrer, die benehmen sich kindisch insofern, dass sie gleich eingeschnappt sind, wenn man was macht.“ (05)

Potenzielle Herausforderungen sind partiell in der weitergehenden Aktivierung der Schüler/innen und Eltern zu erkennen. So merken einige Schüler/innen an, dass sie bei der Umsetzung von Projekten stärker mitentscheiden können sollten, während andere aber auch die Trägheit der Schüler/innen selbst betonen: *„Die wollen immer, machen aber nichts dafür.“ (05)*

Ein gutes Beispiel für das Ergebnis der Etablierung einer lernenden Institution besteht aber auch in dieser Hinsicht darin, dass die Schule offenbar im Sinne eines kontinuierlichen, unabschließbaren Entwicklungsprozesses diesen Bedarf erkannt hat und bearbeitet.

„Wir bauen die Schülervertretung neu auf. ... Na, es gab Fortbildungen für alle Kolleginnen und Kollegen zu Beginn des Schuljahres und das wird auch extern begleitet. Und dann gab es für alle Klassensprecherinnen und Klassensprecher ein Fortbildungsseminar, ein einwöchiges, im November. Und diese Begleitung findet eben über zwei Jahre statt.“ (03)

Die Ergebnisse hinsichtlich der Verankerung der Schulkultur in der Elternschaft erweisen sich aktuell als zum Teil ambivalent. Hier finden sich Aussagen über gute Resonanz insbesondere bei spezifischen schülerbezogenen Ansprachen und gleichermaßen Aussagen über fortbestehende Bedarfe im Blick auf eine Einbindung der Eltern in die Schulentwicklung als ganze.

„A2: Ich finde, das ist nach wie vor schwer, die zu erreichen. Insgesamt ist auch mein Eindruck, dass es ein bisschen besser funktioniert. Was für mich einen großen Unterschied macht, ist die Zusammenarbeit mit dem Elternverein und einer unglaublich engagierten Vertreterin des Elternvereins.“

A3: Also, ich finde die Eltern zu erreichen gar nicht schwer, muss ich sagen. Also gerade telefonisch. Es ist was anderes bei Elternabenden, dass man dann zu so einem kompletten Elternabend einlädt. ...Und hab den Eindruck, dass das viele Arbeiten mit Eltern und schnell Rückmelden, gerade wenn irgendwas Gewaltmäßiges und Ähnliches vorfällt, dass das auf die Schüler schon einen großen Eindruck macht.“ (03)

In einem anderen Interview wird insbesondere bezüglich partiell erschwerend wirkender Sprachbarrieren formuliert: *„Das gelingt schon, aber das ist noch eine Baustelle, wo man arbeiten müsste. Noch mehr, oder?“ (04)* Der Arbeit mit Sprachmittler/innen und Dolmetscher/innen in Form auch von Kolleg/innen mit einschlägigen Sprachkompetenzen werden an dieser Stelle gute Ergebnisse und Effekte attestiert.

Überdies ist die Größe der Schule ein Aspekt, der in verschiedenen Hinsichten der Ergebnisbilanzierung immer wieder als Einflussfaktor zum Tragen kommt. Wird die breite Verankerung von Philosophie und Maßnahmen der Schulentwicklung als wesentlicher organisationsstruktureller Aspekt einer zivilen Schulkultur verstanden, dann bedeutet der Koordinationsaufwand in einer Schule, die eine große Zahl von Kolleg/innen und zum Teil auch aktiv eigenverantwortlich arbeitende, jahrgangsbezogene Untereinheiten umfasst, eine gesondert zu bearbeitende Aufgabe. So wird bezüglich der Einrichtung eines wirklich für die gesamte Schule zuständigen Krisenteams auch ein hoher Abstimmungsbedarf zwischen zahlreichen Beteiligten beschrieben, obwohl diese jeweils im jahrgangsbezogenen Rahmen bereits gut arbeitsfähig sind.

Auch die durch die Schule erkannten Anforderungen im Bereich der Beteiligung der Schüler/innen und der Eltern verdeutlichen den besonderen Bedarf an einer konzeptionellen und integrierenden Klammer, die die Beiträge verschiedener Akteure auf ein gemeinsames Ziel hin ausrichtet und diese in gewissem Maße auch verbindlich formalisiert.

Die Magnolienschule hat in dieser Hinsicht in Gremien der Lehrer/innen, der Schüler/innen und der Eltern Schulregeln entwickelt und beschlossen, zu denen auch die Regel gehört: *„Die Anwendung von Gewalt hat disziplinarische Konsequenzen“ (§ 7)*. Diese Schulregeln werden allen Schüler/innen bekannt gemacht und die Schule hat Musterblätter entwickelt, mit deren Hilfe sie individuell für jeden Klassenverband konkretisiert und illustriert werden können.

Ein gutes Beispiel für eine Übersetzung der Schulphilosophie bieten auch Ansätze zu einer positiven Verstärkung der Schüler/innen, die den für die Gewaltprävention ebenfalls wichtigen Aspekt der Reduzierung von Schulverweigerung fokussieren

„Wir haben auch eine positive Verstärkung, nach der sich die Schüler sehnen, wenn es darum geht, dass sie ein Zertifikat bekommen für 005: null unentschuldigte Fehltage, null unentschuldigte Stunden und höchstens fünf Verspätungen. Die sind ganz gierig auf diese Urkunden. Und sind ganz stolz darauf, dass sie dieses Zertifikat haben.“ (03)

Auf der Ebene der Gesamtorganisation hat der Schulentwicklungsprozess nach eher improvisierten Anfängen im Ergebnis zu einer verstärkten konzeptionellen Reflexion und Integration geführt, die sehr positiv bewertet wird.

„Also die ersten Sachen waren schon aus der Not geboren und das verstärkte sich dann aber mit zunehmender Zeit und mit der Arbeit an diesem neuen Ding, die wir dann miteinander gelernt haben, also verstärkte sich eben diese konzeptionelle Arbeit. Und das war gut.“ (00)

Die Magnolienschule hat drei klare Entwicklungsziele beteiligungsorientiert entwickelt und verwendet diese auch in der Steuerung beispielsweise des Personaleinsatzes oder der Fortbildungsplanung. Ihr Konzept zur Gewaltprävention als Teilelement dieser Entwicklungsplanung liegt ebenfalls ansatzweise schriftlich dokumentiert vor und kann damit auch an neue Kolleg/innen weitergegeben werden (vgl. Abbildung 2).

„In Gesamtkonferenzen nutzen wir Zeiten, um das zu kommunizieren an einzelnen Beispielen, aber auch immer mal wieder einen Überblick, wir haben hier ein Organigramm entwickelt, was die bestimmten Elemente der Gewaltprävention in einem relativ kompakten Rahmen darstellt, was auch immer wieder genutzt wird, um neue Kollegen, die ins Haus kommen, darüber zu informieren, dass jeder weiß, was gibt es hier eigentlich, wo finde ich mich vielleicht wieder und wo kann ich schon mal anfangen. ... Sowohl was Sprache angeht, Verhalten angeht, Mitarbeit im Unterricht angeht. Also auf allen Ebenen. Also nur, wenn es wirklich so ist, wie in diesem Schema versucht wurde abzubilden, dann kann man von einem umfassenden Gewaltpräventionskonzept sprechen, glaube ich, oder von einer umfassenden gewaltpräventiven Arbeit.“ (00)

Diese konzeptionelle Reflexion mündet auch in die obligatorische Setzung von Ankerprojekten und Aktivitäten, die verbindlich in allen Klassen beziehungsweise Jahrgängen durchgeführt werden und zu denen klassenübergreifende Jahrgangsfahrten zur Stärkung des Zusammenhalts zu Beginn der siebten Klasse, der Klassenrat, Fairplayer und Peer-Ansätze zur Gestaltung der Schullebens (AG Mediatoren) und vor allem auch die ausgeweitete Projektzeit für den Klassenverband gehören. Ansätze, die sich weniger bewährt hatten, weil die Schüler/innen sich mit ihnen nicht ausreichend identifizieren konnten und sich in Rollenkonflikte gestellt sahen, wie Konfliktlots/innen und Streitschlichter/innen auf dem Schulhof, wurden im Sinne einer lernenden Organisation auch wiederum zurückgefahren.

Insgesamt lässt sich damit von einem sehr hohen Grad der konzeptionellen Integration und strategischen Reflexion der Gewaltprävention an der Magnolienschule sprechen, die auch angesichts des hohen Engagements vieler einzelner Akteure eine gewisse institutionelle Stabilität gewonnen hat und damit integraler Bestandteil einer Schulkultur geworden ist, die Schüler/innen Erfahrungen der Anerkennung und der Zugehörigkeit vermitteln kann. Auch wenn anhaltend schwierige Rahmenbedingungen noch zukünftig einen besonderen Handlungs- und Unterstützungsbedarf signalisieren, sind diese organisationskulturellen Weichenstellungen ein Grund für die hohe Identifikation nicht nur des Schulpersonals, sondern auch der Schüler/innen mit „ihrer“ Schule.

„A1: Wir setzen uns alle füreinander ein.“ (05)

Die erkannten Problemlagen führen nicht zu einer Distanzierung von der eigenen Schule, sondern werden als bearbeitbar und „normal“ in ein insgesamt positives Selbstverständnis integriert:

„A2: Hier gibt es keine Probleme, die es an anderen Schulen nicht gibt. Das sind Probleme, die es an jeder Schule gibt.“ (05)

4.2 Arbeitsweisen und Handlungskompetenzen des Schulpersonals

Die Implementierung des schulischen Konzepts zur Einbindung des sozialen Lernens und der Gewaltprävention wird in der Magnolienschule wesentlich von der Schulleitung gefördert und unterstützt, und zwar durch ein ganzes Spektrum von Aktivitäten wie der Bereitstellung von Ressourcen, der Qualifizierung und Fortbildung des Personals sowie dem klaren Bekenntnis zur Relevanz des Themas im schulischen Leben. Es ist aber gleichermaßen auch im Lehrkörper und bei den an der Schule tätigen Erzieher/innen und Sozialarbeiter/innen verankert. Damit gelingt der Magnolienschule eine tragfähige Verzahnung von Top-down- und Bottom-up-Konzepten in der pädagogischen Arbeit mit den Schüler/innen, die eines der bemerkenswerten Ergebnisse der intensivierten Schulentwicklung ergibt. Diese sich wechselseitig verstärkenden Stränge haben sich bereits in einer Interimskonstellation vor Antritt der neuen Schulleitung abgezeichnet. Wichtige Impulse zum veränderten Vorgehen an der Magnolienschule sind von Seiten des Lehrkörpers also schon im Vorfeld entwickelt worden. Dennoch handelt es sich bei dem aktuellen Prozess nicht nur um eine intensiviert fortgesetzte bereits eingespielte Prozesse, sondern um eine qualitativ und strukturell veränderte Neuaufstellung.

Abbildung 4: Ergebnisse auf der Ebene der Handlungskompetenzen des Schulpersonals im Überblick

- Ausgeprägte Sensibilisierung für Gewaltvorfälle wie auch deren Bedingungsfaktoren (auch verbale Gewalt und Mobbing, familiäre Situation, Schule als gewaltauslösender Faktor)
- Aufwertung der erzieherischen Elemente in der Berufsrolle der Lehrkräfte und enge Zusammenarbeit mit sozialpädagogischen Kolleg/innen, ermöglicht durch entsprechende Zuweisung von Stunden
- Kriteriengeleitete und an das Schulprogramm rückgekoppelte Qualifizierungen und Fortbildungen zu sozialem Lernen und Gewaltprävention
- Besseres und weniger verschleißendes Arbeitsklima durch Unterstützungsstrukturen innerhalb des Schulpersonals und Stärkung des Jahrgangsverbands
- Entwicklung eigener Projekte und Angebote zur Gewaltprävention
- Verankerung von sozialem Lernen und Gewaltprävention im Schulkörper durch verantwortliche Zuständigkeiten einzelner Lehrkräfte für Teilmodule des Gesamtkonzepts
- Hohe Akzeptanz für Schwerpunktsetzung im Bereich des sozialen Lernens gegenüber fachbezogenen Aspekten des Unterrichts
- Etablierte und bewährte Kooperationsbeziehungen des Schulpersonals zur Polizei

Es lassen sich einige zentrale Teilaspekte benennen, die die verbesserten Ergebnisse konkret beschreibbar machen. Hier kann zunächst der Kompetenzerwerb der Lehrkräfte festgehalten werden: Der Umgang mit Konflikt- und Gewaltvorfällen wird an der Magnolienschule nicht lediglich als eine neue Prioritätensetzung unter sonst gleichen Bedingungen betrachtet, sondern als ein kollektiver Lernprozess, zu dem auch die Qualifizierung des Schulpersonals gehört. Es geht nicht nur um ein verändertes Wollen, sondern auch um den Aufbau eines veränderten Könnens, um eine Entwicklung neuer Fähigkeiten und Fertigkeiten, die durch umfassende und konzeptionell begründete Fortbildungen befördert wird.

Davon ist ein verändertes Rollen- und Professionsverständnis zu unterscheiden, das sich an der Magnolienschule mittlerweile gut etabliert hat. Im Kontinuum von pädagogischen und fachlichen Aspekten insbesondere der Lehrerrolle lassen sich insbesondere aufgrund des Ausbaus der klassenbezogenen Arbeit eine Aufwertung der pädagogischen und erzieherischen Komponenten feststellen und zugleich eine niedrigschwellige Zusammenarbeit mit den sozialpädagogischen Kolleg/innen. Dies bildet sich weitergehend auch ab in einer Integration des sozialen Lernens im Allgemeinen und der Gewaltprävention im Besonderen in die Abläufe des Schulalltags und des Unterrichts. Außerdem wird von den Mitarbeiter/innen mehrfach unterstrichen, dass die täglichen pädagogischen Gespräche mit den Schüler/innen letztlich die Essenz für den Erfolg einer gewaltpräventiven Arbeit an der Schule seien. Die Stärkung der erzieherischen Komponenten ist keineswegs mit einem permissiven Vorgehen angesichts eklatanter Regelverletzungen gleichzusetzen. Es geht um eine angemessene Balancierung von pädagogisch-fördernden sowie regelsetzenden und auch sanktionierenden Elementen, deren Verhältnis nicht zu einer Seite hin aufgelöst wird.

Außerdem sind Ergebnisse zu benennen, die die Kooperation und Abstimmung des Schulpersonals untereinander betreffen. Die Ergebnisse in dieser Dimension beziehen sich nicht nur auf den Umgang mit den Schüler/innen, sondern umfassen auch eine attraktivere Ausgestaltung des Arbeitsklimas des Schulpersonals selbst. Deutlich wird, dass von einem zivileren und konfliktfreieren Schulklima nicht zuletzt auch das Schulpersonal profitiert, insofern die Durchführung des Unterrichts erleichtert wird, bessere Unterstützungsstrukturen etabliert sind und damit der Schulbetrieb als weniger verschleißend und kräftezehrend erfahren wird.

Bezüglich des erstgenannten Aspekts des Kompetenzerwerbs durch das Schulpersonal lässt sich zunächst eine konsistente Anbindung der Fortbildungen an die Leitziele der Schule erkennen. Die Gewährung von Fortbildungen wird zwar nicht ausschließlich anhand der Passung zu den Entwicklungszielen der Schule vorgenommen, diese spielen aber eine wichtige Rolle, um die Qualifizierungsprozesse tatsächlich gerichtet im Sinne eines Entwicklungsprozesses der Schule zu gestalten.

„Überwiegend ist die Nutzung der regionalen oder der überregionalen Fortbildung unserer Organisation gerichtet auf diese drei Entwicklungsschwerpunkte [individualisiertes Lernen, soziale Kompetenz, ganzheitliche Sprachbildung]. Und da wollen wir uns professionalisieren. ... Letztlich kommt für die Gesamtorganisation mehr dabei heraus, wenn einfach das auf breiteren Füßen steht und die Kollegen, die wirklich in Arbeitszusammenhängen stehen, miteinander sprechen.“ (01)

Eine verstärkte Orientierung der Qualifizierungsprozesse an den Leitzielen der Schule und der damit verbundene Aufbau einer breiten gemeinsamen Kompetenzbasis des Schulpersonals lassen sich somit hervorheben. Ein Beispiel aus einer frühen Phase des Schulentwicklungsprozesses, das gut die Verknüpfung von Reflexions- und Lernprozessen mit der schulischen Gesamtentwicklung beschreibt, betrifft die Umsetzung eines pädagogischen Tags zur gewaltfreien Kommunikation nach Marshall Rosenberg zur Fortbildung des Schulpersonals.

„Und das war so angelegt, dass da nicht nur ein pädagogischer Tag ist, an dem ... ein inhaltlicher Input passiert, sondern ... auch eine eigene Begleitung ... und ein Angebot zum Coaching und Übungsgruppe zur gewaltfreien Kommunikation.“ (01)

Im Sinne einer für weitergehende Qualifizierungsprozesse elementaren Sensibilisierung für die Komplexität von Gewaltphänomenen zeichnet sich in den Interviews auch eine ausgeprägte Bereitschaft des Schulpersonals ab, das eigene Verhalten zu reflektieren. Verschiedene Befragte verengen Schulgewalt nicht auf die Gewaltausübung durch Kinder und Jugendliche, sondern sprechen gleichfalls die familiären Kontexte der Schüler/innen und auch die Schule selbst als potenziell gewaltinduzierenden Faktor an. Eine Befragte thematisiert beispielsweise mögliche nicht intendierte Folgen einer Einschaltung der Eltern in Prozesse der Konfliktbewältigung.

„Also ich mache mir auch manchmal Sorgen, ich hab schon den Eindruck, dass so von der Kultur und Mentalität her Gewalt zu Hause auch noch eine andere Rolle spielt, ohne dass ich einzelne Fälle richtig kenne, aber da hab ich manchmal schon auch Bedenken und auch Angst, was passiert da zu Hause, was man gar nicht so mitkriegt.“ (03)

In einem anderen Interview wird eine mögliche problematische Rolle von Schule als Institution angesprochen – ein Zitat, das die an der Magnolienschule bestehende Sensibilisierung für kommunikative Gewaltformen unterstreicht:

„Das gehört doch alles dazu, bis hin zum normalen Fachunterricht in Mathematik. Ich kann doch nicht in meinem Mathematikunterricht mit einer Verbalität an die Schüler herantreten, die nur Aggressivität und Konfrontation ausdrückt. Ihr seid doch sowieso alle blöd, das kannst du sowieso nicht oder so. Oder du hast deine Hausaufgaben nicht gemacht, na, du bist doch zu blöd, um drei und drei zusammenzuzählen oder so, das ist doch auch Gewalt.“ (01)

Weitere Qualifizierungen konnten die Präsenz von Kenntnissen über zentrale Ansätze im Bereich des sozialen Lernens und der Gewaltprävention innerhalb des Schulkörpers begründen, um gezielt erste Impulse in diesem Feld zu setzen und deren weitere Bewährung prüfen zu können.

„Unsere Schulleiterin [hat] dann auch versucht, sich an Modellschulen Ideen zu holen, wie man das soziale Lernen noch verändern kann. Und dann gezielt auch Kollegen zur Fortbildung geschickt wie zum Beispiel Hands Across the Campus, die Fairplayer, also alles Dinge, die das Miteinander der Schüler stärken sollen.“ (00)

Gute Ergebnisse in der Tiefe und Breite des schulischen Kompetenzbestands haben nach Auskunft der Interviewpartner/innen auch Fortbildungen zu Entwicklungstherapie/Entwicklungspädagogik (ETEP) erzielen können. Diese Fortbildungen haben nicht nur einzelne Mitarbeiter/innen, sondern tatsächlich eine große Zahl absolviert, sodass an dieser Stelle Ergebnisse generiert wurden, die die pädagogischen Arbeitsweisen an der Schule insgesamt verändern. „Wir haben einen ganz hohen Anteil von ETEP-geschulten Lehrern und Pädagogen. ... Also da sind wir, denke ich mal, schon ganz gut aufgestellt.“ (04)⁸

Eine Interviewpartnerin beschreibt die Ergebnisse dieser Fortbildungen dahingehend, dass sie das pädagogische Grundverständnis der Ressourcenorientierung und des Ansatzens an den Stärken der Schüler/innen zwar nicht „komplett umkrempeln würden“ (02), weil es an der Magnolienschule ohnehin bereits weit verbreitet sei. Ein wichtiges Ergebnis sei jedoch,

„dass man einfach noch sicherer wird und ein Werkzeug hat. ... Ja, das professionalisiert eben auch dann und gibt Struktur für einen positiven Blick, den man ja gerne haben möchte, der auch immer eigentlich hilft. Aber das reicht eben nicht, immer nur einfach gutwillig zu sein ..., sondern dafür braucht es eine bestimmte Struktur und ein bestimmtes Instrumentarium. Sonst kippt es halt.“ (02)

Die in der Magnolienschule vorhandene Kompetenzbasis drückt sich schließlich auch darin aus, dass über die Aneignung bereits vorhandener Maßnahmen hinaus eigenständige Projekte mit Schüler/innen entwickelt wurden. Ein gewaltpräventives Film- und Unterrichtsprojekt ist durch schulexterne Prämiierungen ausgezeichnet worden, stößt nach Auskunft der Interviewpartner/innen auf gute Resonanz seitens der Schüler/innen und konnte weitgehend in den schulischen Alltag eingebaut werden.

„Dann gibt es natürlich auch dieses tolle [Projekt], was eigentlich ein Unterrichtsprojekt war und auch noch ist, ein Unterrichtsmaterial dann geworden ist oder mit einem Unterrichtsmaterial angereichert ist ... Ja, das wird benutzt, das ist verankert, das machen die meisten, das ist eine schöne Zusammenschau, wo eigentlich viele – na ja, das war Learning by doing. ... Und das ist für Schüler auch attraktiv. Also es gehört hier her, es ist hier entwickelt.“ (02)

Als weiteres Ergebnis lässt sich die erfolgreiche Veränderung der professionellen Rolle der Lehrkräfte ausmachen, die die erzieherischen und klassenbezogenen Anteile deutlich gestärkt hat und über die viele Befragte positiv berichten. Vorgelegt ist dem die intensive Kooperation zwischen Lehrkörper und Erzieher/innen und schulischen Sozialarbeiter/innen. Der Magnolienschule ist es gelungen, an dieser für gewaltpräventives Arbeiten wichtigen Schnittstelle eine intensive Kooperation auf Augenhöhe zu etablieren. Durch die hohe Bedeutung des Jahrgangs- und Klassenprinzips sind die jeweiligen Gruppen auch strukturell jeweils gemeinsam für einen spezifischen Teil der Schülerschaft zuständig. Dass man auf kritische Vorfälle mittlerweile gut eingespielt reagieren kann, geht auch auf solche strukturellen Mechanismen zurück. Interviewpartner/innen beschreiben aber auch gute Ergebnisse in atmosphärischer und organisationskultureller Hinsicht.

„Natürlich weiß jeder, welche Profession man hat, und das ist ja auch einfach mal klar, aber wir wissen ganz genau, wir sind aufeinander angewiesen. Wenn es gut laufen soll, dann wissen wir, dass wir aufeinander angewiesen sind, und ich denke auch mal, dadurch läuft es auch gut. Also ich wüsste jetzt nun keinen Lehrer, der also sagt, ich kenne das von anderen Schulen, dass die immer sagen, ich arbeite für mich alleine und die Erzieher oder Sozialpädagogen, das brauche ich nicht.“ (04)

Deutlich wird aus den Interviews aber auch, dass die stärkere Einbindung genuin erzieherischer Aufgaben in das Rollenprofil der Lehrkräfte als positiv erfahren wird. Kritische Äußerungen heben teilweise den Umstand hervor, dass stärkere Anforderungen des Fachunterrichts die Kehrseite der personellen Investitionen in die klassenbezogene Beziehungsarbeit darstellen.

„A1: Also viele Mittel werden dann von daher da reingesteckt. ... Es ist schon eine große Herausforderung, diesen Fachunterricht dann wiederum auch alleine zu machen.“

A2: Das ist heftig auch.

A1: Das war früher ein bisschen anders. Das war eher ein bisschen leichter, weil wir dann etwas kleinere Gruppen hatten.“ (02)

Insgesamt überwiegen jedoch die Einschätzungen, dass sich die veränderten Arbeitsweisen auch positiv auf die Durchführung des Fachunterrichts ausgewirkt haben. Die enge Kooperation mit der schulischen Sozialarbeit und die große Vertrautheit mit den einzelnen Klassenverbänden führen im Ergebnis dazu, dass problematische Schüler/innen besser aufgefangen und in eine konstruktive Entwicklungsbahn gelenkt werden können.

„Aber wenn man dann zusammen darüber spricht, dann kann man das auch besser lokalisieren oder auch ausloten. Also das muss ich sagen, seitdem ist unsere Arbeit sehr viel angenehmer geworden. ... Und dann kann man das bei manchen Schülern auch wirklich hinkriegen, dass man die zur Ruhe kriegt. Für sich selber. Manche Schüler sind dann auch ganz erstaunt oder wir sehen das dann, wenn die dann aus der Grundschule kommen mit so einer dicken Schülerakte, und dann auf einmal sind die ruhig und dann fragt man sich, warum hat dieser Schüler diesen Status bekommen? Es ist manchmal nicht mehr nachzuvollziehen.“ (04)

Eine wichtige Voraussetzung für die Möglichkeit eines tieferen, auch einzelfallbezogenen Eingehens der Lehrkräfte und Sozialarbeiter/innen auf bestimmte Schüler/innen oder auf Konfliktfälle besteht in der hohen Bedeutung, die der Schaffung persönlicher Bindungen zwischen Schulpersonal und Schüler/innen an der Magnolienschule beigemessen wird. „Schule und Lernen ist ja auch viel Beziehungsarbeit.“ (00) Strukturell wird dieser Prozess dadurch erleichtert, dass die große Schule mit einer ausgeprägten internen Differenzierung arbeitet und für Jahrgänge und Klassen jeweils teambezogenes Arbeiten an Bedeutung gewinnt. Als positives Ergebnis wird in diesem Zusammenhang formuliert, dass damit klare Zuständigkeiten und eine erhöhte Verbindlichkeit im Schulalltag zu verzeichnen sind.

8 Der Anteil der Kolleg/innen mit einer ETEP-Ausbildung liegt zum Zeitpunkt der Erhebungen bei annähernd 30 Prozent.

„Also für den Jahrgang sowieso. Aber auch, wenn du über die Flure läufst oder so, da geht keiner so, sondern man nimmt alles wahr und nimmt Einfluss und unterstützt. ... Und das funktioniert hier erstaunlicherweise, obwohl es eine große Schule ist, also wir kennen uns, die Kollegen kennen sich alle, es ist ein sehr großes Kollegium ... und man kennt sich trotzdem und weiß, wo man die Person hinzutun hat.“ (04)

Die klar geregelten Zuständigkeiten sind mit einer stärkeren Verantwortungsübernahme der jeweiligen Teams verbunden, die Konfliktfälle auch intern beziehungsweise auf dem kleinen Dienstweg lösen können, sodass die Ressourcen der Schulleitung auf die Unterstützung bei schwerwiegenden Vorfällen konzentriert werden können.

„Was hier an der Schule gut läuft, ist die Organisation in den Jahrgängen, dadurch eine relativ enge Verzahnung der Kolleginnen und Kollegen, kurze Wege und man kann schnell handeln und auch häufig auch präventiv, also es gibt schnelle Kommunikationswege und man kann häufig dann auch ja schnelle Entscheidungen treffen, auch mit mehreren Kolleginnen gemeinsam.“ (03)

Ergänzend zu den guten Ergebnissen der teamförmigen und auch eigenverantwortlichen Arbeit werden noch spezifischere Zuständigkeiten innerhalb des Lehrkörpers als gute Basis für eine wirkungsvolle Prävention bewertet. Die spezifischen Teilmodule des komplexen Maßnahmensets an der Magnolienschule (vgl. Tabelle 1) werden oft von einzelnen Lehrkräften betreut, die diese Aufgaben mit hohem Engagement verkörpern und auch als Multiplikatoren tätig sind.

„Die Schulleiterin ... hat die Zuständigkeiten festgelegt, und das hat auch dazu beigetragen, dass extrem viele Kollegen mit ihren Kompetenzen auch zu Dingen beitragen, die dann gelingen.“ (00)

An der Magnolienschule ist insofern

„viele möglich aufgrund des hohen Engagements der Kolleginnen und Kollegen, einer Kultur, die verschiedene Sachen versucht, möglich zu machen. ... Wir verbreitern diese Basis von den Menschen, die mit unserem Zielgedanken eben die Projekte weiter betreibt.“ (01)

„A1: Also bei gewissen Sachen gibt es natürlich vorgeschriebene Wege, die wir einhalten müssen, Schulhilfekonferenz, dieses Ganze, wenn so und so viele Sachen vorgefallen sind oder die Schwere der Vorfälle entscheidet dann. Aber sonst gibt es auch schon viele kurze Wege.“

A2: Genau. Also eigentlich ist der kurze Weg, man ist im Lehrerzimmer und spricht sofort über die Sachen, die vorgefallen sind. Das ist eigentlich der kürzeste und der beste Weg.“ (04)

Weiterhin arbeiten einzelne Lehrkräfte auch ohne direkte Anbindung als Klassenlehrer/innen an einen Klassenverband – es zeigt sich jedoch, dass die kooperative Arbeitsweise von den Befragten, die in diese Strukturen eingebunden sind, ausnahmslos als Unterstützung und Entlastung beschrieben wird. Sie erhöht die Sicherheit im Umgang mit Konfliktfällen und erlaubt ein genaueres und persönlicheres Eingehen auf die Schüler/innen, was zu einem respektvolleren und „familiären“ Schulklima beiträgt.

„Das ist eine familiäre Atmosphäre. Da finden sie, an der Magnolienschule herrscht eine sehr familiäre Atmosphäre.“ (02)

Beobachtungen und Informationen können schnell und unkompliziert ausgetauscht werden, Lösungswege gemeinsam erarbeitet und im Bedarfsfall auch abgestimmte weitere Unterstützungen hinzugezogen werden. Keineswegs handelt es sich dabei immer schon um selbsttragende, selbstlaufende Prozesse. Der Aufbau dieser von persönlicher Verbindlichkeit und Kollegialität getragenen Arbeitsweisen wird in Teilaspekten auch als „manchmal ein sehr harter Weg“ (02) beschrieben, der in mancher Hinsicht mit komplexeren Anforderungen an die Lehrkräfte als Persönlichkeiten verbunden ist. Weil diese Arbeitsweisen durch die vorgenommenen Weichenstellungen aber sowohl strukturell als auch mit Blick auf die verfügbaren Zeitressourcen substantiell unterlegt sind, resultieren sie insgesamt in der Bilanz, dass das Arbeiten an der Magnolienschule wirksamer und auch attraktiver wird, was sich etwa in einem geringeren Krankenstand und einer erheblich reduzierten Zahl von Versetzungsgesuchen niederschlägt.

„Und es ist halt so, es hat ein größeres Gewicht, es spielt eine größere Rolle und es ist auch besser nachvollziehbar, wenn man viel Zeit als Klasse miteinander verbringt, als wenn das eben nicht der Fall wäre, so wie es vorher an der Schule organisiert war. Das heißt, diese Struktur, diese äußere Struktur, hilft, das wirklich umzusetzen. Und da eben diese Stärken zu stärken. ... Das ist unheimlich wichtig, weil man dadurch eben wirklich in einem ganz engen Austausch ist, immer weiß, wer gerade mit wem was besprochen hat, wer, welches Kind sich gerade wie fühlt und was da vorgefallen ist und so weiter. Also das sind so Dinge, die für mich machen, dass diese Schule, die eigentlich sehr groß ist,

sich trotzdem sehr familiär anfühlt, weil man eben mit einem kleinen Teil davon sehr innig viel zu tun hat, so.“ (02)

Als Nebeneffekt und in partiellem Kontrast zu den geschilderten positiven Ergebnissen wird aber ein weiterhin bestehender Effekt der Größe der Magnolienschule berichtet. Obzwar der Austausch in den Teams und den Jahrgängen intensiv geführt werde und dabei auch die unterschiedlichen Funktionsgruppen der Schule umfasse, würde es zum Teil zu Verzögerungen und Reibungen bei Abstimmungsprozessen über die schulische Gesamtorganisation kommen können. Die „Schule erscheint wie ein großer Dampfer“ (06). In Einzelfällen wie dem Aufbau eines wirklich organisationsweit arbeitenden Krisenteams können somit Verzögerungen auftreten. Herausforderungen würden dann streckenweise zunächst weitgehend intern bearbeitet, bevor der weitgespannte Bezugsrahmen der Schule nach außen geöffnet werde. Dennoch: Die Schule verfügt über weitgespannte Kooperationsbeziehungen, die sie auch aktiv für die Gewaltprävention nutzt, und stellt in diesem Sinn kein geschlossenes System dar. Tatsächlich geht die Größenordnung wohl auch mit gewissen Eigenlogiken einher, mit denen an der Magnolienschule konstruktiv umgegangen wird, ohne dass die Rahmenbedingungen hier zur Disposition stünden – die besagte Binnendifferenzierung der Schule nach dem Jahrgangsprinzip macht die Größeneffekte beherrschbar.

„Also das geht gar nicht anders, als dass man [eine Schule unserer Größenordnung] in irgendeiner Weise im schulischen Kontext zu kleineren Einheiten runterbricht. Und die waren hier schon immer die Jahrgänge.“ (01)

Exemplarisch – zumindest in längerer Rückschau – ist als wichtiges Teilmoment der Veränderung die ausgebaute Kooperation der Schule mit der Polizei zu bewerten. Das Handlungsrepertoire der Schule bei durch schulexterne Personen verursachten Gewaltvorfällen schildert eine Befragte in diesem Kontext als sehr unmissverständlich und klar:

Bei solchen Vorfällen „machen wir auch keine Kompromisse, da rufen wir sofort die Polizei ... und da haben wir auch wirklich eine gute Kooperation ... mit der Polizei.“ (04)

Deutlich wird an dieser Stelle exemplarisch, dass die primär beziehungsorientierte Arbeit mit den Schüler/innen der Magnolienschule nicht ausschließt, dass in Einzelfällen auch sanktionierend und stärker intervenierend gearbeitet wird. Zum Teil berichten die Befragten, dass dies an der Schule nicht immer der Fall gewesen sei, sich die Zusammenarbeit mit der Polizei aber mittlerweile als normaler Bestandteil im Regelset der Schule und der Lehrkräfte verankert hat.

„So, und dementsprechend war es auch so, dass die Kollegen, wenn da irgendwelche problematischen Sachen waren, immer gleich zur Schulleitung gingen und die Schulleitung das geklärt hat und das nicht so war, dass, wie soll ich sagen, das Kollegium von unten präventiv gearbeitet hat und das auch als seine Aufgabe angesehen hat. Und ich glaube, das spricht aber für die ganze Berliner Schullandschaft, dass das so war. Dann gibt es noch etwas, was ich als gesellschaftliche Position bezeichnen würde, es war früher unüblich, dass man, wenn irgendwelche Gewaltvorfälle waren, die Polizei gerufen hat. Also alles, was Lehrer und Erziehungsbereich und sozialarbeiterischer Bereich war, vielleicht auch gerade noch hier verstärkt [im Bezirk], man hat die Polizei nicht als Kooperationspartner gesehen, sondern als – ja, man hat dann den Schüler verraten oder so was oder hätte vielleicht was an seiner Karriere gemacht.“ (00)

Mittlerweile bestehen ausgebaute Kooperationsbeziehungen, sodass die Polizei auch an der Entwicklung und Finanzierung von eigenständig an der Schule entwickelten Unterrichtsmaterialien zur Prävention mitgewirkt hat. Sie ergänzt die Arbeit des Lehrkörpers durch intensive eigenständige Präventionsangebote im Bereich von Anti-Gewalt-Veranstaltungen, ist aber – das ist die andere Seite dieser neugestalteten externen Kooperation – deutlich weniger im Sinne von polizeilichen Einsätzen auf dem Schulgelände präsent.

„In meiner Anfangszeit, also in den ersten Monaten will ich mal sagen, [hatten wir] wöchentlich mindestens einmal die Polizei hier im Haus. Mindestens einmal!“ (01)

„Also wir hatten jetzt hier keinen Polizeieinsatz in diesem Schuljahr ..., ja.“ (03)

Die strategisch auf Prävention setzende Ausrichtung der Schule wird von der Polizei gestützt und mitgetragen und das Gegeneinander präventiver Ansätze der Schule auf der einen Seite und repressiver Intervention der Polizei auf der anderen Seite existiert in dieser Form nicht mehr. Mit Bezug auf stärker sanktionierende Formen des Umgangs mit Problemlagen und Gewaltvorfällen wird von einzelnen Interviewpartner/innen allerdings weiterhin ein noch zu scharfer, pädagogische Handlungsmöglichkeiten unterlaufender Interventionstyp – beispielsweise in Form der Einberufung von Klassenkonferenzen – angemerkt, der die Grundorientierung der Schule partiell unterlaufe und konterkarriere.

Abschließend lässt sich als Folge der intensiven Abstimmung und Kooperation seitens der Lehrkräfte und Sozialarbeiter/-innen auch ein weiteres Ergebnis festhalten, das eine indirekte Nebenfolge eines veränderten Umgangs mit Gewaltvorfällen darstellt. Gewaltvorfälle an der Magnolienschule beschränkten sich in der Vergangenheit ja keineswegs auf Gewalt von Schüler/innen untereinander, sondern beinhalteten auch massive Respektlosigkeiten bis hin zu Übergriffen gegenüber dem Schulpersonal. Ein Interviewpartner berichtet daher von einem Arbeitsklima, das für überforderte Brennpunktschulen sicher nicht untypisch ist und massive Erschöpfungserscheinungen auch auf Seiten des Schulpersonals umfasst. Es wurde bisher gezeigt, dass die Mitarbeiter/innen der Magnolienschule die neuen Strukturen und Verfahren mit sehr guten Ergebnissen nutzen können, um mit einer in verschiedenen Hinsichten anspruchsvollen Schülerschaft besser, d.h. individueller, ressourcenorientierter und stärkend, umgehen zu können, wodurch das Konflikt- und Gewaltniveau wirksam abgesenkt werden konnte. Die Ausgangslage der Schulentwicklungsprozesse beschreibt eine Interviewpartnerin demgegenüber in deutlichen Worten:

„Am Anfang [waren] hier zehn oder zwölf Umsetzungsanträge. Von denen, Gott sei Dank, nicht alle zustande gekommen sind und der Rest dann auch zurückgezogen wurde auch. Und jetzt ist, obwohl die Rahmenbedingungen schwierig sind, obwohl wir eigentlich alle voneinander wissen, dass wir eigentlich andere Rahmenbedingungen bräuchten, trotzdem, die Arbeitszufriedenheit ist höher, glaube ich, bei einem großen Teil der Menschen. Weil sie die Wertschätzung ihrer Arbeit erfahren, weil sie sehen, dass die Dinge, die sie konzeptionell anlegen und machen möchten, unterstützt werden.“ (01)

Auch eine andere Äußerung artikuliert dieses besondere Spannungsfeld von Wertschätzung und Zufriedenheit, die einen ausgeprägten Fehlbedarf der Brennpunktschule an Ressourcen für eine wirklich sorgfältige Umsetzung eines präventiven Handlungskonzepts aber nicht ausschließt.

„Also ... man könnte so viele noch tollere und wunderbare Arbeit leisten, wenn beispielsweise die Pflichtstunden deutlich reduziert würden und man mehr Zeit hätte für das, was ansonsten noch so ansteht. Also die Arbeitsbelastung ist definitiv viel zu hoch.“ (03)

Die schulinternen strukturellen Umstellungen, die den besonderen Herausforderungen der Magnolienschule Rechnung tragen, verdeutlichen also fortbestehenden Handlungsbedarf, ohne dass damit ihre fassbaren Effekte für Schüler/innen und Lehrer/innen relativiert würden.

„Wir haben ein verständnisvolles Kollegium, wir haben ... wenig Kollegen oder, glaube ich, kaum jemanden, der so eine Art Einzelkämpfer ist ... Und dadurch kann man eben auch mal – das hört sich vielleicht ein bisschen komisch an –, vielleicht auch eine Last abgeben, wenn irgendeiner sagt, er kann das nicht mehr oder so, dann ist der andere bereit, da was mitzutragen. Und durch diesen Zusammenhalt kann eben mal wieder Kraft tanken ..., und das tut dem Schüler auch gut.“ (04)

4.3 Einstellungen sowie Verhaltensweisen und Handlungskompetenzen der Schüler/innen

Das Ziel eines Verzichts auf Gewaltausübung durch die Schüler/innen nimmt im vorliegenden Kontext selbstverständlich eine besonders zentrale Stellung ein. Dennoch ist zu unterstreichen, dass das Handlungskonzept der Magnolienschule diese Zielstellung in eine deutlich weiter gefasste Ausrichtung auf die Förderung des sozialen Lernens insgesamt einbettet. Gewaltprävention wird also systematisch verknüpft mit sozialem Kompetenzerwerb und mit einer Förderung der Persönlichkeitsentwicklung der Schüler/innen. Dennoch bleiben die Konturen auch einer spezifischen und in diesem Sinn indizierten Gewaltprävention erhalten.

Die erzielten Ergebnisse heben sich dabei deutlich vor dem Hintergrund der vormals extremen Gewaltbelastung an der Schule ab, die den Anlass für den beschriebenen Schulentwicklungsprozess gegeben hat (vgl. Kapitel 3.2). Die Interviewpartner/innen erwähnen in der Darstellung des Turn-Around-Prozesses dabei auch den sogenannten „Rüttli-Schock“, also die seinerzeitige Befürchtung des Schulpersonals der Magnolienschule, dass die zu verzeichnenden schleichenden Veränderungen der sozialen Ökologie der Schule eine ähnliche Dramatik wie in dieser im Jahr 2006 bundesweit bekannt gewordenen seinerzeitigen Problemschule erreichen könnten.

Abbildung 5: Ergebnisse auf der Ebene der Handlungskompetenzen der Schüler/innen im Überblick

- Etablierung einer positiven Entwicklungsdynamik und nachhaltige Umkehrung von Desintegrationserscheinungen an der Schule:
 - Greifbarer Rückgang der Gewaltvorfälle
 - Rückgang von Vorfällen durch Schulexterne auf dem Schulgelände
 - Rückgang von „Vandalismus“ und Zerstörung der baulichen Substanz
- Systematische Verknüpfung der Gewaltprävention mit sozialem Kompetenzerwerb und mit einer Förderung der Persönlichkeitsentwicklung der Schüler/innen
- Kontinuierliche Umsetzung auch spezifisch gewaltpräventiver Angebote
- Einsatz älterer Schüler/innen als Peers und Pat/innen für jüngere Jahrgänge
- Durchsetzung wertschätzender und respektvoller Umgangsformen im Schulalltag
- Etablierung von Schulregeln und Gewährleistung ihrer Vermittlung und Achtung
- Abgestimmte und konsistente Intervention des Schulpersonals bei problematischen Vorfällen
- Stärkung einer Anerkennungskultur und Abbau defizitorientierter Zugänge zu benachteiligten Schüler/innen, Etablierung ressourcenorientierter Arbeitsweisen
- Durch starke Aufwertung des Klassenverbands und des Jahrgangsprinzips Gewährleistung stabiler Beziehungsangebote zwischen Schulpersonal und Schüler/innen sowie unter den Schüler/innen
- Verpflichtende und nach Klassenstufe strukturierte Umsetzung von Maßnahmen zur Prävention und zum sozialen Lernen (Klassenrat, Fairplayer) im Rahmen gesondert bereitgestellter Projektzeiten

Zur aktuellen Situation lässt sich vor diesem Hintergrund festhalten, dass die Situationswahrnehmungen der befragten Schüler/innen und des Schulpersonals eindeutig und in hohem Maße konsistent eine Umkehrung des zuvor als bedrohlich wahrgenommenen Trends feststellen lassen. Aussagen wie, „dass wir kaum Gewaltvorfälle in unserem Jahrgang haben“ (04), sind in diesem Sinn typisch für eine kollektiv veränderte Stimmung an der Schule, in der aktuell allenfalls Vorkommnisse mit niedrigem Schweregrad zu vermerken sind.

„Man sieht wirklich, wie die Maßnahmen gegriffen haben von der Siebten. Bis jetzt bin ich im zehnten Jahrgang und wir haben kaum noch, also richtige Gewaltvorfälle gar nicht ... Ich muss aber trotzdem sagen, einige wenige immer noch, körperliche Auseinandersetzungen. ... Was mir nicht bekannt ist – also wo richtig die Fäuste flogen mit ja so teilweise leichten Verletzungen. ... Vielleicht Verhaltensauffälligkeiten, Schubserien, aber ernst zu nehmende Körperverletzungen sind mir nicht bekannt.“ (03)

Phänomene der gruppenbezogenen Gewalt und der Anwesenheit Schulexterner auf dem Schulgelände haben sich ebenfalls deutlich reduziert und stellen insgesamt kein relevantes Phänomen in der Magnolienschule mehr dar. Hierfür werden von den Befragten nicht nur die im engeren Sinn schulinternen Maßnahmen als Erklärungsfaktor herangezogen, sondern auch die Kooperationsbeziehungen der Schule sowie allgemeine Aspekte des sozialen Wandels. Zu diesen Wandlungen sind etwa die Verbreitung des Ganztagesbetriebs an Berliner Schulen zu rechnen, aber auch Veränderungen im Einzugsgebiet der Schule, die dazu führen, dass sich die Wegstrecken für einschlägige Schulexterne erheblich verlängern. Auch die intensive Kooperation mit der Polizei, die für die Bearbeitung des Problems von Gewalt durch schulexterne Personen eine Schlüsselrolle eingenommen hat, spielt eine Rolle.

„... wenn wir von außen Probleme hatten mit Schulfremden, dann haben wir sofort die AG Gruppengewalt angerufen, dann kamen die mit ihren Zivis, ... was sie [die Polizei] jetzt im Moment eigentlich nicht mehr machen muss, weil wir nicht mehr so viele Fälle haben.“ (00)

Im Bereich des Vandalismus lässt sich eine ähnliche Entwicklungstendenz ausmachen. Insgesamt zeigen Aussagen der Befragten zur aktuellen Situation keine Anzeichen dafür, dass sich ein schwieriges Schulklima systematisch an der baulichen Substanz entladen würde. Das Erscheinungsbild der großen Schule, das wesentlich von der Zweckbauarchitektur der 70er Jahre geprägt wird, erweckte bei Ortsbegehungen einen aufgeräumten Eindruck, der nicht durch Graffitis oder Tags, sondern durch künstlerische Produkte der Schüler/innen geprägt wurde. Nur vereinzelt bemerken Interviewpartner/innen unterhalb der Schwelle einer zielgerichteten gewaltsamen Zerstörung oder des Vandalismus eine fortbestehende Abstumpfung und Teilnahmslosigkeit im Alltagsverhalten der Schüler/innen.

„Ja, was hier auf den Gängen nach draußen dann rumliegt in den Fluren, in den Aufgängen, das sind dann manchmal ganze Brote, die da zerfleddert rumliegen, und Nudeltöpfe aus der Mensa, die umgeschmissen sind.“ (03)

Außerdem werden ausnahmsweise auch schwerwiegendere Vorfälle berichtet, die allerdings weniger als exemplarischer Ausdruck des Schulklimas zu verstehen sind, sondern auf Persönlichkeitsstörungen einzelner Schüler/innen hinweisen.

„Na, es ist so, dass wir leider mit den Jungstoiletten große Probleme haben, sagen wir mal so, im Vierteljahr eine große Zerstörung mit Rausreißen von Toilettenbecken. Und jetzt haben wir jemanden ... und da glauben wir, dass der schwerkrank ist oder Opfer von Missbrauch ..., der mit Fäkalien rumschmiert ...“ (03)

In den Interviews finden sich weitergehend keine Aussagen, die auf stark ausgeprägte besondere Bedrohungen oder Respektlosigkeiten im Verhalten der Schüler/innen gegenüber den Lehrer/innen hinweisen. Die interviewten Schüler/innen geben an, dass das Verhältnis zu den Lehrer/innen an der Magnolienschule viel besser sei als an anderen Schulen. Sie beurteilen allerdings – wiederum unterhalb der Schwelle der gewaltförmigen Eskalation von Konflikten – das Auftreten und den Stil von einigen Lehrer/innen aus dem Europa-Zweig der Magnolienschule als manchmal direktiv und unangemessen im Umgang mit Konflikten. Außerdem merken die befragten Schüler/innen ein teilweise respektloses und aggressives Verhalten der jüngeren gegenüber den älteren Schüler/innen an.

„Jetzt, wenn man in der Elften ist und einen Neuntklässler sieht, der gerade zu dir kommt und dich schlagen oder bedrohen will oder dich anschreit und beleidigt, denkt man sich: Was ist mit der Welt passiert?“ (05)

Diese älteren Schüler/innen beschreiben solche Übergriffe aber nicht als körperliche Gewalt, sondern als verbale Übergriffe und als Versuche, Aufmerksamkeit zu erregen und Grenzen auszutesten, die sich mit dem Eingreifen von Lehrer/innen jeweils deutlich beruhigen. Dass ältere Schüler/innen auch moderierend auf die jüngeren Jahrgänge einwirken und sie als Peers in der Bewältigung von bestehenden Konflikten unterstützen, kann ebenfalls als Ergebnis der koordinierten und jahrgangsweise fortgeführten Maßnahmen zur Stärkung von Konfliktkompetenzen gedeutet werden.

„Diese Kleinen haben einen positiven Einfluss auf die Großen, weil das nämlich den Beschützerinstinkt weckt ... und sie dann plötzlich Vorbild sein wollen.“ (00)

Die Lehrkräfte bestätigen daher rückblickend den Befund, dass die Ansätze zur Stärkung des sozialen Lernens Wirkungen zeigen und die Umgangsformen an der Schule von Respekt geprägt sind. Möglicherweise trägt die damit einhergehende hohe Sensibilisierung an der Schule dazu bei, fortbestehende Ansätze von Mobbing offen zu benennen.

„Und es kommt natürlich auch dieses, wie ziehst du dich denn an, du Schlampe, oder so, nicht? ... Ich habe das ein paar Mal mitbekommen, dass auch Mädchen dann mal da auch so ein bisschen in die Zange genommen werden.“ (02)

„Also da geht es darum, [dass] bestimmte Mädchen von anderen sehr massiv angegangen werden, sodass wir schon annähernd Mobbingstrukturen da haben.“ (03)

Neben den zahlreichen Aussagen, die Ergebnisse im Bereich eines Verzichts auf die Ausübung von Gewalt an der Schule beschreiben, ist ebenfalls ein empirisch schwer an einzelnen Details festzumachender Stimmungswandel zu beobachten. Die auch aus retrospektiven Schilderungen noch deutlich erkennbare Stimmung der Bedrohung und der Besorgnis um ein ziviles Miteinander, ja die Befürchtung eines Abrutschens und einer unkontrollierbaren Verrohung des Schulklimas bildet sich in den auf die aktuelle Situation bezogenen Aussagen nicht mehr ab. Dort, wo weiterhin auf niedrigem Niveau Konflikte oder Gewaltpotenziale entstehen, erweisen sich die Akteure – Schüler/innen und Lehrer/innen – jeweils als aufmerksam und handlungsfähig. Die Schüler/innen haben Regelkompetenz erworben und kennen die Schulregeln und die mit deren Verletzung verbundenen Sanktionen.

„Aber die Schüler wissen das, dass das geahndet wird, und das hat sich rumgesprochen. ... Die Sachen werden geahndet, das dulden wir hier nicht ... und dann war natürlich auch eine erzieherische Maßnahme, dass da der Schüler, zu

dem, was er falsch gemacht hat, ein Referat halten musste über die Gefährlichkeit von Böllern oder die Problematik des Mobbings.“ (00)

Das Ziel der Prävention von Gewalt richtet sich im Kern auf die Vermeidung negativer Zustände, umfasst aber nicht unmittelbar auch schon positive Richtwerte. Obschon die Magnolienschule dem Verzicht auf Gewalt an der Schule und der konsequenten Ahndung von Gewalt einen hohen Stellenwert gegeben hat und dies auch Teil der Schulregeln ist, bildet – wie gesagt – das Ziel der Stärkung des sozialen Lernens und der Sozialkompetenzen das primäre und in mancher Hinsicht noch markantere Leitziel, das daher erneut thematisiert werden soll. Eine Reihe der umgesetzten Maßnahmen und im Kern auch das Jahrgangsprinzip, die besondere Rolle des Klassenverbands und die Klassenprojektzeit arbeiten diesem Ziel systematisch zu.

„Was aber ... ganz zentral eigentlich auch bei uns an der Schule ist, dass wir immer mehr merken, die wenigsten Projekte und Sachen müssen explizit präventiv sein. Also wir müssen nicht den Schülern sagen, so ihr seid hier gewaltgefährdet und deshalb kommt jetzt der Polizist und wir machen eine Präventionsstunde, sondern das meiste setzt eigentlich da an, Stärken stärken, pädagogische Arbeit, Gemeinsamkeit, Arbeit an der Klassengemeinschaft, Mediation, das sind alles eigentlich Bausteine.“ (02)

Neben den Gewaltthematiken im engeren Sinn wurde damit auf eine Ausgangslage der Schülerschaft reagiert, die in vielerlei Hinsichten und auch weiterhin anhaltend von sozialen Benachteiligungen und besonderen Förderbedarfen geprägt ist. Denn die lernmittelbefreiten, aus einkommensschwachen Familien kommenden Kinder und Jugendlichen verfügen nicht immer über Vorbilder für eine selbstbewusste und von Zuversicht geprägte Lebensgestaltung. Diese Kinder und Jugendlichen werden von Seiten der Schule dennoch nicht in erster Regel auf ihre Schwächen und Probleme, sondern auf ihre Stärken und eigenen Vorstellungen und Wünsche hin betrachtet.

„Und das war für uns, als wir mit diesem Schulentwicklungsprozess anfangen vor acht Jahren, ... so der Dreh- und Angelpunkt eigentlich zunächst, dass wir gesagt haben, wir haben nämlich eine Schülerschaft, die sehr, sehr bedürftig ist nach Kommunikation, nach Gesehen-Werden, nach dem Einüben von Ritualen, nach dem Lernen von Respekt, auch nach mehr Klassenleitung, auch nach mehr Miteinander, die wollen ja auch miteinander eine feste Gruppe sein. Dass das so nicht mehr funktionierte, wie wir das bis dato praktiziert haben, und deshalb haben wir damals gesagt, das wäre eigentlich der Ansatz.“ (02)

Einer der zentralen Handlungsansätze, dessen erfolgreiche Implementierung unmittelbar auch als für den Kontext der Gewaltprävention relevantes Ergebnis betrachtet werden muss, ist die Stärkung des Klassenverbands – begleitet auch von einem systematisch beachteten Jahrgangsprinzip – und damit die Schaffung eines über mehrere Jahre für die Schüler/innen im Kern stabilen sozialen Bezugspunkts. Der Ausbau des Klassenverbandsprinzips kann in diesem Sinn als Stiftung von Strukturen und Gelegenheiten für die Entwicklung von Interaktionen bewertet werden, die Konstanz, Stabilität und Bindungs- und Beziehungsmöglichkeiten anbieten – und zwar gleichermaßen in Richtung erwachsener (Lehrer/innen, Sozialarbeiter/innen und Erzieher/innen) wie auch gleichaltriger Interaktionspartner/innen. Die Interviewpartner/innen aus verschiedenen Funktionsgruppen der Magnolienschule schildern überzeugend, wie damit erfolgreich eine Lernumwelt aufgebaut wird, in der soziale Kompetenzen trainiert und entwickelt werden können.

„Also wichtig ist tatsächlich Empathiebildung für den anderen, denn wenn ich Empathie besitze, bin ich nicht gewalttätig.“ (00)

Gerade für Kinder und Jugendliche mit teilweise komplizierten familiären Hintergründen kann die Schule hiermit ein wertvolles Angebot schaffen.

„An der Schule herrscht eine sehr familiäre Atmosphäre. Und dazu kommt noch Klassenfamilie, nicht? So empfinden sie es ja auch, dass das [jeweils für eine Klasse zuständige] Klassenlehrerteam auch meist so bewusst besetzt wird, einmal ein Mann, eine Frau. Dann haben sie auch schon mal gesagt, unsere Klassenmama und unser Klassenpapa, nicht? Das hörte ich auch schon mal so auf den Fluren.“ (02)

Mit Blick auf die Vermittlung von Sozialkompetenzen ist die verpflichtende Umsetzung eines Klassenrats und des Programms Fairplayer in allen Klassenverbänden ein besonders greifbares Ergebnis. Beide Handlungsansätze gehen nicht originär auf die Magnolienschule zurück, sondern sind etablierte und auch weitestgehend bewährte und untersuchte Formate. Hervorzuheben sind mit Blick auf die Gesamtkonzeption der Schule daher vor allem die flächendeckende Umsetzung dieser Angebote im Schulalltag und auch die Untersetzung mit entsprechenden Ressourcen. Es ist der Schule

gelingen, mit einer Vorhaltung von entsprechenden Unterrichtsstunden – der bereits erwähnten Klassenprojektzeit – und einer noch von Sozialarbeiter/innen und Sozialpädagogen/innen unterstützten Begleitung dieser Projektzeit durch zwei Klassenlehrer/innen ein exponiertes Forum für eigen- und sozialverantwortliche Aushandlungs- und Verständigungsprozesse der Schüler/innen zu schaffen.

Ausführungen der Interviewpartner/innen illustrieren, wie die Schüler/innen, die als Pat/innen und Peer-Mediator/innen fungieren, solche Angebote und Entwicklungschancen für sich nutzen.

„Und die nutzen die, und zwar richtig gerne. Und eben dadurch, dass sie auch an anderen Stellen schon Verantwortungsübernahme gelernt haben und positive Bestärkung darin bekommen haben, dass sie was können, dass sie was wert sind sozusagen, dadurch machen die das auch schnell gut und auch wirklich eigenständig. ... Die machen selbstständig Termine aus, die gehen selbstständig in die Klasse. ... Und das genießen die ... extrem, weil sie einfach diese hohe Selbstwirksamkeit haben und ganz viel erreichen können, peer-to-peer.“ (02)

4.4 Förderliche und hinderliche Einflussfaktoren

Die Magnolienschule ist in vielerlei Hinsicht ein Beispiel für eine vorbildliche Praxis der Vermittlung sozialer Kompetenzen und der Gewaltprävention an Schulen. Ausgehend von einer als problematisch erkannten Entwicklungstendenz noch vor einigen Jahren ist es in einer gemeinsamen Anstrengung unterschiedlicher Funktionsgruppen gelungen, die Situation an der Schule spürbar zu stabilisieren und das Maß an Gewaltvorfällen deutlich zu senken. Angesichts des gestaffelten und komplexen Vorgehens an der Magnolienschule erklärt sich diese positive Entwicklung durch verschiedene Aspekte.

Abbildung 6: Förderliche und hinderliche Faktoren

Förderliche Faktoren

- Aktive Schulleitung, die Gewaltprävention und soziales Lernen hoch bewertet, überzeugend vertritt und durch Delegationsstrukturen (Zuständigkeiten, Verantwortlichkeiten) breit im Schulkörper verankert
- Unterlegung des strategischen Ansatzes mit Ressourcen (Stundendeputate) und damit ausgedrückte Wertschätzung für Gewaltprävention und soziales Lernen
- Breiter Konsens und hoher Kenntnisstand über die konzeptionelle Ausrichtung der Schule sowie Aufbau von erforderlichen Kompetenzen durch kriteriengeleitete Fortbildungen und Qualifizierungen
- Berücksichtigung des hohen Bedarfs der Schüler/innen an stabilen Beziehungsangeboten und an Wertschätzung durch strukturelle Anpassungen (erhebliche Stärkung des Klassenverbands, Jahrgangsprinzip)
- Verantwortliche Wahrnehmung eines um Erziehungsaufgaben erweiterten Bildungsauftrags der Schule, der sich in einer – durch strukturelle Weichenstellungen beförderten – engen und kollegialen Kooperation von Lehrpersonal und Sozialarbeit bzw. Erzieher/innen niederschlägt
- Obligatorische und im Bildungsverlauf gestaffelte Umsetzung von bewährten Angeboten zum sozialen Lernen und zur Gewaltprävention sowie Entwicklung von eigenen Präventionsprojekten

Hinderliche Faktoren

- Gering ausgeprägte Beteiligungsbereitschaft in Teilen der Elternschaft
- Auch angesichts schulinterner Umschichtungen von Ressourcen weiterhin offene Bedarfe, um individuelle Erscheinungsformen sozialer Benachteiligung der Schüler/innen wirksam auszugleichen

Ergänzende Faktoren

- Soziale Veränderungs- und Verdrängungsprozesse im Umfeld der Schule („Gentrifizierung“) könnten perspektivisch die Struktur der bisherigen Nutzergruppen beeinflussen und auch die Anforderungen an die Schule berühren

Als förderlicher Faktor für die greifbaren Erfolge ist zunächst zu veranschlagen, dass die Strategie ein abgestuftes und differenziertes Set an Maßnahmen umfasst, das in weiten Teilen auch für alle Klassen obligatorisch ist. *„Also unsere Schule ist extremst komplex mit all ihren Maßnahmen, ja? Und wir haben extrem viele Kooperationspartner.“ (00)* Die Magnolienschule verfügt in diesem Sinn über einen eigenständig profilierten Ansatz, der auch in der Schule verankert ist und von vielen Befragten konsistent dargestellt werden kann. Damit trägt sie in besonderem Maße dem Umstand Rechnung, dass Gewaltprävention und die Vermittlung sozialer Kompetenzen eine Querschnittsaufgabe darstellen. Teil des strategisch angelegten Ansatzes sind sowohl Maßnahmen auf der strukturellen Ebene der Unterrichtsgestaltung (Jahrgangs- und Klassenprinzip), der Schulkultur (Leitbild, Vorleben von Gewaltfreiheit) als auch eigenständige Projekte (Klassenrat, Fairplayer usw.). Die projektformigen Ansätze bauen zum Teil jahrgangweise aufeinander auf und ergänzen sich sinnvoll.

Als weitere förderliche Faktoren sind sicherlich auch die Unterlegung des strategischen Ansatzes der Magnolienschule mit eigenständigen Ressourcen und die damit ausgedrückte hohe Wertschätzung für Gewaltprävention und soziales Lernen zu nennen. Vor allem über die Klassenprojektzeit und die Doppelsteckung von Klassenlehrer/innen werden Personalstunden explizit für die Förderung sozialen Lernens vorgehalten. Gewaltprävention wird nicht als Zusatzaufgabe verstanden, sondern als integraler Bestandteil des Schulbetriebs, und entsprechend anerkannt: Dass die Kolleg/innen über spezifische zeitliche Ressourcen verfügen können, sichert die Qualität und den Stellenwert der entsprechenden Angebote.

„Das macht natürlich einen immensen Bedarf an Lehrerstunden aus. ... Aber uns hier allen war natürlich klar, dass das die sinnvollste und wichtigste Investition überhaupt ist, damit das Lernen in den anderen Fächern überhaupt erst möglich wird.“ (01)

Für die erfolgreiche Entwicklung und Implementierung eines derart differenzierten und in der Schule breit unterstützten Ansatzes ist die Mitwirkung vieler Akteure erforderlich. Als förderlicher Faktor ist in diesem Kontext jedoch zunächst eine ausstrahlungsfähige und aktive Leitungsstruktur zu nennen. Der Beginn des erfolgreichen Entwicklungsprozesses koinzidiert in hohem Maße auch mit dem Antritt einer neuen Schulleitung. Diese versteht sich als „Ermöglicher“ mit einem integrativen Leitungsstil und hat Konzepte, die in der Schule bereits in Ansätzen vorhanden waren, zur Blüte gebracht. Förderlich sind damit die Priorisierung von Gewaltprävention und sozialem Lernen durch die Leitung und auch die klare Festlegung von personellen Zuständigkeiten und Verantwortlichkeiten für Teilmodule des Gesamtansatzes in einer erweiterten Steuerungsstruktur. Ein gewaltfreies Zusammenleben ist in der Magnolienschule in diesem Sinn kein allgemeines Postulat, sondern strukturell in den Leitungs- und Steuerungsstrukturen der Schule verankert.

„Die Schulleiterin weiß, was in der Schule läuft... und hat die Zuständigkeiten festgelegt, und das hat dazu beigetragen, dass extrem viele Kollegen mit ihren Kompetenzen auch zu Dingen beitragen, die dann gelingen.“ (00)

Als ebenfalls förderlich muss der Faktor einer hohen Transparenz und Verankerung des Gesamtansatzes in der Schule und den wichtigen Funktionsgruppen betrachtet werden. Obwohl die Magnolienschule sehr groß ist – allerdings durch die hohe Bedeutung der Jahrgänge und auch der Klassenverbände wiederum familiäre Züge erhält –, ist bemerkenswert, in welchem hohem Maße Grundkonzepte des Ansatzes im Bereich des sozialen Lernens den befragten Interviewpartner/innen präsent sind und auch mitgetragen werden. Die Verantwortlichkeiten und damit auch die Ansprechpersonen für die einzelnen Teilbereiche sind dabei klar festgelegt und werden von den entsprechenden Kolleg/innen zielstrebig wahrgenommen. Gleichermaßen ist es durch einen gemeinsamen Reflexionsprozess gelungen, das Konzept tatsächlich zu einem Teil der „Kultur“ der Schule zu machen. Dazu gehören zielgerichtete Fortbildungen im Themenbereich und ein enges, kollegiales Zusammenwirken von Lehrkräften und Sozialarbeiter/innen. Bemerkenswerte Konflikte um den hohen Stellenwert der Prävention, die sich beispielsweise an dem Mitteleinsatz in diesem Bereich entzündeten, lassen die Interviews nicht erkennen.

Auf der inhaltlichen Ebene des Konzepts kann die enge Verbindung allgemein fördernder Aspekte des sozialen Lernens und spezifisch gewaltpräventiver Aspekte als förderlich festgehalten werden. Ausgehend von dem in der Schülerschaft erkannten Bedarf an einer Schule, die tragende Bindungen und Beziehungen anbietet, um erfolgreiche Lernprozesse auch von benachteiligten und „bildungsfernen“ Kindern und Jugendlichen zu ermöglichen, ist vor allem durch das Klassenprinzip und die Klassenprojektzeit viel unternommen worden, um potenzielle Konflikte bereits im Vorfeld abzubauen und den Unterricht sozial einzubetten.

„Unsere Schülerschaft, die [braucht] eine soziale Bindung, auch eine räumliche Bindung, ... die müssen einen Raum haben, den sie sich einrichten, die brauchen Heimat.“ (03)

Diese im Vordergrund stehenden Maßnahmen werden flankiert durch stärker grenzsetzende Maßnahmen. Die Magnolienschule hat beispielweise ein konsequentes Verfahren zur Erfassung der Fehlzeiten aufgebaut: Eine Kollegin erfasst morgendlich fehlende und zu spät erscheinende Schüler/innen und informiert unmittelbar die Eltern und Klassenleiter/-innen. So ist eine unvermittelte Reaktion möglich, gleichzeitig werden die Fachlehrer/innen nicht in der Unterrichtsgestaltung gestört. Auch bei Gewaltvorkommnissen werden schnell klare Grenzen gezogen und bei Bedarf die Polizei eingeschaltet.

„Da haben wir auch keine Angst vor, die dann einzuschalten. Weil es uns eben darum geht, dass die Schüler und auch die Eltern ganz klar wissen, Gewalt wollen wir hier nicht haben. Und deshalb müssen wir da manchmal auch vielleicht ein bisschen drastisch werden, dass sie dann einfach auch merken: Oh, die meinen das ernst!“ (04)

Der hinderliche Faktor, dass sich angesichts der in das soziale Lernen investierten Ressourcen in Teilen des Lehrkörpers Vorbehalte über eine sich daraus ergebende Schwächung der fachlichen Aspekte des Unterrichts entwickelten, spielt nach den aktuellen Befragungen mittlerweile keine wesentliche Rolle mehr. Ein anderer hinderlicher Faktor, der allerdings nicht pauschalisiert werden kann und eine differenzierte Betrachtung erfordert, besteht zum Teil in der Einbindung von Eltern: Angesichts des sehr hohen Anteils von Schüler/innen mit nichtdeutscher Herkunftssprache übernehmen Mitarbeiter/innen mit spezifischen Sprachkompetenzen hier Brückenaufgaben. Dennoch erschweren sprachliche Barrieren insbesondere zu arabischen Familien zum Teil die abgestimmte Arbeit mit den Jugendlichen.

A1: „Aber mit den arabischen Familien ist das oft ein Problem.“ A2: „Mit den arabischen ist es schwierig ... Das ist manchmal noch ein Problem.“ (04)

Die Magnolienschule reagiert sinnvoll, konstruktiv und wirkungsvoll auf die Bedarfe und Herausforderungen ihres Umfelds und ihrer Schülerschaft und hat dabei eine kooperative, wertschätzende und aktive Schulkultur entwickelt. Tatsächlich ist es damit insgesamt gelungen, das „Gesetz des Handelns“ nach einer krisenhaften Phase wieder in den schulischen Strukturen zu verankern. Dennoch muss als wesentlicher externer Bedingungsfaktor in Rechnung gestellt werden, dass die von einem sehr hohen Anteil von Kindern und Jugendlichen aus lernmittelbefreiten Familien sowie mit nichtdeutschem Hintergrund geprägte Schülerschaft dauerhaft einen erhöhten Bedarf an Unterstützung mit sich bringt. Eine durch Aufwertungsprozesse des Wohnumfelds induzierte Veränderung der Schülerschaft im Primarbereich könnte sich zukünftig als Einflussfaktor erweisen, von dem derzeit abzuwarten bleibt, inwieweit er sich als stetig erweist und auch auf den weiterführenden Zweig ausstrahlt.

5 Schlussfolgerungen und Empfehlungen

Das Beispiel der Magnolienschule zeigt, dass ein umfassendes und systemisch integriertes Konzept zur Gewaltprävention nicht nur zu einer spürbaren Entlastung von Gewaltvorkommnissen, sondern darüber hinaus auch zu einem angenehmen und förderlichen Schulklima für Schüler/innen und Mitarbeiter/innen führen kann. Durch die gemeinsame Anstrengung aller Akteure konnte eine Phase mit gehäuften schweren Gewaltvorfällen erfolgreich gemeistert werden – obwohl nach wie vor der Großteil der Schüler/innen aus sozial schwierigen Verhältnissen kommt.

Möglich wurden diese Erfolge vor allem deshalb, weil die Schule nicht allein auf die Wirkungskraft einzelner Projekte vertraute, sondern soziales Lernen und Gewaltprävention als festes Ziel bei der Schulentwicklung berücksichtigte und entsprechende Ressourcen dafür zur Verfügung stellte. Somit wurde ein Prozess in Gang gesetzt, der schließlich ein komplexes System aus ineinandergreifenden Maßnahmen und begünstigenden Rahmenbedingungen hervorgebracht hat, das maßgeblich für die positiven Erfolge verantwortlich ist.

Eckpunkte dieses Konzepts bilden unter anderem die Stärkung der Klassengemeinschaft und der Schüler-Lehrer-Beziehung durch die Einführung des Jahrgangsprinzips und die Einführung einer festen Klassenprojektzeit, die den Klassenleiter/-innen – unterstützt durch sozialpädagogische Fachkräfte – mehr Unterrichtszeit in ihrer eigenen Klasse ermöglicht und in die der Klassenrat und Elemente des sozialen Lernens eingebunden sind. Zusätzlich werden altersspezifisch abgestuft verschiedene Projekte und AGs zu präventionsspezifischen Themen angeboten, wie etwa Fairplayer oder Mobbingprävention. Diese Projekte werden beständig auf ihre Wirksamkeit und noch vorhandenen Bedarf überprüft und ggf. weiterentwickelt. Im Kollegium ist zudem eine positive Fehlerkultur anzutreffen, die zum Ausprobieren neuer Ansätze ermutigt.

Trotz der insgesamt den Schüler/innen sehr zugewandten Haltung des Kollegiums wird Gewaltverhalten in keiner Weise toleriert, sondern konsequent verfolgt. Ein ähnlich entschlossenes Vorgehen zeigt sich auch in der lückenlosen Erfassung von Fehlzeiten, die eine beauftragte Mitarbeiterin allmorgendlich übernimmt.

Am Beispiel der Magnolienschule wird ebenfalls deutlich, dass die Entwicklung einer solch großen Schule nicht ohne eine innovative und führungsstarke Schulleitung möglich ist. So führt die Kultur der Eigenverantwortung in Kombination mit der Delegation von Teilaufgaben zu mehreren, gut funktionierenden Kleinteams an der Schule, die in ihren Verantwortungsbereichen eigenständig agieren. Die Schulleitung versteht ihre Rolle in diesem Kontext vor allem als „Ermöglicher“, der auf die Kompetenz des Kollegiums vertraut. Ein weites Charakteristikum des Erfolgs liegt in der Transparenz begründet, mit der die gemeinsam vereinbarten Ziele verfolgt werden (etwa bei der Auswahl oder Priorisierung von bestimmten Maßnahmen anhand der festgelegten Ziele oder bei der Genehmigung von thematischen Weiterbildungen, die sich das Spektrum dieser Ziele abdecken müssen). Nicht zuletzt ist für eine umfassende Entwicklung ebenfalls ein hohes Maß an Offenheit Voraussetzung, die sich nach innen an einer Kultur der gegenseitigen Unterstützung der Kolleg/-innen zeigt und zudem Unterstützung von außen – etwa in Form von Coaching oder Fortbildungen – als Hilfestellung und nicht als Bedrohung auffasst.

Das Beispiel der Magnolienschule verdeutlicht zwar auf der Ergebnisseite, dass Erfolge in Hinblick auf ein gewaltfreies Schulklima zu erreichen sind, beweist aber auch, dass diese Ergebnisse nur durch den Einsatz von adäquaten Ressourcen zu erreichen und zu sichern sind. Um diese Erfolge auch künftig erhalten und auf weitere Schulen übertragen zu können, wäre es ratsam, die Zuweisung von Mitteln und Personalstunden stärker schulspezifisch am individuellen Förderbedarf der Schülerschaft, an besonderen Problemlagen und an den umgesetzten Präventionskonzepten zu orientieren.

Außerdem wurde deutlich, wie begrenzt sich der Spielraum der einzelnen Schule gestaltet, gerade, was die bedarfsorientierte Verteilung von Ressourcen anbelangt. Förderliche Entwicklungsschritte, die zum Wohl der Schüler/innen und zur Sicherung des schulischen Erfolgs sinnvoll wären, können dadurch zum Teil ausgebremst werden. Deutlich wird, dass das Engagement der Schulen für soziales Lernen und friedliches Miteinander Anreize, Würdigung und einen förderlichen Rahmen braucht, in dem die Handlungsspielräume der schulischen Akteure tendenziell erweitert werden.

Auf Ebene der einzelnen Schulen sollte mehr noch auf ein Klima, das sich offen für Veränderungen zeigt, hingearbeitet werden – nicht zuletzt, damit ein Transfer von Beispielen guter Praxis angenommen wird und auf fruchtbaren Boden fällt.

6 Abbildungs- und Tabellenverzeichnis

Abbildung 1:	Dimensionen der Analyse	167
Abbildung 2:	Dokumentation: Prävention, soziales Lernen und Erleben an der Magnolienschule (Schulinterne Visualisierung der Präventionsarbeit)	176
Abbildung 3:	Ergebnisse auf der Ebene der Schul- und Organisationskultur im Überblick	178
Abbildung 4:	Ergebnisse auf der Ebene der Handlungskompetenzen des Schulpersonals im Überblick	183
Abbildung 5:	Ergebnisse auf der Ebene der Handlungskompetenzen der Schüler/innen im Überblick	189
Abbildung 6:	Förderliche und hinderliche Faktoren	192
Tabelle 1:	Übersicht der Aktivitäten zur Gewaltprävention	177

7 Literaturverzeichnis

- Amt für Statistik Berlin-Brandenburg (2015): Statistischer Bericht A I 5 – hj 2 / 15. Einwohnerinnen und Einwohner im Land Berlin am 31. Dezember 2015. <http://bit.ly/2ghpzKR>
- Bannenberg, Britta (2004): Mehr-Ebenen-Konzepte gegen Gewalt an Schulen: empirische Wirkungen erfolgreicher Programme gegen Gewalt. In: Zeitschrift für Jugendkriminalrecht und Jugendhilfe, H. 2, S. 159–170.
- Bauer, Ullrich/Langness, Anja (2004): Implementierung des Lions-Quest Programms „Erwachsen werden“. Ergebnisse der Befragung von Schulleitungen, Schüler/innen und Eltern. http://www.lions-quest.de/fileadmin/content/Lions-Quest/Evaluationen/Implementierung_LQBauer_Hurrelmann_2004.pdf, 29.04.2016.
- Behn, Sabine/Kügler, Nicolle/Lembeck, Hans-Josef/Pleiger, Doris/Schaffranke, Dorte/Schroer, Miriam/Wink, Stefan (2006): Mediation an Schulen. Eine bundesdeutsche Evaluation. Wiesbaden.
- Bergert, Michael/Karliczek, Kari-Maria/Lüter, Albrecht (2015a): Gewalterfahrung und Lebenslage. Eine Dunkelfelduntersuchung an Schulen in Berlin. Berlin (Berliner Forum Gewaltprävention Nr. 54).
- Bergert, Michael/Lüter, Albrecht/Schroer-Hippel, Miriam (2015b): Berliner Monitoring Jugendgewaltdelinquenz. Zweiter Bericht 2015. Berlin (Berliner Forum Gewaltprävention Nr. 56).
- Bowi, Ulrike/Ott, Gudrun/Tress, Wolfgang (2008): Faustlos – Gewaltprävention in der Grundschule. In: Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie, H. 7, S. 509–520.
- Hagedorn, Ortrud (1995): Konfliktlotsen – Lehrer und Schüler lernen die Vermittlung im Konflikt. Stuttgart.
- Hanewinkel, Reiner/Knaack, Reimer (1999): Prävention von Aggression und Gewalt an Schulen. Ergebnisse einer Interventionsstudie. In: Holtappels, Heinz Günter/Heitmeyer, Wilhelm/Melzer, Wolfgang/Tillmann, Klaus-Jürgen (Hg.): Forschung über Gewalt an Schulen. Erscheinungsformen und Ursachen, Konzepte und Prävention. 2., korrigierte Auflage. Weinheim/München, S. 299–313.
- Hensel, Rolf (2001): Berlin: Lebenswelt Schule. In: Balsler, Hartmut/Schrewe, Hartmut/Schaaf, Nicole (Hg.): Schulprogramm Gewaltprävention. Ergebnisse aktueller Modellversuche. Neuwied/Kriftel, S. 39–46.
- Leuschner, Vincenz/Bondü, Rebecca/Schroer-Hippel, Miriam/Panno, Jennifer, Neumetzler, Katharina/Fisch, Sarah/Scholl, Johanna/Scheithauer, Herbert (2011): Prevention of homicidal student violence in Germany: The Berlin Leaking Project and the Networks Against School Shootings Project (NETWASS). In: New Directions for Youth Development, H. 129, S. 61–78.
- Melzer, Wolfgang/Ehninger, Frank/Schubarth, Wilfried (2011): Gewaltprävention und Schulentwicklung. 2. überarbeitete Auflage. Bad Heilbrunn.
- Melzer, Wolfgang/Schubarth, Wilfried/Ehninger, Frank (2006): Positives Sozialverhalten von Schülerinnen und Schülern ist ein Bildungswert. In: Heitmeyer, Wilhelm/Schrötle, Monika (Hg.): Gewalt: Beschreibungen, Analysen, Prävention. Bonn, S. 217–236.
- Neuhaus, Janine/Kleiber, Dieter/Hannover, Bettina (2015): Die Wirksamkeit polizeilicher Gewaltpräventionsmaßnahmen an Berliner Schulen. In: Prävention, H. 2, S. 49–53.
- Pfetsch, Jan (2010): Zivilcourage in der Schule. Konzeption und Evaluation eines Zivilcourage-Trainings zur Prävention aggressiven Verhaltens unter Schülern. Dissertation. Universität Luxemburg, Luxemburg.
- Preiser, Siegfried/Krone, Anne/Kunz, Torsten (2011): Zusammenhänge zwischen Schülerunfällen und dem Sozialklima an Schulen. In: Psychologie in Erziehung und Unterricht, H. 58, S. 63–75.

- Rademacher, Helmolt (2009): Das hessische Projekt „Mediation und Schulprogramm“. In: Zeitschrift für politische Psychologie, H. 3-4, S. 367-374.
- Schubarth, Wilfried (2010): Gewalt und Mobbing an Schulen. Möglichkeiten der Prävention und Intervention. Stuttgart.
- Schubarth, Wilfried/Kopp, Andrea/Seidel, Andreas/Niproschke, Saskia (2013): Akzeptanz und Wirkungen eines schulischen Anti-Gewaltprojekts. Evaluationsergebnisse zum Schulprojekt „Wir für uns“ an der Grundschule Schwärzese in Eberswalde. Potsdam.
- Schultze-Krumbholz, Anja/Zagorscak, Pavle/Wölfler, Ralf/Scheithauer, Herbert (2014): Prävention von Cybermobbing und Reduzierung aggressiven Verhaltens Jugendlicher durch das Programm Medienhelden: Ergebnisse einer Evaluationsstudie. In: Diskurs Kindheits- und Jugendforschung, H. 1, S. 61-79.
- Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft (2013): Kurzbericht der Schulinspektion vom 01.05.2013. <http://www.berlin.de/sen/bildung/schule/berliner-schulen/>, 29.04.2016.
- Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft (2014): Zweite Runde Schulinspektion in Berlin. 2. Auflage. <http://bit.ly/1N7uKLn>, 29.04.2016.
- Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft (2015): Statistische Erhebung der Fehlzeiten der Schülerinnen und Schüler im 1. Schulhalbjahr 2014/15 an den öffentlichen allgemein bildenden Schulen. Berlin.
- Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft (2016): Blickpunkt Schule. Schuljahr 2015/2016. <http://bit.ly/2fNjYgQ>.
- Spiel, Christiane/Strohmeier, Dagmar/Schiller, Eva Maria/Stefanek, Elisabeth/Schultes, Marie Therese/Hoffmann, Christine et al. (2011): WiSK Programm: Förderung sozialer und interkultureller Kompetenzen in der Schule. WiSK Evaluationsstudie. <http://www.gemeinsam-gegen-gewalt.at/resources/files/812/wisk-evaluation-endversion.pdf>, 18.12.2013.
- Steffgen, Georges/König, Andreas/Pfetsch, Jan (2009): Cyberbullying – zur Wirkung spezifischer Interventionsmaßnahmen. Befunde einer wissenschaftlichen Begleitstudie. Projektbericht. Universität Luxemburg, Luxemburg.
- Stehr, Elisabeth/Fröhlich-Gildoff, Klaus (2011): Evaluation des Modellprojekts Soziale Ganztagschule – Schulentwicklung und soziale Kompetenz. In: AGJ-Fachverband für Prävention und Rehabilitation (Hg.): In der Schule zu Hause? Chancen einer sozialen Ganztagschule. Tipps, Konzepte, Erfahrungen. Freiburg, S. 98-122.

Miriam Schroer-Hippel

Das systemisch-lösungsorientierte
Antigewalttraining TESYA®.

Evaluation eines genderreflektierten
Angebots für Jugendliche.

Inhaltsverzeichnis

1	TESYA® – systemisch-lösungsorientierte Antigewalttrainings	201
1.1	Einordnung des Konzeptes in die Debatte um gewaltpräventive Trainings	201
1.2	Rahmenbedingungen des Trainings	202
1.3	Zentrale Zielsetzungen	205
2	Evaluationsdesign	207
2.1	Einordnung und Zielsetzung der Evaluation	207
2.2	Fragestellungen	207
2.3	Methoden	208
3	Ergebnisse	210
3.1	Konzeptevaluation	210
3.2	Umsetzungsqualität	213
3.3	Wirksamkeit	216
3.4	Wirkfaktoren	221
4	Fazit: Systemische, demütigungsfreie Gewaltprävention und Perspektiventwicklung	225
5	Anhang	226
5.1	Abkürzungen	226
5.2	Tabellen	226
5.3	Fragebogen	228
6	Abbildungsverzeichnis	232
7	Tabellenverzeichnis	232
8	Literaturverzeichnis	233

1 TESYA® – systemisch-lösungsorientierte Antigewalttrainings

Gegenstand der Evaluation sind TESYA®-Antigewalttrainings im Einzelsetting. Die systemisch-lösungsorientierten Trainings sind für Kinder, Jugendliche und junge Erwachsene konzipiert und beziehen Eltern oder andere zentrale Bezugspersonen in den Beratungsprozess ein. Die Abkürzung TESYA steht dabei für „Training, Empowerment, Support for Youth and Adults“. TESYA®-Trainings werden in unterschiedlichen institutionellen Kontexten als Gruppen- oder Einzelmaßnahmen umgesetzt.

Die vorliegende Evaluation nimmt ausschließlich TESYA®-Einzeltrainings in den Blick. Sie fasst dabei zwei unterschiedliche Trainingsformate zusammen, die grundsätzlich nach demselben inhaltlichen Konzept, aber mit verschiedenen Zielgruppen und in unterschiedlichen Settings arbeiten. Dies sind erstens Antigewalttrainings für Kinder und Jugendliche. Diese werden nach §§29 und 30 des Kinder- und Jugendhilfegesetzes (KJHG) finanziert. Zweitens handelt es sich um Trainings für straffällig gewordene Jugendliche, Heranwachsende und Jungerwachsene bis 27 Jahren. Die Teilnahme erfolgt auf der Grundlage einer richterlichen Weisung. Gesetzlicher Rahmen ist §10 des Jugendgerichtsgesetzes (JGG).

Obgleich die Trainings eine Reihe von Unterschieden aufweisen, bildet das inhaltliche Konzept das verbindende Element. Aufgrund der geringen Zahl an zugänglichen Fällen im Zeitraum, der für die Evaluation vorgesehen war, und weitgehender Überschneidungen der inhaltlichen Arbeit erfolgt eine gemeinsame Evaluation beider Trainingsformate. Träger des Angebotes ist das Institut für genderreflektierte Gewaltprävention gGmbH (im Folgenden ifgg). Das Institut setzt Trainings und Beratungsangebote im Themenspektrum der Gewaltprävention in Bezug auf Kinder, Jugendliche und Heranwachsende um.

1.1 Einordnung des Konzeptes in die Debatte um gewaltpräventive Trainings

Trainingskurse für Jugendliche mit dem Ziel der Stärkung sozialer Kompetenzen und der Prävention von Gewalt finden in Deutschland seit den 1980er Jahren zunehmende Verbreitung (Bliesener 2010). Anfang der 1990er Jahre setzte eine Professionalisierung gewaltpräventiver Trainingskurse ein. Neben ersten markenrechtlich geschützten Angeboten wie dem Anti-Aggressivitätstraining (AAT®) (Weidner 2011) entstand eine Vielzahl gewaltpräventiver Trainingsprogramme, die häufig von freien Trägern konzipiert und aus öffentlichen oder Stiftungsmitteln finanziert werden. Die Entwicklung des TESYA®-Trainings begann Mitte der 2000er Jahre, die markenrechtliche Eintragung erfolgte im Jahr 2009.

Gewaltpräventive Trainingskurse sind überwiegend sekundär- und tertiärpräventiv ausgerichtet (vgl. hierzu Bliesener 2010, 149). Primär- bzw. universalpräventive Kurse zur Reduktion von Gewalt richten sich an nicht näher spezifizierte Zielgruppen. Hierzu zählen beispielsweise Trainingskurse zur Stärkung der gewaltfreien Konfliktlösungskompetenzen für alle Schüler/innen einer Schulklasse. Sekundärpräventive Trainings sind für Kinder, Jugendliche und Heranwachsende konzipiert, die zu Risikogruppen zählen oder die bereits durch gewalttätiges Verhalten aufgefallen, aber nicht straffällig geworden sind. Hierzu zählen Kurse an Schulen mit spezifischen Gruppen sowie Trainings im Bereich der Jugendhilfe. Auch Angebote für delinquent gewordene (aber strafunmündige) Kinder werden zur Sekundärprävention gerechnet. Tertiärpräventive Trainings richten sich an Jugendliche und Heranwachsende, die straffällig geworden sind. Hierzu zählen z.B. ambulante Maßnahmen nach dem JGG sowie Kurse in Jugendstrafanstalten.

Die hier evaluierten Einzeltrainings nach §§29 und 30 des KJHG sind in der Regel der Sekundärprävention, die Trainings nach §10 des JGG der Tertiärprävention zuzuordnen. Eine Besonderheit des TESYA®-Trainings bildet der systemisch-lösungsorientierte Ansatz, der im Feld gewaltpräventiver Trainings bislang selten zu finden ist. Viele andere Angebote beziehen sich stärker auf kognitiv-verhaltenstherapeutische Traditionen. Hierzu zählen beispielsweise die von Matthias Wolter evaluierten sozialen Kompetenztrainings zur Gewaltprävention, die teils stärker kognitive Fähigkeiten trainieren, teils eher Verhaltenskompetenzen mithilfe simulierter Stresssituationen aufbauen (Wolter 2014, 43f.). Ein besonders sichtbares Element der systemisch-lösungsorientierten Trainings ist die begleitende Elternarbeit. Sie erfolgt sowohl im Rahmen der Sekundär- als auch der Tertiärprävention. Falls Eltern zu den Gesprächen nicht bereit sind, können auch andere wichtige Bezugspersonen in den Beratungsprozess einbezogen werden.

In den TESYA®-Trainings werden, wie in vielen anderen Angeboten mit gewaltauffälligen Jugendlichen auch, vielfältige Methoden eingesetzt, die nicht primär sprachbasiert sind, um Teilnehmende aktiv einzubeziehen, die auf der kognitiven Ebene weniger zugänglich sind. Der Einsatz der Methoden basiert dabei auf systemisch-lösungsorientierten Grundsätzen. Dabei wird beispielsweise mit Bildern, Metaphern und Visualisierungen gearbeitet. Zudem werden Methoden aus der Verhaltenstherapie, der konfrontativen Pädagogik, der Klientenzentrierten Interaktion, der Mediation und der genderreflektierten und interkulturellen Pädagogik eingesetzt.

Ein Streitpunkt in der Debatte um gewaltpräventive Trainings sind Methoden der konfrontativen Pädagogik. Sie bilden einen wichtigen konzeptionellen Bestandteil des für straffällige Jugendliche und Heranwachsende konzipierten AATs sowie des Coolness-Trainings, das auf die jüngere Zielgruppe gewaltauffälliger Kinder und Jugendlicher ausgerichtet ist (Weidner/Kilb 2011). Im Verlauf der Debatte wurden die ursprünglichen konfrontativen Methoden weiterentwickelt und modifiziert. Zu den bekannten Methoden zählt der „heiße Stuhl“, eine Übung, bei der der/die Jugendliche durch andere Teilnehmer/innen oder Trainer/innen gezielt provoziert wird. Die Übung wird einerseits eingesetzt, um die Jugendlichen mit ihrer eigenen Tat zu konfrontieren, andererseits, damit sie anhand der Trainingssituation lernen, gewaltfrei mit Provokationen umzugehen. Die Methoden des ifgg beinhalten konfrontative Elemente der Gesprächsführung, verzichten jedoch bewusst auf den Einsatz bekannter konfrontativer Methoden wie den „heißen Stuhl“. Ziel ist es, „konsequent demütigungsfrei“ zu arbeiten, um so günstige Voraussetzungen für Lernprozesse zu schaffen (Institut für genderreflektierte Gewaltprävention gGmbH 2014, 1). Das pädagogische Leitbild versteht sich daher als wertschätzender, ressourcenorientierter, demütigungsfreier Ansatz.

Diese Grundausrichtung des Konzepts wird durch eine geschlechterreflektierte Vorgehensweise und eine intersektionale Perspektive auf weitere soziale Kategorien¹ ergänzt. Im Rahmen der Trainings ist demnach eine „kritische Auseinandersetzung mit normativen Geschlechterbildern im Hinblick auf eine Erweiterung von Selbstentwürfen und Handlungsspielräumen als Jungen und Mädchen, Männer und Frauen [als] ein wichtiger Baustein in der ressourcenorientierten gewaltpräventiven Arbeit“ vorgesehen (Institut für genderreflektierte Gewaltprävention gGmbH 2015b). Die Trainings beziehen ein, dass sich die Teilnehmer/innen verschiedenen kulturellen Kontexten zuordnen bzw. zugehörig fühlen. Dementsprechend werden „Themen wie Ehre, Freundschaft, Familie, Religion, Respekt, Loyalität und Autoritäten der Lebenssituation der Jugendlichen entsprechend zugeschnitten“ (Institut für genderreflektierte Gewaltprävention gGmbH 2015a, 4). Im Rahmen der Trainings werden auch Erfahrungen und Praxen von Ausgrenzung bzw. Diskriminierung sowie damit verbundene Strategien reflektiert. Sie werden insbesondere im Kontext der Stabilisierung der eigenen Lebensentwürfe in den Trainingsprozess eingebunden (Institut für genderreflektierte Gewaltprävention gGmbH 2015a, 4).

1.2 Rahmenbedingungen des Trainings

Die Evaluation fasst, wie oben eingeführt, zwei unterschiedliche Trainingsformate zusammen. Beide basieren auf dem TESYA®-Konzept und sind grundsätzlich auf die gleichen Zielsetzungen ausgerichtet. Es gibt große Überschneidungsbereiche hinsichtlich der Altersgruppe, des Aufbaus der Trainings, der Vorgehensweisen und der eingesetzten Methoden. Zugleich bestehen aber Unterschiede hinsichtlich der Rahmenbedingungen. Die Untersuchung ist dabei als zusammenfassende Evaluation angelegt, da das Konzept und die darauf basierende inhaltliche Arbeit, nicht aber das Format im Vordergrund der Bewertung steht. Nichtsdestotrotz werden im Folgenden die Rahmenbedingungen und vor allem die Unterschiede zwischen beiden Formaten dargestellt. Sofern die empirischen Daten eine Differenzierung zulassen, werden in der Auswertung einzelne Unterschiede benannt. Ein systematischer Vergleich des Trainingserfolgs beider Formate erfolgt jedoch aus den genannten Gründen nicht.

Wichtige Unterschiede zwischen den Trainings nach KJHG und den Trainings nach JGG bestehen hinsichtlich der Altersspanne, der Frage, inwiefern die Teilnehmenden bereits straffällig wurden, des Maßes der Freiwilligkeit (siehe Tabelle 1) sowie des Umfangs der Leistungen, der Flexibilität der Trainingsgestaltung und der Möglichkeit der Nachbetreuung (siehe Tabelle 2).

Tabelle 1: Unterschiede zwischen TESYA®-Trainings nach KJHG und JGG (Teil 1)

	Systemisch-lösungsorientiertes Antigewalttraining nach KJHG	Systemisch-lösungsorientiertes Einzeltraining zum Umgang mit Aggressionen nach JGG
Rechtlicher Rahmen	Maßnahme der Hilfen zur Erziehung nach dem KJHG/SGB VIII §§29 und 30	Ambulante Maßnahme nach dem JGG §10
Altersgruppe	12- bis unter 18-Jährige, in Einzelfällen Kinder ab zehn Jahren und Heranwachsende bis unter 21 Jahren	14- bis unter 21-Jährige, in Einzelfällen bis unter 27-Jährige
Anlass	Häufiges körperliches oder verbales aggressives Verhalten, in der Regel keine Straffälligkeit	Richterliche Weisung nach Straffälligkeit
Freiwilligkeit der Teilnahme	Die Teilnahme ist freiwillig, praktisch können jedoch Bedingungen daran geknüpft sein, etwa Fortsetzung des Schulbesuches	Verpflichtende Teilnahme, bei Nichterfüllung droht Jugendarrest

Die Finanzierung der Trainings nach KJHG erfolgt über das Jugendamt, und zwar in aller Regel als Maßnahme der Hilfen zur Erziehung nach §§29 und 30 SGB VIII (Gruppentrainings bzw. Erziehungsbeistand, Betreuungshelfer). Voraussetzung für die Teilnahme sind ein Antrag der Eltern bzw. der sorgeberechtigten Betreuer/innen und die entsprechende Prüfung und Bewilligung des Regionalen Sozialen Dienstes (RSD) des Jugendamtes. Für das Zustandekommen des Trainings ist daher zunächst die Bereitschaft der Eltern bzw. der sorgeberechtigten Betreuer/innen zentral. Die Eltern werden auf unterschiedlichen Wegen auf das Training aufmerksam gemacht, z.B. durch Mitarbeiter/innen der Jugendförderung, von Beratungsstellen freier Träger, der Schule, der Schulpsychologie oder in Einzelfällen der Polizei. Grundlage für eine solche Empfehlung ist in der Regel, dass der/die Jugendliche wiederholt durch aggressives und/oder gewalttätiges Verhalten aufgefallen ist.

Die Teilnahme ist insofern freiwillig, als dass ihr keine richterliche Weisung zugrunde liegt. Bei den Teilnehmenden sind der Freiwilligkeit jedoch gewisse Grenzen gesetzt, da je nach Konstellation für die Jugendlichen Bedingungen an die Teilnahme geknüpft sein können, etwa für die Fortsetzung des Besuchs der jeweiligen Schule, der Ausbildung oder des Verbleibs in der betreuten Wohngruppe. Grundsätzlich müssen die Jugendlichen der Teilnahme zustimmen und aktive Schritte im Vorfeld des Trainings unternehmen.

Zielgruppe der Trainings nach KJHG sind 12- bis 18-Jährige verschiedenen Geschlechts, die verbales und/oder physisch aggressives Verhalten gegenüber anderen Menschen zeigen. Das begleitende Coaching richtet sich an ihre Eltern oder andere wichtige Bezugspersonen. Das Angebot ist für Kinder, Jugendliche und Heranwachsende konzipiert, die „meist bereits mehrfach und über einen längeren Zeitraum durch aggressives oder gewalttätiges Verhalten aufgefallen [sind], oftmals stehen sie kurz vor einem Schulverweis“ (Institut für genderreflektierte Gewaltprävention gGmbH 2015c, 2). Die Zielgruppen werden in einem Flyer des ifgg nochmals näher beschrieben. So richtet sich das Training an

- „Kinder, die häufig mit anderen Kindern, ihren Eltern oder Lehrer_innen in Konflikte geraten,
- Jugendliche, die in der Familie, in der Schule, der beruflichen Ausbildung oder im öffentlichen Raum schnell aggressiv (re)agieren und dadurch sich selbst und andere gefährden,
- Kinder, Jugendliche und junge Erwachsene, die Schwierigkeiten haben, ihre Emotionen und Impulse angemessen auszudrücken“ (Institut für genderreflektierte Gewaltprävention gGmbH 2014, 1).

Das Soziale Kompetenztraining zum Umgang mit Aggressionen bildet hingegen eine ambulante Maßnahme nach dem §10 JGG. Es wird nach der Straffälligkeit eines Jugendlichen bzw. Heranwachsenden im Rahmen eines Gerichtsverfahrens als Weisung ausgesprochen und ist somit verpflichtend. Bei Nichterfüllung droht ein Jugendarrest. Die ambulanten Maßnahmen werden von Trägern der freien Jugendhilfe auf der Basis von Trägerverträgen mit der für Jugend zuständigen Senatsverwaltung umgesetzt. Die Leistungsbeschreibungen der Träger enthalten dabei Vereinbarungen zur Qualitätsentwicklung. In der Praxis nehmen die Mitarbeiter/innen der Jugendhilfe im Strafverfahren zunächst Kontakt zu

¹ Mit einer intersektionalen Perspektive (englisch *intersection*, Kreuzung) wird das Zusammenspiel sozialer Kategorien wie Geschlecht, Ethnizität und sozialer Klasse in den Blick genommen (siehe auch Schroer-Hippel 2013). Damit kann z.B. die Situation junger Männer mit Zuwanderungsgeschichte aus der Mittelschicht in den Blick genommen und nach spezifischen Handlungsoptionen, Zuschreibungen und Selbstzuschreibungen gefragt werden.

den angeklagten Jugendlichen und Heranwachsenden sowie bei Minderjährigen zu ihren Familien auf und bieten ihnen ihre Unterstützung im Strafverfahren an. Im Laufe des Beratungsprozesses können sie Empfehlungen an das Gericht aussprechen, welche Art von Maßnahme sie im Falle einer richterlichen Weisung für geeignet halten. Zielgruppe des Trainings nach JGG sind demnach straffällige Jugendliche oder Heranwachsende jeglichen Geschlechts, „die sich gewalttätig verhalten oder gewaltbereite Einstellungen zeigen und Entwicklungsbedarf in Bezug auf ihre sozial-emotionalen Kompetenzen haben ... und in ausreichendem Maße verbalisierungsfähig sind“ (Institut für genderreflektierte Gewaltprävention gGmbH 2015a, 2).

Beide Trainingsformate finden außerhalb der Schule und Ausbildung in der Regel in den Nachmittagsstunden in den Räumen des ifgg im Berliner Bezirk Mitte im Ortsteil Wedding statt. Die Elternberatung erfolgt ebenfalls in den Räumen des ifgg. In Ausnahmefällen werden auch Hausbesuche angeboten.

Tabelle 2: Unterschiede zwischen TESYA®-Trainings nach KJHG und JGG (Teil 2)

	Systemisch-lösungsorientiertes Antigewalttraining nach KJHG	Systemisch-lösungsorientiertes Einzeltraining zum Umgang mit Aggressionen nach JGG
Umfang der Arbeit mit Teilnehmer/innen	36 Fachleistungsstunden: mindestens zwei Vorgespräche, zehn Sitzungen à 1,5 Stunden, gemeinsame und getrennte Bilanzgespräche mit Teilnehmer/in und Eltern sowie Gespräche mit Fachkräften aus dem Umfeld des Teilnehmenden; Beratungszeitraum drei bis sechs Monate	35 Fachleistungsstunden: zwei Vorgespräche, zehn wöchentliche Sitzungen à 1,5 Stunden, zwei Nachtreffen; Beratungszeitraum drei bis sechs Monate
Umfang der Elternberatung	24 Fachleistungsstunden für familientherapeutische Gespräche mit Eltern oder anderen Bezugspersonen	Keine zusätzlichen Stunden für Elternberatung
Flexibilität der Trainingsgestaltung	Zusätzliche Beratungsstunden im Sinne einer Stabilisierungsphase können bewilligt werden	Festes Stundenkontingent erlaubt keine Verlängerung des Trainings
Nachbetreuung	Mitarbeiter/in des Jugendamtes kann nach Ende des Trainings die Teilnehmer/-in bei Bedarf weiter begleiten oder entsprechende Unterstützung initiieren	Betreuungsauftrag der Jugendgerichtshilfe endet mit dem Training. Bei unter 21-Jährigen kann ein Stabilisierungscoaching nach KJHG initiiert werden

Die Trainingsangebote nach KJHG umfassen 60 Fachleistungsstunden, die Trainings nach JGG 35. Das ifgg stellt in der Regel ein Co-Team, das heißt, dass eine Fachkraft überwiegend mit den Eltern, eine andere mit dem/der Jugendlichen arbeitet. Der Aufbau der Trainings ist sehr ähnlich. Zu Beginn sind zwei Vorgespräche vorgesehen, in denen die Motivation und die Zielsetzungen der Teilnehmenden geklärt werden. Es folgen zehn Sitzungen à 1,5 Stunden. Parallel dazu finden familientherapeutische Gespräche mit den Eltern oder anderen wichtigen Bezugspersonen statt, sofern sie dazu bereit sind. In beiden Trainingsformaten nimmt eine gemeinsame Familiensitzung einen wichtigen Stellenwert ein. Hier stellen die Teilnehmer/innen ihren Eltern bzw. Bezugspersonen die Ziele und Ergebnisse des Trainings vor. Abgeschlossen wird das Training schließlich mit zwei weiteren Gesprächen mit den Teilnehmenden im Abstand von etwa acht bis 16 Wochen nach dem Training. Die Trainings nach KJHG weisen im Vergleich zu denen nach JGG eine größere Flexibilität hinsichtlich einer möglichen Verlängerung des Trainings im Sinne einer Stabilisierungsphase auf. Bei den Trainings nach KJHG kann der/die zuständige Mitarbeiter/in des RSD die Teilnehmenden bei Bedarf weiter begleiten oder entsprechende Unterstützung initiieren. Der Betreuungsauftrag der Jugendgerichtshilfe endet jedoch mit dem Training. Bei unter 21-Jährigen kann ein Stabilisierungscoaching nach KJHG initiiert werden, hierfür wechselt jedoch die Zuständigkeit zum RSD. Im Abstand von zwölf bis 24 Monaten nach der Leistungsvereinbarung findet eine Bewertung der Qualität im Dialog statt, bei der sich Mitarbeiter/innen des Trägers mit den Fachkräften der für Jugend zuständigen Senatsverwaltung sowie der beauftragten Jugendämter über das Erreichen der gesteckten Ziele austauschen.

Die Wirkannahmen des Trainingskonzeptes speisen sich aus der systemisch-lösungsorientierten Haltung, die Familiensysteme bei der Bearbeitung problematischer Verhaltensweisen des Einzelnen einbezieht. Zudem wird an die Ressourcen der Eltern und Kinder angeknüpft und die Selbstwirksamkeit beider gestärkt. Eine zentrale Wirkannahme liegt zudem darin, dass ein wertschätzender, demütigungsfreier Ansatz gut geeignet ist, um Lernprozesse zu unterstützen.

1.3 Zentrale Zielsetzungen

Mit dem Training werden Ziele in Bezug auf die Jugendlichen und die Eltern verfolgt. Im Folgenden werden die in den TESYA®-Dokumenten skizzierten Ziele (Institut für genderreflektierte Gewaltprävention gGmbH 2015c, 2) in eine hierarchische Gliederung unterteilt. Diese Leitziele lassen sich nochmals in Mittler- und Handlungsziele untergliedern. Zusätzlich zu den hier dokumentierten Zielsetzungen werden im Rahmen der Trainings individuelle Ziele der Jugendlichen bzw. der Eltern erarbeitet und dokumentiert. Zum Ende des Trainings findet eine Reflexion darüber statt, inwiefern diese Ziele erreicht wurden. Das folgende Raster gibt daher einen Überblick über die übergeordnete Zielstruktur, die jedoch im Rahmen der Trainings individuell spezifiziert wird.

Tabelle 3: Ziele in Bezug auf die Teilnehmer/innen

Leitziel			
Handlungskompetenz der Jugendlichen in Konfliktsituationen stärken, in denen sie bisher häufig verbale oder körperliche Gewalt einsetzen. Die Situationen beziehen sich auf die Familie, Schule bzw. Arbeitsstelle und den Freizeitbereich.			
Mittlerziele			
Gewaltfreie Handlungsoptionen erarbeiten können	Impulse besser steuern können	Verantwortung für das eigene Handeln übernehmen	Lebensziele formulieren und verfolgen
Handlungsziele			
Analyse des eigenen Gewalthandelns	Sensibilisierung für Aggressionsauslöser und die damit verbundenen Gefühle und Gedanken	Ausdifferenzierung des moralischen Denkens und der sozialen Perspektivenübernahmen	Konkrete, alltagsbezogene Ziele und Umsetzungsschritte formulieren
Eigene Ressourcen wahrnehmen und nutzen können	Reflexion der eigenen Biographie in Bezug auf erfahrene und ausgeübte Gewalt	Reflexion der Einstellung zu Gewalt und Aggression und der damit verbundenen Geschlechterideale	Eigene Handlungsmöglichkeiten auch unter schwierigen Rahmenbedingungen nutzen können
Stärkung sozialer Kompetenzen	Strategien zur Entspannung, Beruhigung und Selbstfürsorge in Konfliktsituationen anwenden können	Reflexion der eigenen Werte	
Anliegen gegenüber Lehrer/innen und Bezugspersonen formulieren und Kritik entgegennehmen können	Sozialverträglich mit Wut und Ärger umgehen können		

Tabelle 4: Ziele in Bezug auf die Eltern

Leitziel 1			
Die „elterliche Präsenz“ in der Familie stärken			
Mittlerziele			
Eltern reflektieren ihre Rolle und ihre Haltung in der Familie	Eltern erleben sich in ihrer Elternrolle als wirksam	Eltern können ihren Kindern besser Halt und Orientierung bieten	Eltern können Konflikte konstruktiv lösen
Handlungsziele			
Eltern reflektieren Erziehungsstile und familiäre „Glaubenssätze“	Eltern nehmen die eigene Präsenz und Wirksamkeit in alltäglichen Konfliktsituationen mit ihren Kindern wahr	Eltern setzen beharrlich Grenzen	Eltern können sich selbst kontrollieren und Konflikte deeskalieren
Eltern setzen sich biographisch mit eigenen Erziehungserfahrungen auseinander		Eltern machen bedingungslose Beziehungsangebote	Eltern erkennen Interessen und Bedürfnisse der Kinder an und öffnen Verhandlungsspielräume
Eltern überprüfen ihre Erwartungen an ihre Kinder			Eltern bieten Wiedergutmachung statt Strafe an
Leitziel 2			
Stärkung und Verbesserung der Beziehung zwischen Eltern und ihren Kindern			
Mittlerziel			
Etablierung von Aushandlungsprozessen zwischen Jugendlichen und Eltern			

2 Evaluationsdesign

2.1 Einordnung und Zielsetzung der Evaluation

Insgesamt liegen in Deutschland wenige Evaluationen gewaltpräventiver Arbeit vor. Eine gewisse Ausnahme bilden Trainingsprogramme: Hier sieht die Forschungslage positiver aus. Die Evaluationen kommen zu positiven, z.T. auch zu gemischten Ergebnissen.

Andreas Beelmann, Maximilian Pfof und Cordula Schmitt führten eine Meta-Analyse hinsichtlich deutschsprachiger, quantitativer, kontrollierter² Evaluationen von Präventions- und Gesundheitsprogrammen für Kinder und Jugendliche durch (Beelmann et al. 2014). Die Evaluationen stellen demnach mittlere Effektstärken fest. Den Trainingsprogrammen können dabei am ehesten Effekte bei der Vermittlung von Wissen nachgewiesen werden, an zweiter Stelle steht die Verbesserung von eltern- und familienbezogenen Indikatoren (Beelmann et al. 2014, 7). Etwas geringere Effektstärken werden in Bezug auf Verhaltensprobleme, Verhaltenskompetenzen und sozial-kognitive Fertigkeiten erzielt (Beelmann et al. 2014, 7f.). In ihrer Metaevaluation von 36 in Berlin umgesetzten Projekten fasst Birgit Glock zusammen, dass Trainingsmaßnahmen im Vergleich zu anderen Formaten eine gute Wirksamkeit attestiert wird. Dabei erweisen sich längere Maßnahmen günstiger als kürzere. Die Evaluationen stellen jedoch Probleme bei der Nachhaltigkeit und dem Erreichen schwer zugänglicher Zielgruppen fest (Glock 2014, 24ff.). Matthias Wolter bescheinigt unterschiedlichen gewaltpräventiven Trainings eine Wirksamkeit nicht nur in Bezug auf Wissenszuwachs, sondern auch hinsichtlich der Handlungskompetenzen in simulierten Konfliktsituationen (Wolter 2014, 167). Der Ansatz des TESYA®-Trainings wurde im Gruppenformat sowie als Familientraining mit guten Ergebnissen evaluiert (Schwenzer 2007, 2010a). So attestierte die Evaluation des TESYA®-family-Trainings, dass die parallelen Trainings mit Jugendlichen und Eltern von beiden Seiten als zielführend bewertet wurden (Schwenzer 2010b, 13).

Die vorliegende Evaluation der TESYA®-Antigewalttrainings ist als Expertenbewertung der mit dem Training vertrauten Mitarbeiter/innen der Jugendämter angelegt. Dies sind im Falle der Trainings nach dem KJHG die zuständigen Mitarbeiter/innen der Regionalen Sozialen Dienste (RSD), im Falle der Trainings nach dem JGG die Mitarbeiter/innen der Jugendgerichtshilfe. Zusätzlich werden Teilnehmer/innen, Eltern und Trainer/innen exemplarisch zu ihren Erfahrungen mit den Trainings befragt. Zielsetzungen der Evaluation sind:

- Wirkungen des Trainings in Bezug auf gewaltfreie Handlungskompetenzen der Jugendlichen in Konfliktsituationen sowie das Erreichen der entsprechenden Mittlerziele nachzuvollziehen,
- Wirkfaktoren im Sinne von bedeutsamen Bestandteilen des Trainings aus der Perspektive der Jugendlichen, Eltern und Trainer/innen zu identifizieren,
- die Gestaltung der Schnittstellen zwischen dem ifgg und anderen Hilfesystemen wie dem Jugendamt zu erfassen.

Die Evaluation nimmt somit wirkungs- und prozessorientierte sowie systemische Aspekte des TESYA®-Einzeltrainings in den Blick.

2.2 Fragestellungen

Die Evaluation bewertet das Konzept, die Umsetzungsqualität, die Wirksamkeit und die Wirkfaktoren des Trainings. Folgende Fragestellungen werden bearbeitet:

Konzeptevaluation

- Wie ist das Konzept des Trainings aus Sicht der Mitarbeiter/innen der Jugendämter vor dem Hintergrund ihrer Erfahrungen mit verschiedenen Trainingsangeboten sowie aus Sicht der Teilnehmer/innen zu bewerten?

² Gemeint sind Untersuchungsdesigns, die auf einem Vergleich von Kontroll- und Trainingsgruppen basieren.

Umsetzungsqualität

- Wie gut gelingt die Arbeit mit den einzelnen Zielgruppen?
- Wie gut gelingt die Kooperation mit den Auftrag gebenden Institutionen RSD und Jugendgerichtshilfe sowie weiteren Einrichtungen wie z.B. Schule?
- Wie gut gelingt die Gestaltung der Schnittstellen nach Ende des Trainings?

Wirksamkeit

- Verfügen die Jugendlichen über erweiterte Handlungskompetenzen in schwierigen und als bedrohlich erlebten Situationen?
- Kennen sie gewaltfreie Handlungsoptionen für diese Situationen?
- Können sie aggressive Impulse besser steuern?
- Übernehmen sie im stärkeren Maße Verantwortung für ihr eigenes Handeln?
- Können sie konkrete Lebensziele formulieren und setzen erste Schritte dazu um?
- Inwiefern gelingt es Eltern, ihre Rolle in der Familie zu reflektieren und Konflikte konstruktiver zu lösen?

Wirkfaktoren

- Welche Aspekte des Trainingsprogramms tragen in besonderer Weise zur Wirksamkeit des Trainings bei?
- Welche anderen Aspekte im Leben der Teilnehmer/innen tragen – aus ihrer Perspektive – zum Erreichen bzw. Nicht-erreichen der Trainingsziele bei?
- Wie macht sich die ressourcenorientierte, systemische Perspektive aus Sicht der Teilnehmenden bemerkbar?

Bewertungsgrundlagen sind neben der Expertenbewertung die Einschätzungen der Teilnehmenden, Eltern und Trainer/-innen sowie die Ergebnisse der Dokumentenanalyse.

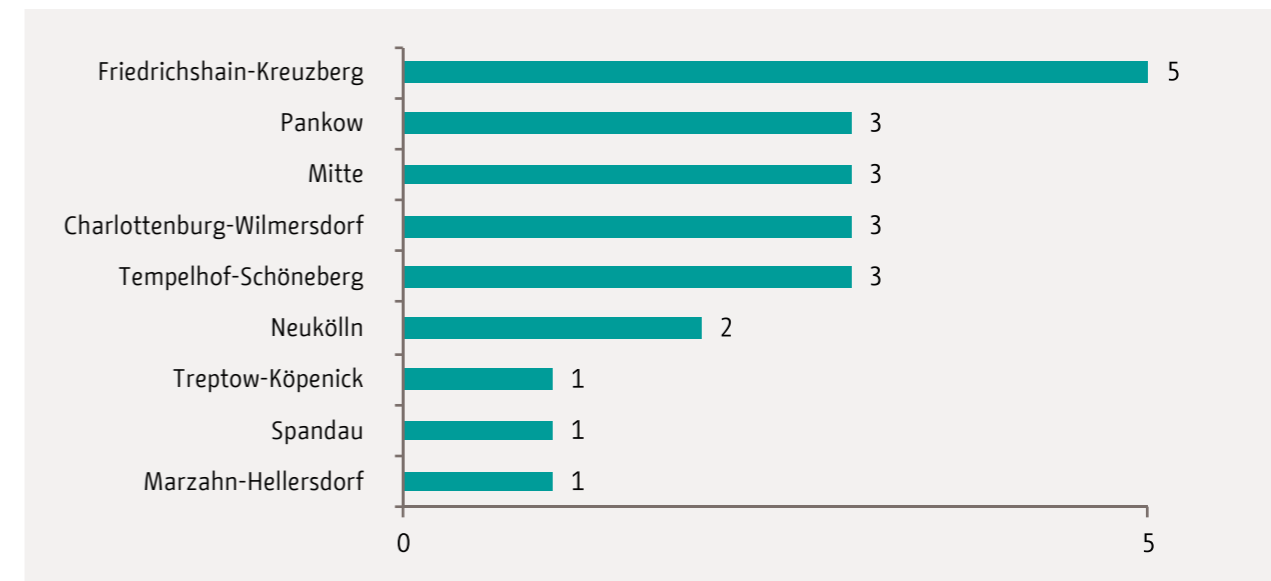
2.3 Methoden

Für die Bearbeitung der Fragestellungen wurden folgende Daten erhoben:

- Dokumentenanalyse der Trainingskonzepte,
- Zielexplication im Rahmen eines Workshops mit den hauptberuflichen Trainer/innen des ifgg,
- qualitative Interviews mit einer Mitarbeiterin eines Regionalen Sozialen Dienstes und einer Mitarbeiterin der Jugendgerichtshilfe in Berlin,
- halboffener Fragebogen an alle Mitarbeiter/innen der Jugendgerichtshilfen und der Jugendämter Berlins, die im Zeitraum von 2013 bis 2015 Teilnehmer/innen an das ifgg weitergeleitet haben,
- qualitative Interviews mit zwei Teilnehmern und drei Teilnehmerinnen des Trainings sowie einem Elternteil,
- qualitative Interviews mit einem Trainer sowie mit zwei Trainerinnen, die mit den jeweiligen Jugendlichen bzw. Heranwachsenden gearbeitet haben.

Die halbstandardisierte Befragung der Mitarbeiter/innen des RSD und der Jugendgerichtshilfe, die bereits Erfahrungen mit dem Trainingsprogramm haben, richtete sich ursprünglich an 55 Personen, davon waren 46 noch an dieser Stelle im Dienst, davon 36 Mitarbeiter/innen des RSD und zehn der Jugendgerichtshilfen. Die Befragung hatte einen Rücklauf von 22 der 46 Personen, davon 17 im Regionalen Sozialen Dienst und fünf in der Jugendgerichtshilfe (48 %). Die Befragung erreichte Expert/innen aus neun der zwölf Berliner Bezirke.

Abbildung 1: Zahl der bearbeiteten Fragebögen nach Bezirken



N = 22

Bei der Auswahl der zu befragenden Jugendlichen und Heranwachsenden wurden diejenigen einbezogen, die im Zeitraum der Evaluation ihr Training bereits abgeschlossen hatten oder weit fortgeschritten und zu einem Interview bereit waren. Die Interviewpartner/innen erhielten für ihre Teilnahme eine geringe finanzielle Aufwandsentschädigung. Die Interviews wurden transkribiert und mithilfe einer qualitativen Inhaltsanalyse ausgewertet. Mittels Triangulation wurden die qualitativen und quantitativen Daten entlang der zentralen Fragestellungen miteinander verschränkt.

3 Ergebnisse

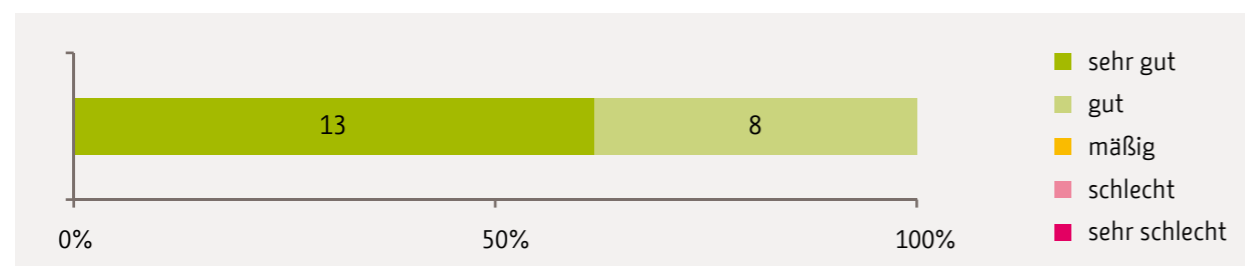
Der Ergebnisteil beginnt mit der Bewertung des Trainingskonzeptes (3.1). Der zweite Abschnitt behandelt die Umsetzungsqualität (3.2), und zwar in Bezug auf verschiedene Zielgruppen und die Kooperation der Trainer/innen. Kern des Ergebnisteils bildet der dritte Abschnitt zur Wirksamkeit des Trainings (3.3). Abschließend werden konkrete Wirkfaktoren herausgearbeitet (3.4), hier geht es darum, wie die entsprechenden Wirkungen erreicht werden.

Grundlage sind vor allem die Einschätzungen der Mitarbeiter/innen der Jugendämter (RSD und Jugendgerichtshilfe) mit Blick auf das Training insgesamt sowie hinsichtlich des Trainingserfolges konkreter Teilnehmer/innen. Diese beruhen auf einem halboffenen Fragebogen sowie zwei qualitativen Interviews. Die Expert/innen nutzen im Fragebogen dabei auch die offenen Fragen für Erläuterungen ihrer Einschätzungen. Die Bewertungen der Expert/innen werden durch die in qualitativen Interviews erfragte Perspektive der Teilnehmer/innen, Eltern und Trainer/innen ergänzt.

3.1 Konzeptevaluation

Das Konzept des Trainings wird von den Mitarbeiter/innen der Jugendämter insgesamt sehr positiv bewertet (siehe Abbildung 2 und im Anhang Tabelle 5). Die Mehrheit der Befragten befand es für sehr gut, die übrigen für gut (sehr gut: 13, gut: 8; n = 21; MW = 1,4).³

Abbildung 2: Bewertung des Trainingskonzeptes durch Expert/innen



Mittelwert (1 = sehr gut, 5 = sehr schlecht): 1,4.

Die positive Bewertung des Konzeptes macht sich dabei an bestimmten Aspekten fest, die im Folgenden im Einzelnen erläutert werden.

3.1.1 Systemischer Ansatz und Elternarbeit

Das Training zeichnet sich durch einen systemischen Ansatz und ein fachlich fundiertes Vorgehen aus, begründete eine Mitarbeiterin des RSD im qualitativen Interview ihre Einschätzung. Hierzu zählt, so die Expertin, dass parallel zur Arbeit mit Jugendlichen auch die Eltern, sofern sie dazu bereit sind, beraten werden. Förderlich ist aus ihrer Sicht, dass Jugendliche und Eltern jeweils eigene Ansprechpartner/innen haben. Der systemische Ansatz wurde ebenso in den Fragebögen gelobt.

„Aus meiner Sicht liegt es an der systemischen Arbeitsweise. Es ist nicht nur die Bearbeitung des ‚Symptoms‘.“ (Mitarbeiter/in des RSD)

Die Elternarbeit als fester Bestandteil der Trainings wurde sowohl von den Mitarbeiter/innen der RSD als auch der Jugendgerichtshilfe positiv bewertet, wobei die Beratung von Eltern bei den Trainings nach JGG in weitaus geringerem Umfang vorgesehen ist. Das Konzept umfasst demnach die „notwendige Elternarbeit“, so eine Mitarbeiterin der Jugendgerichtshilfe. Das Training berücksichtigt „familiäre Prozesse“ und deren „Einfluss auf das Aggressionspotenzial“. Die

„Rolle als Sohn/Tochter in der Familie wird beleuchtet, wie auch die Rolle im Beziehungsumfeld“ (Expert/innen des RSD bzw. der Jugendgerichtshilfe). Insbesondere die das Training ergänzende Elternarbeit als ein Aspekt des systemischen Ansatzes wurde sowohl von Mitarbeiterinnen der RSD als auch der Jugendgerichtshilfen für sehr bedeutsam erachtet.

3.1.2 Demütigungsfreiheit und Stärkung der Ressourcen

Der Grundsatz der Demütigungsfreiheit bei einer gleichzeitigen kritischen Auseinandersetzung mit dem eigenen Verhalten und den „eigenen Einstellungsmustern“ wurde von den Expert/innen geschätzt.

„Der grundsätzliche Ansatz der erniedrigungsfreien Reflexion eigenen Verhaltens ist begrüßenswert; gleichzeitig findet eine individuelle und kritische Betrachtung der Handlungsweisen statt, mit der entsprechenden Alternativenentwicklung.“ (Mitarbeiter/in der Jugendgerichtshilfe)

Gerade der „Blick auf die Ressourcen“ stellt ein wichtiges Merkmal des Trainings dar, so ein/e Mitarbeiter/in der Jugendgerichtshilfe. Die positive Bewertung des Konzeptes wurde in vielen Fragebögen damit begründet, dass das Training mit einer Stärkung der Jugendlichen verbunden ist, und zwar mit Blick auf das Selbstvertrauen, die Selbstverantwortung, aber auch die Selbstbehauptung in konflikträchtigen Situationen. Positiv ist demnach, „dass Selbstbewusstsein aufgebaut wird“, „selbstverantwortliches Handeln“ gestärkt wird und dass „Kinder/Jugendliche lernen, sich gewaltfrei zu wehren“ (Mitarbeiter/innen des RSD bzw. der Jugendgerichtshilfe). Dieser Aspekt der Stärkung der Jugendlichen setzt sich auch in der Wahrnehmung der Teilnehmer/innen fort.

3.1.3 Genderperspektive

Die fundierte Genderperspektive des Trainings wurde von einem Teil der Expert/innen lobend hervorgehoben. Sie begründeten die positive Bewertung des Konzeptes auch damit, „dass die geschlechtsspezifischen Verhaltensmuster hinterfragt werden und alternative Handlungsmöglichkeiten eingeführt und erprobt werden“. Das Training ermutigt die Teilnehmenden zu einem „kritischen Umgang mit gesellschaftlichen Rollenzuschreibungen und der Reflexion von Handlungsalternativen“, so ein/e Expert/in. Mit Blick auf männliche Teilnehmer steht das Training dafür, „Gewalt als ein Identität stiftendes Merkmal in der Rollenentwicklung bei Jungen kenntlich zu machen und abzubauen“, so ein/e Mitarbeiter/in des RSD. Die Genderperspektive bedeutet aber nicht, den Jugendlichen Attribute, etwa wie sie als Jungen oder Mädchen sein sollten, zuzuschreiben. Eine Befragte spricht daher von „passgenauen Trainings für Menschen ohne vorherige Festschreibung des Geschlechts“ (Mitarbeiter/in des RSD).

Die Genderorientierung des Trainings ist demnach so gestaltet, dass Jugendliche nicht auf ihr Geschlecht festgelegt werden, sondern vielmehr Geschlechterzuschreibungen kritisch hinterfragt und Handlungsspielräume eröffnet werden. Diesen Aspekt beschrieben auch die Trainer/innen. So geht es gerade für Jungen bzw. junge Männer darum, handhabbare Möglichkeiten zu finden, sich vor dem Hintergrund subjektiv erlebter männlicher Rollenanforderungen durchsetzen zu können. Mädchen erfahren ihr Gewalthandeln hingegen in der Regel als Überschreitung von Rollenvorgaben, beschrieb eine Trainerin.

„Jungs kommen dann ja eher mit der Botschaft: ‚Wie stehe ich da als Junge, wenn ich das aufgeben?‘ Das wird bei denen ja dann eher begründet, dass sie es eigentlich einsetzen MÜSSEN. Während die Mädchen sagen: ‚Eigentlich sollte ich es gar nicht‘.“ (Trainerin)

Bei Jungen wie Mädchen geht es darum, „adäquate Ausdrucksformen für ihre Wut“ zu finden. Bei beiden muss nach der Funktion des Gewaltverhaltens im jeweiligen Kontext gefragt werden, jedoch vor dem Hintergrund der Geschlechterbilder, die die Jugendlichen mitbringen.

„Welche Funktion das Gewaltverhalten hat, das muss auf jeden Fall geguckt werden. Aber immer eben auf dieser Folie. Was sie da so mitbringen an Bildern und was andere auch an sie herantragen.“ (Trainerin)

Die Trainer/innen greifen die Rollenvorgaben in Bezug auf Weiblichkeit und Gewalt, mit denen sich die Teilnehmerinnen konfrontiert sehen, auf und unterstützen sie dabei, ihre eigene Position zu entwickeln.

„Aber das, was die selber mitbringen, die Mädchen, ist auch diese Erwartungshaltung, diese Entwürfe, mit denen sie umgehen müssen innerlich für sich. Was werde ich für eine Frau? Und was heißt da Gewalt für mich?“ (Trainerin)

³ Die Ansprechpartner/innen beantworteten nur die Fragen, zu denen sie auskunftsfähig waren, daher wird jeweils mit n angegeben, wie viele der 22 Personen die entsprechende Frage beantworteten. Mit MW wird der Mittelwert in Bezug auf eine Skala von eins (sehr gut) bis fünf (sehr schlecht) angegeben.

In den Trainings mit den Jungen und jungen Männern spielen männliche Rollenvorgaben eine wichtige Rolle, in unterschiedlichen Ausprägungen auch die Vorstellung, die „Ehre der Familie“ verteidigen zu müssen. Ein Trainer beschrieb, dass er mit den männlichen Jugendlichen beispielsweise prüft, was etwa seine Mutter davon habe, wenn er ihre Ehre mit Gewalt verteidigt und die Polizei zu einem Hausbesuch kommt. Auch hohe Erwartungen an die potenzielle Freundin, etwa zuvor keinen Freund gehabt zu haben, werden in Trainings mit Jungen thematisiert. Hier arbeitet der Trainer häufig mit der Gegenfrage, was der Jugendliche selbst bereit sei, in die Beziehung einzubringen.

Die Jugendlichen bzw. Heranwachsenden selbst thematisierten die Genderperspektive nicht direkt. Sie bewerteten jedoch positiv, dass das Training individuell auf sie zugeschnitten ist.

„Ich hab das Gefühl gehabt, dass es recht individuell auf mich zugeschnitten wurde, das ganze Programm. Und von daher habe ich mich eigentlich gut aufgehoben gefühlt.“ (Teilnehmerin N., 22 Jahre)

Die Trainer/innen setzen die im Konzept verankerte Geschlechterperspektive insbesondere mit Blick auf von den Teilnehmenden eingebrachte Rollenvorgaben zu Gewalt und Geschlecht um. Die Auseinandersetzung der Jugendlichen mit ihrem Gewaltverhalten ist somit eingebettet in den Prozess des Erwachsenwerdens vor dem Hintergrund von geschlechtsspezifischen Rollenerwartungen und Handlungsanforderungen im Alltag der Jugendlichen.

3.1.4 Struktur und Zielgruppen des Trainings

Der Aufbau des Trainings wurde von den Expert/innen begrüßt, und zwar „die klar strukturierte Herangehensweise der modular aufbereiteten Sitzungen“, die „intensive Arbeit mit Jugendlichen in überschaubarem Zeitraum und die Auswertungsphase mit zeitlichem Abstand, die parallele Elternarbeit“; auch „die Stabilisierungsphase im Anschluss ist sehr gut“ (Mitarbeiterinnen des RSD bzw. der Jugendgerichtshilfe). Die Arbeit in Einzelsitzungen wurde als vorteilhaft betrachtet, da sie als Wertschätzung der Teilnehmenden erlebt wird.

„Die Wertschätzung der Klient*innen durch Einzelsitzungen erhöht die Veränderungsbereitschaft im Verhalten.“ (Mitarbeiter/in des RSD)

Auf die Frage, für welche Zielgruppen das Training besonders gut geeignet sei, reichte das Altersspektrum von zwölf bis 21, vereinzelt sogar bis 27 Jahre. Als Zielgruppe sehen die Expert/innen junge Menschen jeglichen Geschlechts mit einer Aggressionsproblematik im weiten Sinne, z.B. „Jugendliche, die in der Schule aggressiv aufgefallen sind“, bei „starker Schulproblematik“ und „Schulversagen“, Delinquenz bei Kindern, Straffälligkeit bei Jugendlichen, Heranwachsenden und Jungerwachsenen. Dabei ist das Training auch während laufender Verfahren sinnvoll. Bei den Eltern ist hingegen die wichtigste Voraussetzung deren Bereitschaft zur Teilnahme.

Ergänzend zur Aggressionsproblematik wurden weitere Kriterien genannt. So ist das Training geeignet für „Jugendliche/Heranwachsende, die mit ‚gewohnten‘ erzieherischen Mitteln nicht (mehr) erreichbar sind“, junge Frauen und Männer, die „Schwierigkeiten mit der eigenen Identitätsfindung haben“ oder die eine „verbindliche Ansprechperson benötigen“. Es eignet sich, wenn „familiäre oder andere Beziehungsprobleme im Vordergrund stehen“, „bei starken Elternkonflikten auch mit Institutionen“. Positive Erfahrungen wurden mit sehr spezifischen Zielgruppen berichtet, z.B. sexuell auffälligen Jugendlichen oder Jugendlichen mit „Abgrenzungsproblemen“. Eine „anfängliche Bereitschaft zur Reflexion“ ist für eine erfolgversprechende Teilnahme notwendig, zugleich ist das Training aber auch für solche Jugendliche geeignet, die bisher „kaum eigene Reflexion betreiben“ (Expert/innen des RSD bzw. der Jugendgerichtshilfe). Insgesamt wurden der Aufbau des Trainings und die zeitliche Begrenzung für positiv befunden, außerdem die zeitlich versetzte Auswertungsphase und – bei den Trainings nach KJHG – die Möglichkeit einer Stabilisierungsphase. Die Zielgruppe umfasst nach Einschätzung der Expert/innen ein breites Altersspektrum junger Menschen mit Gewaltauffälligkeit, die von verbindlicher Unterstützung im Einzelsetting profitieren können.

Zusammenfassend schätzen die Expert/innen den systemischen Ansatz, den Grundsatz der Demütigungsfreiheit, den genderorientierten Zugang, der Geschlechterzuschreibungen hinterfragt und Handlungsspielräume öffnet, den ressourcenorientierten Ansatz, der die Teilnehmenden in ihrem Selbstvertrauen und ihrer Selbstverantwortung stärkt, und die kompakte Struktur des Angebotes.

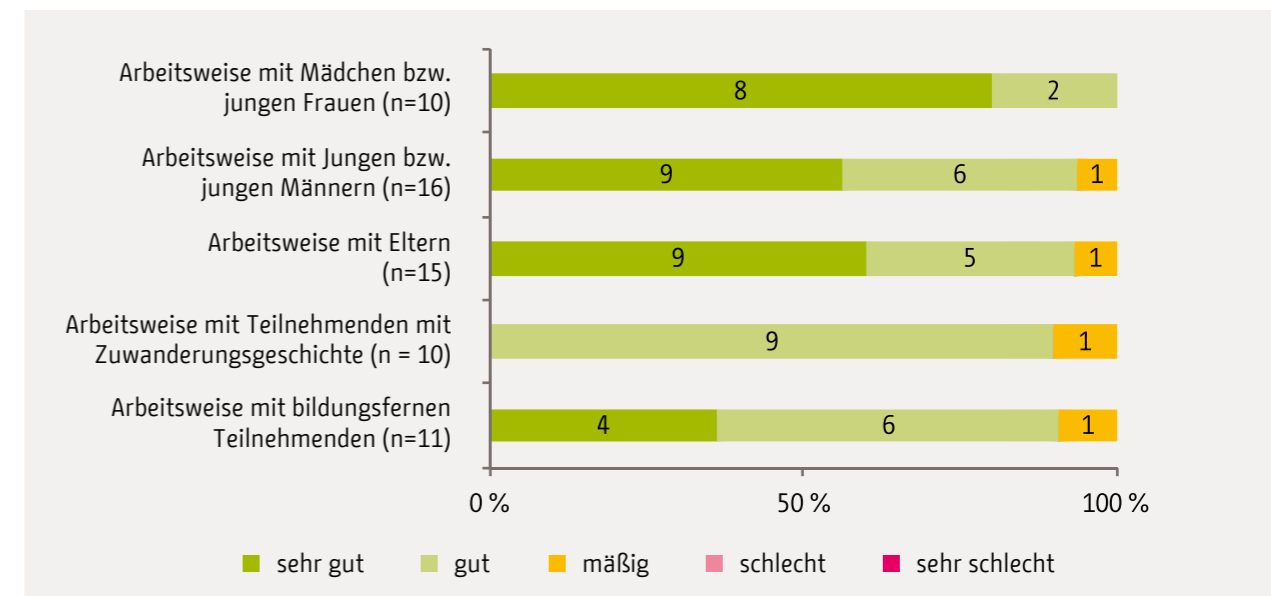
3.2 Umsetzungsqualität

Während im vorangegangenen Abschnitt das Konzept bewertet wurde, geht es im Folgenden um die Umsetzungsqualität des Trainings im engeren Sinne. Dabei wird nicht überprüft, inwiefern die Trainer/innen das Konzept „richtig“ umsetzen. Dies bietet sich insofern nicht an, als dass das Training nicht als manualisiertes Programm angelegt ist, sondern vielmehr einen theoretisch begründeten Rahmen vorgibt, eine Reihe von Themen und Methoden bereitstellt, aber gleichzeitig viel Raum für die individuelle Ausgestaltung ermöglicht. Die Umsetzungsqualität wird daher hier ebenfalls aus der Perspektive der Expert/innen und ergänzend der Teilnehmer/innen bewertet. Wie gut gelingt aus Sicht der Expert/innen die Arbeit mit den einzelnen Zielgruppen? Wie bewerten die Expert/innen die Kooperation der Trainer/innen mit anderen Institutionen und die Gestaltung der Schnittstellen am Ende des Trainings?

3.2.1 Arbeitsweisen mit verschiedenen Zielgruppen

Die Expert/innen wurden zunächst gebeten, die Arbeitsweise der Trainer/innen mit bestimmten Zielgruppen zu bewerten. Dies bezieht sich – über eine Bewertung des Konzeptes hinaus – auf die Qualität der Arbeit mit den Jugendlichen und ihren Eltern. Die Expert/innen gaben dem Training dabei überwiegend sehr gute und gute Noten (siehe Abbildung 3 sowie im Anhang Tabelle 5). In einigen Themenbereichen wurde vereinzelt die Note „mäßig“ vergeben (3), kein Themenbereich wurde mit „schlecht“ (4) oder „sehr schlecht“ (5) bewertet. Während die qualitative Befragung nur Teilnehmende umfasst, die das Training tatsächlich abschlossen, fließen in die Bewertung der Jugendamtsmitarbeiter/innen explizit auch Trainingsverläufe ein, die von den Jugendlichen abgebrochen wurden. Somit sind erfolgreiche und weniger erfolgreiche Trainingsverläufe in der Bewertung enthalten.

Abbildung 3: Bewertung der Umsetzungsqualität und Wirksamkeit durch Expert/innen



Mittelwerte (1 = sehr gut, 5 = sehr schlecht): Arbeitsweise mit Mädchen: 1,2; mit Jungen: 1,5; mit Eltern: 1,5; mit Teilnehmenden mit Zuwanderungsgeschichte: 2,1; mit bildungsfernen Teilnehmenden: 1,7.

Eine der besten Bewertungen erhielt das Training für die Arbeitsweise mit Mädchen bzw. jungen Frauen (n = 10; MW = 1,2). Von den zehn Befragten, die hierzu ein Urteil abgaben, lagen acht bei sehr gut und zwei bei gut. Die Arbeitsweise mit Jungen bzw. jungen Männern wurde von den Expert/innen mit einem deutlichen Gut bewertet (n = 16; MW = 1,5).

Die befragten Teilnehmer/innen spiegeln im Gegensatz zu den Jugendamtsmitarbeiter/innen die Erfahrung aus einem einzigen Training wider. Sie zeigen beispielhaft, dass aus anfänglicher Skepsis eine positive Bewertung des Trainings werden kann.

„Und deswegen bin ich damit eigentlich ganz zufrieden. Meine Einstellung vom Anfang, also diese Skepsis hat sich eigentlich gelöst.“ (Teilnehmerin H., 16 Jahre)

Dies gilt auch für Teilnehmer/innen wie P. und N., deren Schullaufbahnen von Abbrüchen geprägt waren und die in verschiedenen Einrichtungen immer wieder die Mitarbeit verweigerten.

„Und dann bin ich immer liebend gerne hierhergekommen. Ich vermisse ihn [den Trainer] richtig.“ (Teilnehmer P., 16 Jahre)

„Letztendlich habe ich kein einziges Mal verpasst aber. Und das soll schon was heißen.“ (Teilnehmerin, N. 22 Jahre)

Auch für die Arbeitsweise mit Eltern gaben die Expert/innen ein deutliches Gut ab (n = 15; MW = 1,5). Entsprechende Äußerungen sind gleichfalls in den Fragebögen zu finden.

„Die Arbeit mit Jugendlichen und Familien hat sich sehr gut gestaltet.“ (Mitarbeiter/in des RSD)

Eine befragte Mutter äußerte sich positiv über die Beratung, an der sie ergänzend zum Training ihrer Tochter teilnahm.

„Und als Mutter sitzt man hier und kann sagen okay, ... mir hilft das. Mir hilft das sehr.“ (Mutter der 16-jährigen Teilnehmerin H.)

Als gut bewerteten die Mitarbeiter/innen des Jugendamtes auch die Arbeitsweise mit Teilnehmer/innen aus bildungsfernen Familien (n = 11; MW = 1,7), mit einem etwas schwächeren Gut die Arbeit mit Teilnehmenden mit Zuwanderungsgeschichte (n = 10; MW = 2,1).

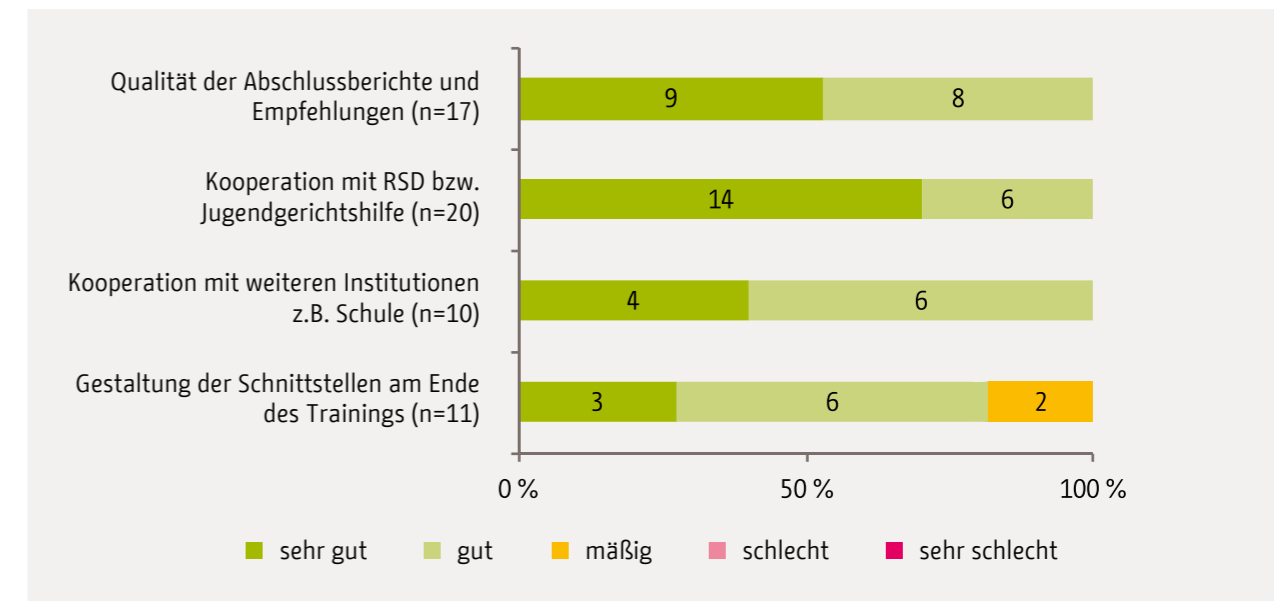
Diese Aspekte kamen in den qualitativen Interviews indirekt zur Sprache. Die Teilnehmer/innen berichteten zumeist von massiven Schulproblemen und Schulabbrüchen. Ihnen kamen die Methoden und ihr flexibler Einsatz daher sehr entgegen, da mit anschaulichem Material gearbeitet wurde und die Zeitspannen einer Arbeitseinheit auf das Konzentrationsvermögen der Teilnehmer/innen abgestimmt waren. Auch finanzielle Aspekte wurden z.T. in der Beratung berücksichtigt, beispielsweise, um eine kostenlose Babysitterin für die jüngeren Geschwister einer Teilnehmerin zu finden, damit sie von den familiären Aufgaben entlastet wird. Die Teilnehmenden mit familiärer Zuwanderungsgeschichte berichteten, dass sie sich „gut aufgehoben“ fühlten (Teilnehmerin N., 22 Jahre). Ein Teilnehmer befand es als „Pluspunkt“, dass der Trainer die „gleiche Nationalität“ hatte (Teilnehmer P., 16 Jahre).

Zusammenfassend gaben die Expert/innen dem Training gute Noten für die tatsächliche Arbeitsweise mit den einzelnen Zielgruppen. Diese Bewertung wird durch die Perspektive der befragten Teilnehmer/innen unterstrichen.

3.2.2 Kooperation und Gestaltung der Schnittstellen

Zur Umsetzungsqualität zählt auch die Kooperation mit den Mitarbeiter/innen der Jugendämter und mit weiteren Einrichtungen, wie der Schule oder der Ausbildungsstätte. Eine zentrale Rolle bei dieser Kooperation spielen die abschließenden Berichte und ggf. Empfehlungen an die Mitarbeiter/innen der Jugendhilfe. Sie bilden gewissermaßen eine inhaltliche Rückmeldung an die Auftrag gebende Institution. Die Expert/innen des RSD bzw. der Jugendgerichtshilfe bewerten die Qualität der Abschlussberichte und Empfehlungen mit einem deutlichen Gut (n = 17; MW = 1,5). Besonders positiv sticht in der gesamten Befragung die Kooperation des ifgg mit den Mitarbeiter/innen des RSD bzw. der Jugendgerichtshilfe hervor. Sie wird mit sehr gut bewertet (n = 20; MW = 1,3).

Abbildung 4: Bewertung der Kooperation und der Schnittstellen durch die Expert/innen



Mittelwerte (1 = sehr gut, 5 = sehr schlecht): Qualität der Abschlussberichte 1,5; Kooperation mit Jugendamt bzw. Jugendgerichtshilfe: 1,3; Gestaltung der Schnittstellen: 1,9.

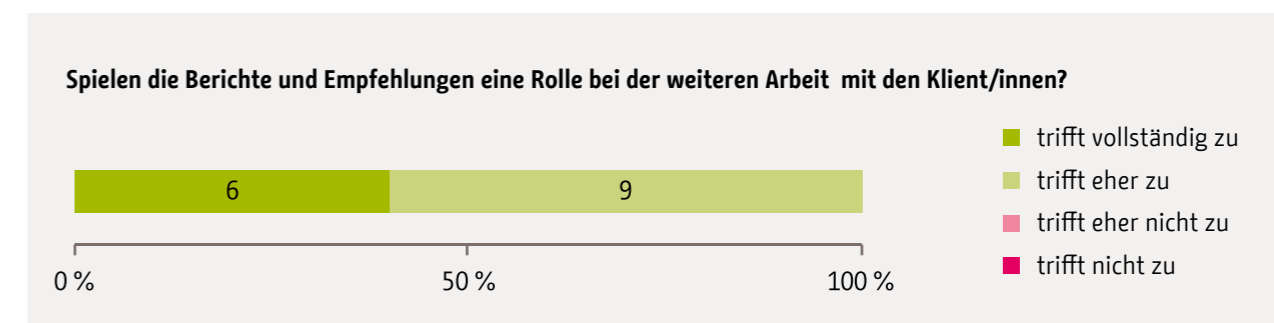
Die Kooperation mit weiteren Stellen, z.B. mit der Schule, wird nur von zehn Befragten eingeschätzt, die dabei zu einem guten Urteil kommen (n = 10, MW = 1,6). Dies kann so verstanden werden, dass nicht in allen Fällen eine Kooperation mit anderen Einrichtungen erfolgt, wenn sie aber stattfindet, verläuft sie auch gut. Dies untermauern gleichfalls die Anmerkungen der Expert/innen.

„Wichtig und gut gelungen ist auch die Zusammenarbeit mit dem ‚Umfeld‘ (Helfer/Schule ...).“ (Mitarbeiter/in des Jugendamtes)

In den qualitativen Interviews wurde deutlich, dass hier bei Bedarf eine Feinabstimmung zwischen Trainings und weiteren Hilfen erfolgt. Etwas gemischter, insgesamt jedoch gut, ist die Einschätzung der Gestaltung der Schnittstellen am Ende des Trainings (MW = 1,9). Hier erweist sich das Spektrum der Bewertungen als etwas breiter. Insgesamt berichteten drei Expert/innen von sehr guten Erfahrungen, sechs von guten, zwei von mäßigen. Die Gestaltung der Schnittstellen im Anschluss gewaltpräventiver Kurzzeitangebote stellt eine bekannte Schwierigkeit dar, wie etwa die Qualitätszirkel der Arbeitsstelle Jugendgewaltprävention in ihrer Diskussion von Evaluationskriterien herausarbeiteten (Glock 2013, 26). Vor diesem Hintergrund ist eine insgesamt gute Bewertung der Gestaltung von Schnittstellen positiv zu bewerten.

Die Frage nach der Bedeutung der Berichte und Empfehlungen für die weitere Arbeit wurde mit gut bewertet. Eine Mitarbeiterin der Jugendgerichtshilfe berichtete im qualitativen Interview, dass die Berichte fachlich fundiert sind und eine geeignete Balance finden, wesentliche Informationen mitzuteilen, ohne im unnötigen Maße vertrauliche Details aus dem Leben der Teilnehmer/innen preiszugeben.

Abbildung 5: Bedeutung der Berichte und Empfehlungen für die weitere Arbeit



Mittelwert (1 = trifft vollständig zu, 4 = trifft nicht zu): 1,6.

Dabei erhalten vor allem die Mitarbeiter/innen der RSD die Möglichkeit, die Berichte im weiteren Verlauf intensiv zu nutzen. Auf die Frage, wofür die Berichte verwendet werden, nannten diese verschiedene Aspekte. So werden die Berichte für die Einschätzung des Bedarfs und die weitere Hilfeplanung herangezogen, z.B. für die Kooperation mit Beratungsstellen. Gerade Informationen über die Familienkonstellation geben wichtige Hinweise, um die Rolle der Eltern neu einzuschätzen, z.B. bei der Frage, ob ein betreutes Einzelwohnen oder der Verbleib in der Familie sinnvoller ist. Die Empfehlungen werden aber auch genutzt, um den Verbleib in der Schule zu ermöglichen und somit eine Destabilisierung des/der Jugendlichen zu vermeiden. Die Informationen aus Berichten werden bei Bedarf auch an andere Helfer/innen weitergegeben, z.B. wenn eine Bewährungshilfe eingesetzt wird. Die Mitarbeiter/innen des RSD nutzen die Informationen zudem dazu, die Jugendlichen beim Transfer des Erlernten zu unterstützen, indem sie sie etwa an Strategien erinnern.

„Im weiteren Hilfeverlauf: Hinweis auf erlernte Strategien, Verstärkung des erlernten Verhaltens.“ (Mitarbeiter/in des RSD)

Die Mitarbeiter/innen der Jugendgerichtshilfe schrieben hingegen, dass die Berichte selten verwendet werden.

„Trifft eher selten zu. Die Maßnahme ist abgeschlossen.“ (Mitarbeiter/in der Jugendgerichtshilfe)

Nur bei erneuter Straffälligkeit werden die Mitarbeiter/innen der Jugendgerichtshilfe wieder tätig. In solchen Fällen können die Berichte genutzt werden, um einen Einblick in die Entwicklung des/der Teilnehmer/in seit der letzten Weisung zu erhalten. Sie werden für die Entwicklung von „Maßnahmevorschlägen bei weiteren Verfahren“ (Mitarbeiter/in der Jugendgerichtshilfe) herangezogen. Gelegentlich werden Berichte auch in Hauptverhandlungen bei Gerichtsverfahren verwendet, zumeist als Hinweis auf die Veränderungsbereitschaft der Angeklagten.

Zusammenfassend bescheinigen die Expert/innen dem ifgg eine gute Kooperation sowohl zu ihnen als Auftraggeber als auch zu weiteren Einrichtungen, eine gute Gestaltung der Schnittstellen sowie insbesondere aus Sicht der Mitarbeiter/innen der RSD für die weitere Arbeit hilfreiche Berichte.

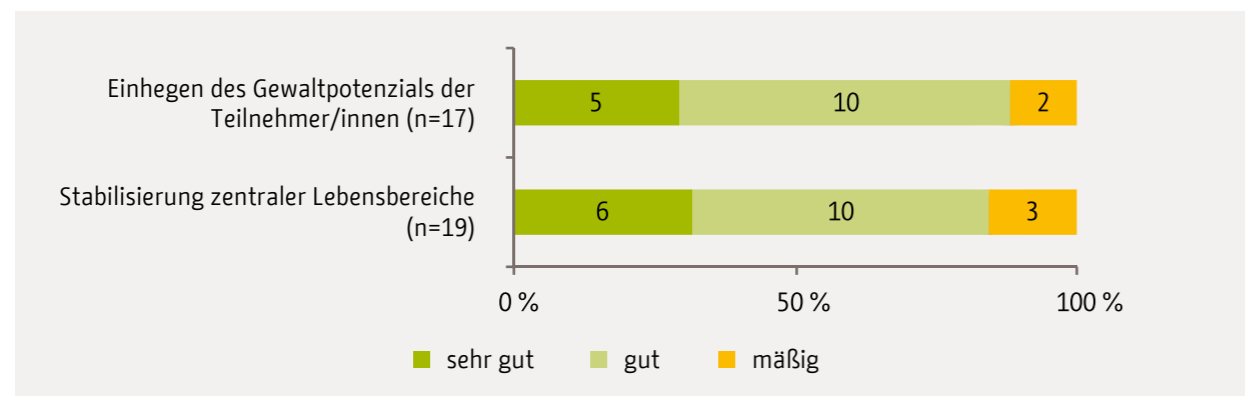
3.3 Wirksamkeit

Die Bewertung der Wirksamkeit basiert zum einen auf den übergreifenden Einschätzungen der Expert/innen der Jugendämter (RSD und Jugendgerichtshilfe). Zum anderen wurden die Befragten gebeten, den konkreten Trainingserfolg des letzten Teilnehmers bzw. der letzten Teilnehmerin, der/die das Training vor mindestens sechs Monaten abschloss, zu bewerten. Ergänzend werden im Folgenden auch die Stimmen der Teilnehmenden und der Trainer/innen hinzugezogen.

3.3.1 Reduktion des Gewalthandelns

Die Kernfrage der Evaluation, inwiefern das Training – zunächst über alle Teilnehmenden hinweg – zur Einhegung des Gewaltpotenzials beiträgt, wurde von den Expert/innen mit gut bewertet (siehe Abbildung 6). Das Spektrum reicht dabei jedoch von sehr guten über gute bis hin zu mäßigen Bewertungen (n = 17, MW = 1,8). Die Einhegung des Gewaltpotenzials gelingt insgesamt sehr gut oder gut, befand die große Mehrheit (15 Befragte), wenige hatten hingegen mäßige Trainingserfolge erlebt (zwei Befragte).

Abbildung 6: Bewertung der Wirkungen durch Expert/innen



Mittelwerte (1 = sehr gut, 5 = sehr schlecht): Einhegung des Gewaltpotenzials: 1,8, Stabilisierung zentraler Lebensbereiche: 1,8.

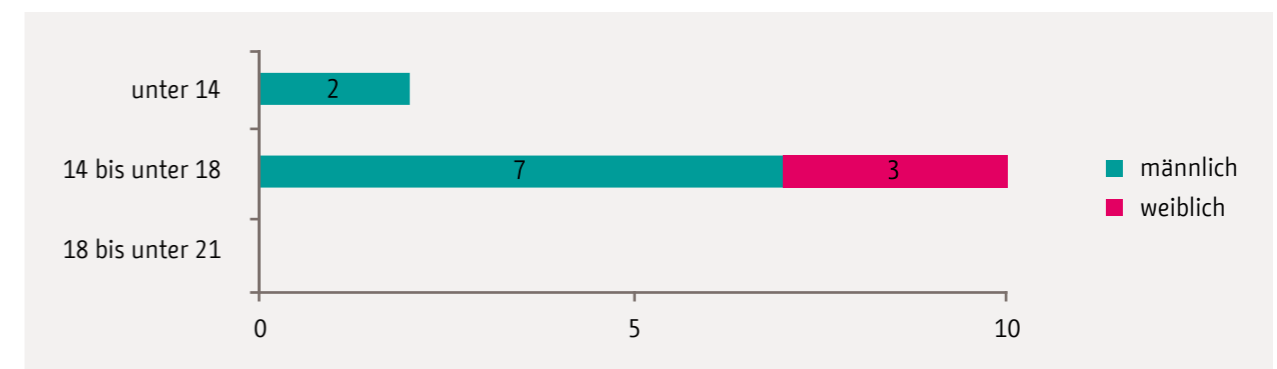
Die Expert/innen betrachteten die Einhegung des Gewaltverhaltens dabei im engen Zusammenhang mit der Stärkung der Kompetenzen zur Lebensgestaltung insgesamt. Das Training ermöglicht „Delinquenzreduzierung und Förderung von selbstverantwortlicher und sozial kompetenter Lebensgestaltung“, so eine Mitarbeiterin der Jugendgerichtshilfe. Die Frage, inwiefern es im Zusammenhang mit dem Training gelingt, wichtige Lebensbereiche der Teilnehmenden zu stabilisieren, wurde ebenfalls als gut bewertet (n = 19, MW = 1,8). Dies spiegelt sich auch in den Kommentaren der Befragten wider.

„Die Entwicklungen der Jugendlichen nach einer Teilnahme an dem Training sind nach meiner Einschätzung außerordentlich positiv.“ (Mitarbeiter/in des RSD)

Bei dieser Frage reicht das Spektrum jedoch ebenfalls von sehr guten bis hin zu mäßigen Bewertungen. Die große Mehrheit der Befragten befand, dass bei den Teilnehmenden im Zusammenhang mit dem Training zentrale Lebensbereiche sehr gut oder gut stabilisiert werden (n = 16), wenige machten hingegen die Erfahrung, dass dies nur mäßig gelingt (n = 3). Mit Blick auf die Wirksamkeit des Trainings zeigt sich als erste Tendenz, dass bei einem Großteil der Expert/innen sehr gute oder gute Trainingserfolge im Vordergrund stehen, bei wenigen jedoch auch mäßige.

Wie gestaltet sich der Trainingserfolg mit Blick auf konkrete Teilnehmer/innen? Für diese Frage wurden die Mitarbeiter/innen der RSD der Jugendämter gebeten, sich den letzten Teilnehmer und die letzte Teilnehmerin zu vergegenwärtigen, der/die das Training vor mindestens sechs Monaten abschloss. Da hierzu ein Rückgriff auf einen konkreten Fall notwendig war, wurde diese Frage von weniger Expert/innen beantwortet als die allgemein gefassten Fragen.⁴ Insgesamt gaben die Expert/innen Bewertungen zu zwölf konkreten Teilnehmer/innen ab, zwei Kindern und zehn Jugendlichen. Von den Jugendlichen waren sieben männlich und drei weiblich (siehe Abbildung 7).

Abbildung 7: Anteil der bewerteten Teilnehmer/innen im Alter von ... Jahren

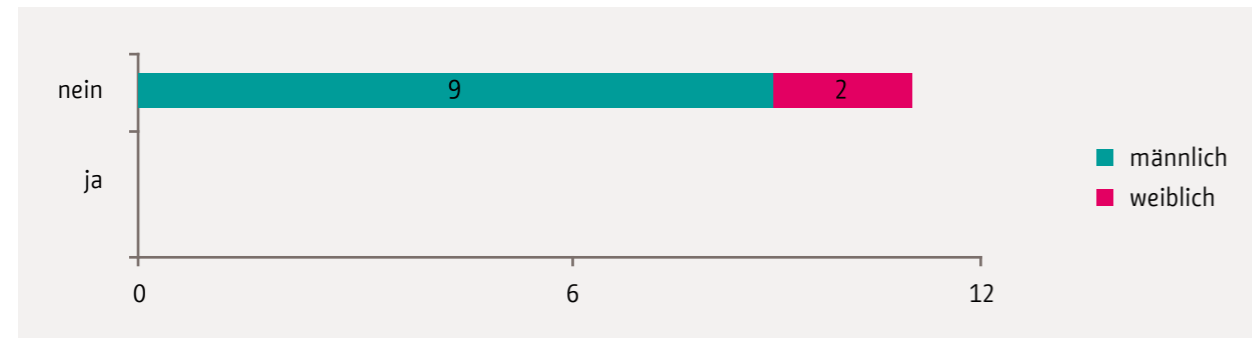


n = 12

Zunächst wird der Trainingserfolg mit Blick auf das Gewalthandeln betrachtet. Dazu wurden die Expert/innen gefragt, ob im Zeitraum von mindestens sechs Monaten nach dem Training eine erneute Gewaltauffälligkeit bekannt wurde. Das abgefragte Spektrum umfasst leichte Vorfälle unterhalb der Straffälligkeit, leichte Straftaten, wie beispielsweise leichte Körperverletzungen, schwere Straftaten, wie schwere und gefährliche Körperverletzungen, sowie die Kategorie „anderes“. Bei keiner/m der von den Expert/innen beschriebenen Teilnehmer/innen wurde eine erneute Gewaltauffälligkeit bekannt (n = 11). Eine der weiblichen Jugendlichen hatte das Training jedoch abgebrochen, sodass bei ihr keine Angabe zum Gewaltverhalten gemacht wurde. Zugleich fällt die Bewertung des Trainingserfolges für sie insgesamt deutlich schlechter aus als bei den anderen Teilnehmer/innen.

⁴ Zudem wurden die Mitarbeiter/innen der Jugendgerichtshilfe nicht zu der weiteren Entwicklung der Teilnehmer/innen befragt, da sie diese in der Regel nicht weiter verfolgen, es sei denn, sie sind im Rahmen eines weiteren Gerichtsverfahrens erneut für die jungen Menschen zuständig.

Abbildung 8: Wurde eine erneute Gewaltauffälligkeit bekannt? (bezogen auf einen Zeitraum von mindestens sechs Monaten)



n = 11

Ohne den Anspruch eines repräsentativen Ergebnisses zu erheben, kann festgehalten werden, dass das Training bei den hier berücksichtigten Teilnehmenden im Hinblick auf das Gewaltverhalten sein Ziel erreicht. Dieser wenigstens auf geringe Fallzahlen gestützte positive Befund bestätigt auch Einschätzungen der Trainer/innen selbst, die berichteten, dass ihnen nur in seltenen Einzelfällen eine erneute Gewaltstraftat bekannt wird. Auch von den interviewten Teilnehmer/innen wurde eine nach dem ersten Training rückfällig und hat das Training nun ein zweites Mal absolviert (Teilnehmerin D., 21 Jahre). Einschränkend muss bei der Einschätzung der Jugendamtsmitarbeiter/innen zudem berücksichtigt werden, dass ihnen vermutlich eher schwerwiegende Gewaltvorfälle – etwa in der Schule – bekannt werden, während leichte Vorkommnisse möglicherweise nicht an sie weitergeleitet werden. Die Ergebnisse legen insgesamt den Schluss nahe, dass bei den Teilnehmer/innen in der Regel innerhalb von sechs Monaten keine erneute gravierende Gewaltauffälligkeit bekannt wird.

3.3.2 Handlungskompetenz in Konfliktsituationen

Der Befund, dass es dem Training insgesamt gut gelingt, das Gewaltpotenzial der Teilnehmer/innen einzuhegen und dass bei den näher betrachteten Teilnehmer/innen keine erneute Gewalttat bekannt wurde, bildet den Ausgangspunkt für die weitere Analyse der Wirksamkeit des Trainings. Die zentrale Zielsetzung des Trainings geht über die reine Reduktion des Gewaltverhaltens hinaus. Das Training soll vielmehr die „Handlungskompetenz der Jugendlichen in Konfliktsituationen stärken, in denen sie bisher häufig verbale oder körperliche Gewalt einsetzten“ (siehe das in Tabelle 3 explizierte Leitziel). Um dieses Ziel zu erreichen, werden die folgenden Mittlerziele formuliert:

- gewaltfreie Handlungsoptionen erarbeiten können,
- Impulse besser steuern können,
- Verantwortung für das eigene Handeln übernehmen,
- Lebensziele formulieren und verfolgen.

In den qualitativen Interviews berichteten die Teilnehmer/innen und Eltern, dass sie Handlungsoptionen für Konfliktsituationen erlernten. Eine entsprechende Handlungskompetenz im Sinne der *Anwendung* der erlernten Strategien war bei zwei Interviewpartner/innen deutlich zu erkennen. Die übrigen betonten, dass sie entsprechende Handlungsoptionen erlernt hatten, aber nun Konflikten aus dem Wege gingen und somit „keine Gelegenheit“ hatten, die Strategie anzuwenden (Teilnehmerin N., 22 Jahre).

Eine Teilnehmerin fand im Training heraus, dass sie in Konfliktsituationen so aufgebracht ist, dass ihr Handeln eher zur Eskalation als zur Deeskalation beiträgt.

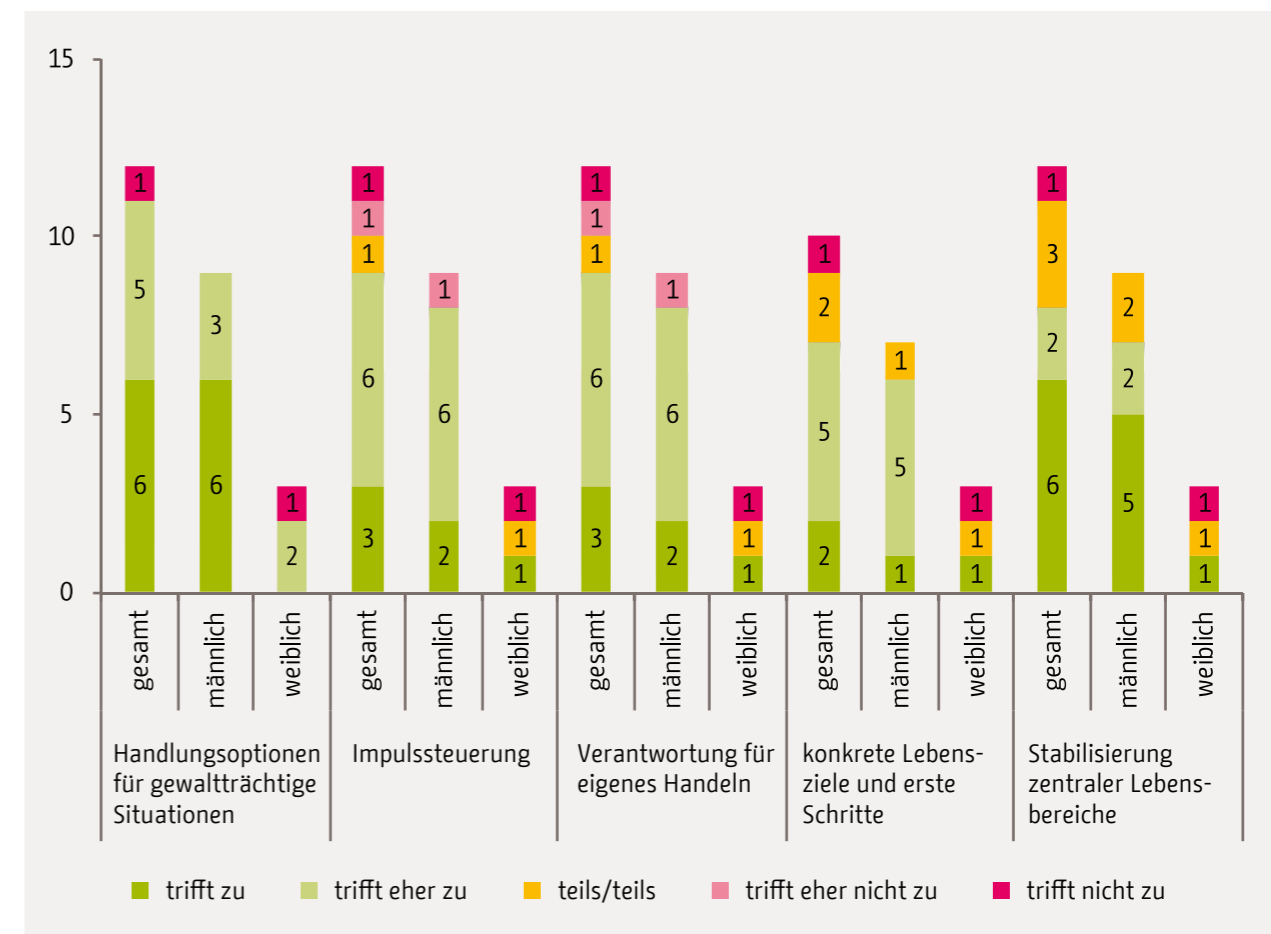
„In der alten Schule, wo ich davor war, ... hab ich immer versucht, es direkt zu klären. ... Bei mir ist es wirklich so, wenn ich auf 180 bin, dann ist es mir egal, wer vor mir steht.“ (Teilnehmerin H., 16 Jahre)

Sie berichtet, dass sie im Training eine entsprechende Strategie für gewaltträchtige Situationen entwickelte. Damit schaffte sie es in ihrer neuen Schule, aus einer Konfliktsituation mit einem Mitschüler gewaltfrei „herauszukommen“.

„Wir haben [im Training] auch gesagt, dass ich einfach mal versuche, aus der Situation rauszugehen, ohne etwas da zu klären. ... Weil wir gemerkt haben, wenn ich sauer bin, dass ich dann nicht viel klären KANN. ... Dann hatte ich einen Konflikt mit einem Mitschüler, und das war einfach viel zu viel für mich. ... Hab ich einfach gar nichts mehr dazu gesagt irgendwann, hab meine Sachen genommen und bin aus der Klasse rausgegangen. ... Und später bin ich zurück in den Unterricht und dann haben wir nochmal so ein bisschen geredet. Und dann ging es eigentlich wieder.“ (Teilnehmerin H., 16 Jahre)

In diesem Beispiel wurden verschiedene Mittlerziele des Trainings erreicht. Die Teilnehmerin hat mit Unterstützung der Trainerin eine gewaltfreie Handlungsoption erarbeitet, konnte ihre Impulse besser steuern und übernahm durch das Weggehen insofern Verantwortung für ihr Handeln, als dass sie eine gewaltsame Reaktion ihrerseits vermeiden konnte. Das Erreichen der Mittlerziele wurde auch von den Expert/innen mit Blick auf die konkreten Teilnehmer/innen bewertet.

Abbildung 9: Trainingserfolg des letzten Teilnehmers bzw. der letzten Teilnehmerin in Bezug auf die Mittlerziele aus Sicht der Expert/innen



Zahl der Antworten und Mittelwerte (1 = sehr gut, 5 = sehr schlecht): Handlungsoptionen: n = 12, MW = 1,8; Impulssteuerung: n = 12, MW = 2,3; Verantwortung: n = 12, MW = 2,3; Ziele n = 10; MW = 2,3; Stabilisierung: n = 12; MW = 1,7

Bei der Bewertung der Wirksamkeit in Bezug auf konkrete Einzelfälle zeigt sich insgesamt ein breiteres Spektrum als bei der oben beschriebenen allgemeinen Bewertung. Es reicht hier von „trifft zu“ bis zu „trifft nicht zu“.

Insgesamt wurden die Ziele des Trainings von der Mehrheit der Teilnehmenden entweder erreicht oder eher erreicht (trifft zu bzw. trifft eher zu). Bei einem kleinen Teil der Kinder und Jugendlichen hingegen wurden die Ziele nur „teilweise“, „eher nicht“ oder sogar „nicht“ erreicht. Für die Mehrheit der hier betrachteten Kinder und Jugendlichen weist das Training somit gute Erfolge auf.

Die Aussage, dass die Teilnehmenden gewaltfreie Handlungsoptionen für Situationen, in denen sie vorher Gewalt ausübten, *kennen*, trifft für den Großteil der Teilnehmenden vollständig zu, nämlich für sechs von zwölf. Bei einer Jugendlichen

trifft dies nicht zu. Die Kenntnis von Handlungsoptionen für individuell gewaltträchtige Situationen ist somit das Ziel, das am häufigsten erreicht bzw. eher erreicht wird.

In den qualitativen Interviews beschrieben mehrere Teilnehmer/innen, dass sie künftig „darüberstehen“ und sich nicht mehr auf die gewaltsame Auseinandersetzung einlassen wollen. Bei einigen Teilnehmer/innen bleiben dabei auch Ambivalenzen bestehen, etwa, dass sie verbale Aggressionen letztlich nicht ausschließen.

„Wenn so Streitereien kommen sollten, ... ich lass mich nicht auf ihn herab. Ich lass mich nicht darauf ein. Ab und zu kommen vielleicht mal Ausraster, so dass man ein bisschen lauter wird, aber ich lass mich nicht auf das Niveau runter.“ (Teilnehmer P., 16 Jahre)

Diese Ambivalenzen spiegeln sich auch in den überwiegend guten Bewertungen der Expert/innen wider. So fallen die Ergebnisse in den anderen Zieldimensionen etwas gemischter aus. Eine bessere Steuerung aggressiver Impulse gelang dem Großteil der Teilnehmenden nur eingeschränkt (trifft eher zu: sechs von zwölf). Bei einem kleinen Teil der Kinder und Jugendlichen kann dies hingegen vollständig bejaht werden (trifft zu: drei von zwölf). Bei wenigen trifft dies nicht oder eher nicht zu (jeweils einer von zwölf).

Einer der Teilnehmer berichtete, dass er in der Schule ruhiger geworden sei, auch in Situationen, in denen er müde ist oder „nicht mehr weiterkann“.

„Ja, die Berufsschule, ich hab halt diese Störenfriedereien gelassen. Wenn ich mal nicht mehr mitmachen konnte oder so, dann bin ich einfach ruhig und setz mich hin und tu wenigstens so, als ob ich was mache halt. Wenn ich nicht mehr weiterkann, nach dem dritten Block oder so.“ (Teilnehmer P., 16 Jahre)

Auch diese Strategie kann als eine verbesserte Impulskontrolle bewertet werden, weil so Situationen vermieden werden, die potenziell zu Gewalt, zumindest aber zu Konflikten mit den Lehrkräften führen.

Eine verstärkte Übernahme von Verantwortung für das eigene Handeln konnte nur ein Teil der Kinder und Jugendlichen erreichen. Dem Großteil der Teilnehmenden gelang dies jedoch mit Einschränkungen (trifft eher zu: ebenfalls sechs von zwölf). Ein kleiner Teil konnte es hingegen nicht oder eher nicht umsetzen, sich stärker für das eigene Handeln verantwortlich zu fühlen. Die Übernahme von Verantwortung für das eigene zurückliegende Gewaltverhalten war auch bei den befragten Teilnehmer/innen ein ambivalentes Thema. So sagte eine Teilnehmerin rückblickend: „Also, ich fühle mich zu Unrecht bestraft“ (N., 22 Jahre). Ein anderer sah als Ursache für sein Gewalthandeln weiterhin die Beleidigung des anderen an: „Das war ja selber verschuldet gewesen. Weil er hat ja selber gesagt, ja hab ich [deine Mutter beleidigt]“ (P., 16 Jahre).

Auch die Frage, ob die Teilnehmenden konkrete Lebensziele formulieren können und erste Schritte dazu umsetzen, stieß bei den Expert/innen auf ein gemischtes Echo. Für einen Großteil der Kinder und Jugendlichen trifft es mit Einschränkungen zu (fünf von zehn), für einen kleinen Teil trifft es voll zu (zwei von zehn), für wenige nur teilweise oder gar nicht. Für zwei Teilnehmer/innen wurde hierzu keine Angabe gemacht.

Die befragten Teilnehmer/innen formulierten durchaus konkrete Lebensziele und konnten erste Schritte in diese Richtung umsetzen, wobei die Stabilisierung der Lebensumstände sehr unterschiedlich ausgeprägt ist. Zwei hatten eine Ausbildung begonnen, bei einer hatte sich die Situation an der neuen Schule stabilisiert. Eine Teilnehmerin verfolgte das Ziel, ihrer Rolle als junge Mutter gut gerecht zu werden, hier scheinen die äußeren Umstände jedoch von vielfältigen Umbrüchen gekennzeichnet, sodass nicht von einer Stabilisierung gesprochen werden kann.

„Ja, wo ich hin will. Meine Kinder großkriegen. Für meine Kinder da sein. Aber jetzt direkt, sag ich mal so, Ziele oder so haben wir jetzt nicht gefunden. Aber wir waren so angehend dranne, überhaupt mal darüber nachzudenken, was es geben könnte.“ (Teilnehmerin D., 21 Jahre)

Ein wichtiges Ergebnis für diese Teilnehmerin ist die Bereitschaft, sich nach dem Training eventuell weitere Hilfe, z.B. im Rahmen einer Psychotherapie, zu holen.

„Ich habe mir jetzt überlegt, wenn meine Aggressionen irgendwann wieder hochkommen sollten, dass ich mir dann richtige Hilfe suche. Also, vielleicht seelenklempermäßig (lacht), weil ist ja auch für meine Kinder der Vorteil.“ (Teilnehmerin D., 21 Jahre)

Die Stabilisierung der Lebensbereiche ist ein wichtiger Kontextfaktor des Trainings. Laut der Einschätzung der Expert/innen hatten sich bei einem Großteil der Teilnehmenden zentrale Lebensbereiche nach dem Ende des Trainings sta-

bilisiert (sechs von zwölf). Insgesamt ist das Bild hier jedoch „durchwachsener“. Bei drei Teilnehmenden traf dies nur teilweise zu, bei einer Teilnehmerin nicht. Diese Ambivalenz kommt auch in den qualitativen Interviews zum Ausdruck. Einige Teilnehmer/innen berichteten, dass sich auch durch äußere Umstände gewaltträchtige Situationen in ihrem Alltag verringert haben. Andere beschreiben hingegen, dass sich schwierige Lebensverhältnisse fortsetzen und es somit problematisch sei, das Gelernte anzuwenden. Das Ergebnis der Expertenbefragung weist somit auf den Umstand hin, dass ein Teil der Kinder und Jugendlichen auch nach Ende des Trainings mit teilweise instabilen Lebensverhältnissen zu kämpfen hat. Vor diesem Hintergrund ist das Ergebnis, dass bei keinem/keiner der beobachteten Teilnehmer/innen eine erneute Gewaltauffälligkeit bekannt wurde, umso bemerkenswerter.

Im Hinblick auf das Konfliktverhalten der Eltern wurden in einem exemplarischen Fall Interviews mit Tochter, Mutter und beiden Trainer/innen geführt. Dieser Fall ist für diejenigen Trainings, bei denen Eltern durch ein begleitendes Elterncoaching aktiv in den Veränderungsprozess der/des Jugendlichen einbezogen werden können, aus Sicht der Trainer/innen durchaus typisch. Die parallel verlaufende Arbeit mit der Jugendlichen und der Mutter im Elterncoaching zeigt dabei erste Erfolge. Hierzu zählt eine verstärkte Bereitschaft der Mutter zur Reflexion ihrer Rolle in der Familie.

„Ja, der Vorteil ist, dass man nicht nur einem Kind etwas beibringt, sondern auch der Mutter zeigt: Okay, es ist nicht nur das Kind, das Fehler macht. Zwei Leute machen Fehler und dann müssen beide reden.“ (Mutter der 16-jährigen Teilnehmerin H.)

Die Eltern werden darin unterstützt, Handlungsoptionen zu entwickeln, um die konflikträchtige Gesamtsituation im Alltag zu entlasten. Hierzu zählt beispielsweise, nach Möglichkeiten für die eigene Erholung zu suchen oder die Tochter stärker von familiären Pflichten zu entlasten. Vor dem Hintergrund von kleinen, oftmals handlungspraktischen Veränderungen der Rahmenbedingungen verbessert sich auch die Konfliktlösungskompetenz der Eltern.

„Wenn ein Anruf von der Schule kam, bin ich gleich sauer geworden, habe ich gewartet, bis meine Tochter kommt, und ... bevor sie die Tür aufgemacht hat, hab ich immer geschrien: ‚Was ist denn da wieder in der Schule passiert? Wann wirst du das kapieren?‘ Nein, nicht so. Einfach die Zeit nehmen und ... in Ruhe mit ihr reden. ... Nicht immer schreien, bevor sie die Tür aufgemacht hat.“ (Mutter der 16-jährigen Teilnehmerin H.)

Während die hier befragte Mutter feststellte, dass sich ihr eigenes Konfliktverhalten verbessert hatte, als auch ihre Tochter Konflikte in der Schule gewaltfrei lösen konnte, war sie zugleich der Meinung, dass Veränderungen im Verhalten der Tochter ihr gegenüber noch Zeit bräuchten.

Zusammenfassend weist die Erfassung der Rückfallquote für diese Teilnehmer/innen auf einen großen Erfolg hinsichtlich der Eindämmung des Gewaltverhaltens hin. Mit Blick auf die Mittlerziele bestätigt sich die Expertenbefragung die oben beschriebene Tendenz, dass das Training für einen großen Teil der Jugendlichen gute Erfolge erzielt. Das Fallbeispiel einer Mutter-Tochter-Konstellation zeigt, dass auch in Bezug auf die Eltern wichtige Mittlerziele erreicht werden, wie etwa eine verstärkte Reflexion der eigenen Rolle in der Familie und die Stärkung der Konfliktlösungskompetenz der Eltern.

3.4 Wirkfaktoren

Die Frage nach den Wirkfaktoren betrachtet, welche Aspekte des Trainingsprogramms aus Sicht der Befragten zu seiner Wirksamkeit beitragen. Hier spielt neben der Bewertung durch die Expert/innen insbesondere die Sichtweise der Teilnehmer/innen eine wichtige Rolle.

Die Expert/innen der Jugendämter lobten insgesamt die fachliche Kompetenz der Trainer/innen. Der Träger verfügt über „gut ausgebildete Mitarbeiter, qualitativ hochwertige Arbeit“ (Mitarbeiter/in des RSD). Dies macht sich auch bei den Jugendlichen bemerkbar:

„Die Trainerin hat hohe Kompetenz, die ankommt.“ (Mitarbeiter/in des RSD)

Die vielfältigen und fundiert ausgewählten Trainingsmethoden wurden sowohl von den Expert/innen als auch von den Teilnehmer/innen positiv bewertet. Die Teilnehmer/innen lobten, dass die Methoden besonders anschaulich, vielfältig und oftmals auch spielerisch sind, während die Expert/innen die fachliche Eignung hervorhoben.

„Die sehr gut ausgewählten Methoden über Rollenspiele, Biographie-Arbeit und Übungen zu Empathie und Perspektivübernahme haben mich bisher überzeugt.“ (Mitarbeiter/in des RSD)

Ein weiterer Wirkfaktor ist, dass die Trainer/innen für die Jugendlichen telefonisch erreichbar sind und auch kurzfristig Termine vereinbaren.

„Ich weiß ja einfach, wenn irgendwas ist, kann ich hier auch anrufen und nach einem Rat fragen.“ (Teilnehmerin H., 16 Jahre)

Die Teilnehmer/innen beschrieben ein gutes Vertrauensverhältnis zu den Trainer/innen. Auf die Frage, was genau sie an dem Training gut fand, antwortete eine Heranwachsende:

„Dieses Intensive einfach, dieses Dasein, dieses Sprechen mit der Person. Dass man sich ihr anschließen kann, ihr vertraut halt. Weil, wie gesagt, ich vertrau mich ja nicht gleich jedem Zweiten oder Ersten an.“ (Teilnehmerin D., 21 Jahre)

So wurde die wertschätzende und partizipative Arbeitsweise von den Teilnehmer/innen geschätzt.

„Die Leute hier sind offen, sie nehmen mich so, wie ich bin. Das gefällt mir hier sehr gut.“ (Teilnehmerin H., 16 Jahre)

In diesem Zusammenhang war es für Teilnehmer/innen wichtig, dass sie bei der Gestaltung und Schwerpunktsetzung des Trainings mitbestimmen konnten und somit mit ihren Belangen und Interessen ernst genommen wurden. Dies bestätigt auch die Einschätzung der Expert/innen.

„Jugendliche wurde dort ‚abgeholt‘, wo sie stand, gute Vorbereitung gemeinsam mit der Jugendlichen! Dann gemeinsame Festlegung zum Verlauf (Einzelarbeit). Es gelang dadurch gut, die psychisch sehr auffällige Jugendliche ‚bei der Stange zu halten‘.“ (Mitarbeiter/in des RSD)

Aus Sicht der Teilnehmer/innen ist das Vertrauensverhältnis jedoch keine Selbstverständlichkeit. Zur Überwindung der anfänglichen Skepsis ist der Lebensweltbezug der Trainer/innen maßgeblich. Bei allen befragten Teilnehmer/innen stieß die Vorstellung, ein Training zum Umgang mit Aggressionen absolvieren zu müssen, zunächst auf Ablehnung. Fast alle waren anfangs der Meinung, kein solches Training zu benötigen, obwohl sie an schweren Gewaltvorfällen in der Schule beteiligt waren oder Anzeigen wegen Körperverletzungen erhalten hatten.

„Da gab’s dann eine Auseinandersetzung [in der neuen Schule]. Und dann meinten die, ‚du musst als Auflage halt so ein Aggressionstraining machen‘. ‚Aggressionstraining?‘ Und ich dachte mir, ‚Was soll ich da? Das brauch ich nicht!‘“ (Teilnehmer P., 16 Jahre)

Als Ursache liegt es nahe, eine fehlende Einsicht der Jugendlichen in ihr Gewaltverhalten zu vermuten. Aus Sicht der Jugendlichen legte sich die Skepsis gegenüber dem Training, als sie bemerkten, dass es tatsächlich um ihre Lebenssituation ging. Die anfängliche Ablehnung des Trainings bezog sich daher auch auf die Befürchtung, dass es an ihrer Lebenslage und ihren Bedürfnissen vorbei gehen werde und auf ein simples Verbot des gewalttätigen Handelns hinauslaufen würde, das dessen Funktion im Alltag der Jugendlichen ausblendet.

„Ich dachte mir halt, da sitzt so’n älterer Mann mit Brille, der sitzt einfach so rum und erzählt irgendwas, ‚das darfst du nicht machen‘. Und das wird langweilig. Der Typ, der da sitzt, der hat noch nichts gesehen, hab ich mir gedacht. Der weiß ja selber nicht, was passiert ist. ... Und dann war da halt – T. [Name des Trainers] (lacht). So einer, der mich richtig versteht. Der auch was gesehen hat und nicht einfach irgendwas aufgeschnappt hat und redet. ... Der weiß ja, wie das abläuft.“ (Teilnehmer P., 16 Jahre)

Der Jugendliche konnte Vertrauen fassen, da der Trainer die Lebenssituation, in der für ihn gewalttätiges Handeln subjektiv notwendig war, nachvollziehen konnte.

Ein wichtiger Wirkfaktor aus Sicht der Jugendlichen ist der Ansatz des Trainings, nicht in erster Linie Defizite beseitigen zu wollen, sondern nach Lösungen für aktuelle Entwicklungsaufgaben zu suchen, die durchaus über die engere Aggressionsproblematik hinausgehen. Auf die Frage, was sie den Trainer/innen empfehlen würde, antwortete eine Teilnehmerin:

„Aggressionsbewältigungstraining, für manche Jugendliche klingt das echt krass. Wenn man das anderen vorschlägt, dass man nicht sagt: ‚Ok, du hast ein Aggressionsproblem und das muss man ändern‘, sondern ‚die sind hier da, einen Weg für dich zu finden. Einfach, schau dir das an, es hilft dir bei gewissen Dingen, nicht nur Aggressionsproblemen, auch einfach, wenn man mit seinen Gefühlen nicht so richtig weiß, was anzufangen.“ (Teilnehmerin H., 16 Jahre)

Aus Sicht der Teilnehmer/innen ging es in dem Training nicht nur um Aggressionsbewältigung, sondern auch um die Bewältigung verschiedener Entwicklungsaufgaben. Auf die Frage, wie man das Training denn nennen sollte, antwortete dieselbe Jugendliche:

„Einfach Bewältigung, nicht nur Aggressionsbewältigung. Es geht ja nicht nur um Aggressionen, sondern einfach generell so Sachen. Bewältigungstraining.“ (Teilnehmerin H., 16 Jahre)

Ausgehend von dem Einbeziehen der Lebenssituation der Teilnehmer/innen kann dann beispielsweise das Verstehen der eigenen Wut eine wichtige Rolle spielen, sowohl in aktuellen Konfliktsituationen als auch lebensgeschichtlich.

„Und dann haben wir immer so geguckt, wo das Ganze herkommt, meine ganze Wut. Haben ein bisschen über meine Familie geredet. Weil es da schon sehr viele Konflikte, Auseinandersetzungen untereinander gab. Mein Papa ist früh, ist damals weggegangen einfach, hat mich sehr viel enttäuscht. ... Mir ist klargeworden, dass es nicht immer so gewesen ist. Und dass es seine Gründe hat und dass es nicht immer so (sein muss): ‚Ja ok, du bist das schlechte Kind.“ (Teilnehmerin H., 16 Jahre)

Dies bestätigten auch die Trainer/innen. Sie sagen, bei Mädchen wie Jungen gehe es „überhaupt nicht darum, die Wut loszuwerden, sondern dass es nur darum geht, adäquate Ausdruckformen zu finden“ (Trainerin).

Bei der Entwicklung von gewaltfreien Handlungsmöglichkeiten spielt die Ressourcenorientierung eine wichtige Rolle. Beispielsweise berichtete eine Teilnehmerin, dass ihr Stolz dazu führen könnte, Gewalt auszuüben. Für sie war es wichtig, eine Strategie zu entwickeln, mit der sie ihren Stolz für gewaltfreies Agieren nutzen kann.

„Weil ich glaub, es kommt oft zu so Prügeleien und Streitereien, weil man einfach sich in seiner Ehre oder seinem Stolz gekränkt fühlt. Und wenn man das mehr verinnerlicht, dass es noch viel majestätischer wäre, nicht darauf einzugehen ... dann kann man solche Situationen wahrscheinlich gut umgehen. Und das habe ich da gelernt.“ (Teilnehmerin N., 22 Jahre)

Bei der Erarbeitung von gewaltfreien Handlungsoptionen ist zudem bedeutsam, dass individuelle Möglichkeiten gefunden werden, die zu der Situation und dem Handlungsrepertoire der Teilnehmer/innen passen. Dabei wurden durchaus pragmatische und unkonventionelle Verhaltensweisen entwickelt, die nicht vollständig dem Bild des Wohlverhaltens in einer Institution entsprechen. Beispielsweise gewöhnte sich ein Jugendlicher an, wenn er im Unterricht müde war, zumindest so zu tun, als ob er mitarbeitete, um den Unterricht nicht zu stören. In einem weiteren oben bereits zitierten Beispiel ging eine andere Teilnehmerin etwa aus dem laufenden Unterricht heraus, um eine gewaltsame Eskalation zu vermeiden. Sie erläuterte dies später ihrer Lehrerin, die davon zunächst nicht überzeugt war. Letztlich, so schien es der Teilnehmerin, habe die Lehrerin diesen Weg aber akzeptiert, da sie verstand, dass dies der konfliktärmere Weg war. Auf diese Weise wurden individuelle Handlungsoptionen entwickelt, die die Jugendlichen nicht überfordern. Viele Interventionen der Trainer/innen zielen zudem darauf ab, mit Eltern und Jugendlichen Möglichkeiten zur Entlastung in konflikträchtigen Situationen zu entwickeln. Hierbei geht es oftmals auch um praktische Dinge, etwa, wie und wann Pausen organisiert werden können.

Ein wichtiger Wirkfaktor besteht in der engen Zusammenarbeit mit den Eltern. So werden sie im Sinne der Stärkung ihrer elterlichen Präsenz ermutigt, gegenüber den Lehrer/innen für ihre Kinder einzustehen, indem sie etwa einfordern, dass bei Gewaltvorfällen auf dem Schulhof konsequenter eingeschritten wird. Die Jugendlichen machen somit die Erfahrung, dass sie mit ihrem Bemühen, Konflikte gewaltfrei zu lösen, nicht auf sich allein gestellt sind. Die Elternarbeit unterstützt die Jugendlichen somit dabei, das Erlernte im Alltag umsetzen zu können.

Auch die Jugendlichen bewerten die gleichzeitige Arbeit mit den Eltern, häufig der Mutter, positiv. Eine Teilnehmerin berichtete, dass die Trainerin in einem Konflikt zwischen Mutter und Tochter vermittelt hatte und bei der Mutter um das Vertrauen der Tochter warb.

„Und dann war das eigentlich auch ganz gut ..., dass Frau [Name der Trainerin] ihr [meiner Mutter] dann nochmal sagen konnte, vertrauen Sie auf Ihre Tochter, das hat schon ihre Gründe, warum sie das so macht, und ich glaub, für sie war das die richtige Entscheidung.“ (Teilnehmerin H., 16 Jahre)

Ein Wirkfaktor ist somit auch, dass die Trainer/innen Jugendlichen wie Eltern gegenüber gelegentlich anbieten, ganz konkret in Familienkonflikten vermittelnd aktiv zu werden.

Einschränkend berichteten die Jugendlichen auch über externe Faktoren, die dazu beitrugen, dass sie nicht mehr gewalttätig wurden. Sie beschrieben, dass sich ihre Lebensumstände insgesamt geändert hatten und sie älter geworden waren, sodass sie seit dem Training nicht mehr in die Situation gekommen waren, gewalttätig zu agieren. Andererseits berichten sowohl Jugendliche als auch die befragte Mutter davon, dass bestimmte Problemkonstellationen auch bestehen bleiben und eine Veränderung hin zu konstruktiven Konfliktlösungen erschweren.

Als Wirkfaktoren sind somit zunächst die fachliche Kompetenz der Trainer/innen, die fundiert ausgewählten Methoden sowie die gute Erreichbarkeit bei akuten Fragen der Teilnehmer/innen zu nennen. Ein wichtiger Wirkfaktor ist auch das Vertrauensverhältnis, das u.a. durch die wertschätzende und partizipative Arbeitsweise, den Lebensweltbezug und ein Verständnis für die Funktion des Gewalthandelns im Lebenszusammenhang der Jugendlichen entsteht. Weitere Wirkfaktoren sind die Ressourcenorientierung, die gemeinsame Suche nach Ursachen für die eigene Wut und die Perspektive auf allgemeine Entwicklungsaufgaben, die über die Bearbeitung der eigentlichen Aggressionsproblematik hinausgehen kann. Bei der Erarbeitung von Handlungsoptionen für gewaltträchtige Situationen ist bedeutsam, dass individuelle Handlungsmöglichkeiten gefunden werden, die zu der Situation und dem Handlungsrepertoire der Teilnehmer/innen passen. Die Zusammenarbeit mit den Eltern erweist sich als bedeutsamer Wirkfaktor für die Entwicklung der Jugendlichen, etwa indem die Eltern bestärkt werden, sich stärker für ein gewaltfreies Umfeld an der Schule ihrer Kinder einzusetzen. Die Jugendlichen machen somit die wichtige Erfahrung, dass sie mit ihrem Bemühen, Konflikte gewaltfrei zu lösen, nicht auf sich allein gestellt sind.

4 Fazit: Systemische, demütigungsfreie Gewaltprävention und Perspektiventwicklung

Insgesamt lässt sich dem Training als einer komprimierten Kurzzeitmaßnahme über drei bis sechs Monate auf der Grundlage von Experteneinschätzungen und Bewertungen der Teilnehmer/innen eine gute Wirksamkeit attestieren. Besonderheiten des Ansatzes sind dabei die systemisch-lösungsorientierte Arbeitsweise, eine demütigungsfreie Methodik und die begleitende familientherapeutische Elternarbeit. Das Training ist für Teilnehmer/innen unterschiedlichen Geschlechts sowie für junge Menschen aus bildungsfernen oder zugewanderten Familien geeignet. Bei einem Großteil der Teilnehmer/innen sind sehr gute bis gute Trainingserfolge zu erwarten, bei wenigen hingegen mäßige Erfolge.

Als zentraler Befund zeigt sich, dass es dem Training insgesamt gut gelingt, das Gewaltpotenzial der Teilnehmer/innen einzuhegen, und dass bei den von den Expert/innen bewerteten Trainingsverläufen keine erneute Gewalttat bekannt wurde. Vor dem Hintergrund, dass ein Teil der Jugendlichen unter anhaltend schwierigen Voraussetzungen lebt, ist das Ergebnis, dass bei keinem von ihnen eine erneute Gewaltauffälligkeit bekannt wurde, umso bemerkenswerter.

Die Ergebnisse zu den Mittlerzielen untermauern die beschriebene Tendenz, dass das Training für einen großen Teil der Jugendlichen gute Erfolge erzielt. Die Expert/innen bescheinigten dem Träger zudem eine gute Kooperation sowohl zu ihnen als Auftraggeber als auch zu weiteren Einrichtungen, eine gute Gestaltung der Schnittstellen sowie insbesondere aus Sicht der Mitarbeiter/innen der RSD Berichte, die für die weitere Arbeit hilfreich sind.

Zu den Wirkfaktoren zählen der ressourcenorientierte, wertschätzende, individuelle Zugang zu den Teilnehmer/innen, der sie darin unterstützt, ihre Aggressionsauslöser zu verstehen und individuelle, oft unkonventionelle Handlungsoptionen zu entwickeln, die sie nicht überfordern. Ein weiterer Wirkfaktor, der die Umsetzung des Erlernten im Alltag erleichtert, ist die begleitende familientherapeutische Arbeit mit den Eltern.

5 Anhang

5.1 Abkürzungen

ifgg	Institut für genderreflektierte Gewaltprävention gGmbH
JGG	Jugendgerichtsgesetz
KJHG	Kinder- und Jugendhilfegesetz
MW	Mittelwert
SGB VIII	Sozialgesetzbuch, Achtes Buch – Kinder- und Jugendhilfe
RSD	Regionaler sozialpädagogischer Dienst des Jugendamtes
TESYA®	Training, Empowerment, Support for Youth and Adults – das systemisch-lösungsorientierte Antigewalttraining für Kinder, Jugendliche und junge Erwachsene

5.2 Tabellen

Tabelle 5: Expert/innenbewertung des Trainings

	1 Sehr gut	2 Gut	3 Mäßig	4 Schlecht	5 Sehr schlecht	n	Fehlend	Mittelwert
Bewertung des Konzeptes	13	8				21	1	1,38
Arbeitsweise mit Mädchen/jungen Frauen	8	2				10	12	1,20
Arbeitsweise mit Jungen/jungen Männern	9	6	1			16	6	1,50
Arbeitsweise mit Eltern	9	5	1			15	7	1,47
Arbeitsweise mit Teilnehmenden mit Zuwanderungsgeschichte		9	1			10	12	2,10
Arbeitsweise mit bildungsfernen Teilnehmenden	4	6	1			11	11	1,73
Qualität der Abschlussberichte und Empfehlungen	9	8				17	5	1,47
Kooperation mit Jugendamt bzw. Jugendgerichtshilfe	14	6				20	2	1,30
Kooperation mit weiteren Institutionen, z.B. Schule	4	6				10	12	1,60
Gestaltung der Schnittstellen am Ende des Trainings	3	6	2			11	11	1,91
Einhegen des Gewaltpotenzials der Teilnehmer/innen	5	10	2			17	5	1,82
Stabilisierung zentraler Lebensbereiche	6	10	3			19	3	1,84

Tabelle 6: Bewertung des Trainingserfolges (letzte/r Teilnehmer/in, der/die das Training vor mindestens sechs Monaten abschloss)

	Teilnehmer/innen	davon männlich	davon weiblich
Alter			
Unter 14 Jahre	2	2	
14 bis unter 18 Jahre	10	7	3
18 bis unter 21 Jahre			
Gesamt	12	9	3
Gewaltvorfall bekannt			
Ja	1	1	
Nein	10	8	2
Gesamt	11	9	2

Tabelle 7: Bewertung des Trainingserfolges nach Handlungsoptionen, Impulssteuerung und Verantwortungsübernahme

	Handlungsoptionen für gewaltträchtige Situationen			Impulssteuerung			Verantwortung für eigenes Handeln		
	Gesamt	männl.	weibl.	Gesamt	männl.	weibl.	Gesamt	männl.	weibl.
Trifft zu	6	6		3	2	1	3	2	1
Trifft eher zu	5	3	2	6	6		6	6	
Teils/teils				1		1	1		1
Trifft eher nicht zu				1	1		1	1	
Trifft nicht zu	1		1	1		1	1		1
n	12	9	3	12	9	3	12	9	3
Mittelwert	1,8	1,3	3,0	2,3	2,0	3,0	2,3	2,0	3,0

Tabelle 8: Bewertung des Trainingserfolges nach Lebenszielen und Stabilisierung zentraler Lebensbereiche

	Konkrete Lebensziele und erste Schritte			Stabilisierung zentraler Lebensbereiche		
	Gesamt	männl.	weibl.	Gesamt	männl.	weibl.
Trifft zu	2	1	1	6	5	1
Trifft eher zu	5	5		2	2	
Teils/teils	2	1	1	3	2	1
Trifft eher nicht zu						
Trifft nicht zu	1		1	1		1
n	10	7	3	12	9	3
Mittelwert	2,3	2,0	3,0	2,0	1,7	3,0

5.3 Fragebogen



Expertenbefragung

I. Allgemeines

1. In welchem Bezirk arbeiten Sie?



II. Bewertung des Angebotes

2. Kennen Sie das systemisch-lösungsorientierte Antigewalttraining TESYA® des Instituts für genderreflektierte Gewaltprävention?

- ja, ich habe bereits Jugendliche/Heranwachsende dorthin vermittelt nein
 ja, aber ich habe es noch nicht genutzt k.A.

3. Wie bewerten Sie das Konzept des Trainings insgesamt?

- sehr gut gut mäßig schlecht sehr schlecht keine Angabe

Bitte geben Sie eine kurze Begründung an.



4. Wie bewerten Sie das Training hinsichtlich ...

	sehr gut		sehr schlecht			k.A.
	1	2	3	4	5	
der Arbeitsweise mit Mädchen/jungen Frauen?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
der Arbeitsweise mit Jungen/jungen Männern?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
der Arbeitsweise mit den Eltern?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
der Arbeitsweise mit Teilnehmer/innen mit Zuwanderungsgeschichte?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
der Arbeitsweise mit bildungsfernen Teilnehmenden?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
der Abschlussberichte und Empfehlungen des ifgg?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
der Kooperation mit Ihnen?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
der Kooperation mit weiteren Institutionen, z.B. Schule?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
der Gestaltung der „Schnittstellen“ am Ende des Trainings?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
der Einhegung des Gewaltpotenzials der Teilnehmer/innen?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
der Stabilisierung wichtiger Lebensbereiche der Teilnehmer/innen?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

5. Für welche Zielgruppen ist das Training Ihrer Meinung nach besonders geeignet?



6. Spielen die Berichte und Empfehlungen des ifgg eine Rolle bei Ihrer weiteren Arbeit mit den Klient/innen?

- trifft vollständig zu trifft eher zu trifft eher nicht zu trifft nicht zu keine Angabe

Bitte geben Sie ggf. stichwortartig Beispiele an, wie diese verwendet werden.



7. Was verbinden Sie mit dem genderorientierten bzw. dem TESYA®-Ansatz des Trainings?



8. Was könnte Ihrer Meinung nach am Training insgesamt verbessert werden?



Wenn Sie Jugendliche/Heranwachsende kennen, die das Training abgeschlossen haben, beantworten Sie bitte noch die folgenden Fragen.
Wenn nicht, senden oder faxen Sie den Bogen bitte an die unten stehende Adresse (Seite 4).

9. Wie bewerten Sie die Wirkungen des Trainings (mit Blick auf konkrete Personen)?

Bitte denken Sie bei den folgenden Fragen an „ihren“ letzten männlichen Teilnehmer, der das Training vor mindestens 6 Monaten abgeschlossen hat.

Der Teilnehmer ...	trifft zu		trifft nicht zu		
	1	2	3	4	5
kennt gewaltfreie Handlungsoptionen für Situationen, in denen er vorher Gewalt ausübte.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
kann aggressive Impulse besser steuern.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
übernimmt stärker Verantwortung für sein eigenes Handeln.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
kann konkrete Lebensziele formulieren und setzt erste Schritte dazu um.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Die zentralen Lebensbereiche haben sich nach Ende des Trainings stabilisiert.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Wurde eine erneute Gewaltauffälligkeit bekannt? ja nein keine Angabe

Wenn ja, was für eine Gewaltauffälligkeit was das? (Mehrfachnennungen möglich)

- schwere Straftat, z.B. schwere und gefährliche Körperverletzung
- leichte Straftat, z.B. leichte Körperverletzung
- leichter Vorfall unterhalb der Straffälligkeit
- anderes, und zwar

Wie alt war der Teilnehmer (zu Beginn des Trainings)?

- unter 14 Jahre
- 14 bis unter 18 Jahre
- 18 bis unter 21 Jahre

Bitte denken Sie nun bei den folgenden Fragen an „ihre“ letzte Teilnehmerin, die das Training vor mindestens 6 Monaten abgeschlossen hat.

Die Teilnehmerin ...	trifft zu		trifft nicht zu		
	1	2	3	4	5
kennt gewaltfreie Handlungsoptionen für Situationen, in denen sie vorher Gewalt ausübte.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
kann aggressive Impulse besser steuern.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
übernimmt stärker Verantwortung für ihr eigenes Handeln.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
kann konkrete Lebensziele formulieren und setzt erste Schritte dazu um.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Die zentralen Lebensbereiche haben sich nach Ende des Trainings stabilisiert.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Wurde eine erneute Gewaltauffälligkeit bekannt? ja nein keine Angabe

Wenn ja, was für eine Gewaltauffälligkeit was das? (Mehrfachnennungen möglich)

- schwere Straftat, z.B. schwere und gefährliche Körperverletzung
- leichte Straftat, z.B. leichte Körperverletzung
- leichter Vorfall unterhalb der Straffälligkeit
- anderes, und zwar

Wie alt war die Teilnehmerin (zu Beginn des Trainings)?

- unter 14 Jahre
- 14 bis unter 18 Jahre
- 18 bis unter 21 Jahre

Vielen Dank für Ihre Teilnahme!

Bitte senden Sie den ausgefüllten Bogen per E-Mail, Fax oder Post an:

Arbeitsstelle Jugendgewaltprävention
Camino – Werkstatt für Fortbildung, Praxisbegleitung und Forschung im sozialen Bereich gGmbH
Boppstraße 7
10967 Berlin

Fon: 030 610 737 2-21
Fax: 030 610 7372-29

E-Mail: miriamschroer@camino-werkstatt.de

6 Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1:	Zahl der bearbeiteten Fragebögen nach Bezirken	209
Abbildung 2:	Bewertung des Trainingskonzeptes durch Expert/innen	210
Abbildung 3:	Bewertung der Umsetzungsqualität und Wirksamkeit durch Expert/innen	213
Abbildung 4:	Bewertung der Kooperation und der Schnittstellen durch die Expert/innen	215
Abbildung 5:	Bedeutung der Berichte und Empfehlungen für die weitere Arbeit	215
Abbildung 6:	Bewertung der Wirkungen durch Expert/innen	216
Abbildung 7:	Anteil der bewerteten Teilnehmer/innen im Alter von ... Jahren	217
Abbildung 8:	Wurde eine erneute Gewaltauffälligkeit bekannt? (bezogen auf einen Zeitraum von mindestens sechs Monaten)	218
Abbildung 9:	Trainingserfolg des letzten Teilnehmers bzw. der letzten Teilnehmerin in Bezug auf die Mittlerziele aus Sicht der Expert/innen	219

7 Tabellenverzeichnis

Tabelle 1:	Unterschiede zwischen TESYA®-Trainings nach KJHG und JGG (Teil 1)	203
Tabelle 2:	Unterschiede zwischen TESYA®-Trainings nach KJHG und JGG (Teil 2)	204
Tabelle 3:	Ziele in Bezug auf die Teilnehmer/innen	205
Tabelle 4:	Ziele in Bezug auf die Eltern	206
Tabelle 5:	Expert/innenbewertung des Trainings	226
Tabelle 6:	Bewertung des Trainingserfolges (letzte/r Teilnehmer/in, der/die das Training vor mindestens sechs Monaten abschloss)	227
Tabelle 7:	Bewertung des Trainingserfolges nach Handlungsoptionen, Impulssteuerung und Verantwortungsübernahme	227
Tabelle 8:	Bewertung des Trainingserfolges nach Lebenszielen und Stabilisierung zentraler Lebensbereiche	227

8 Literaturverzeichnis

Beelmann, Andreas/Pfost, Maximilian/Schmitt, Cordula (2014): Prävention und Gesundheitsförderung bei Kindern und Jugendlichen. Eine Meta-Analyse der deutschsprachigen Wirksamkeitsforschung. In: Zeitschrift für Gesundheitspsychologie, H. 1, S. 1-14.

Bliesener, Thomas (2010): Gewalttätige Jugendliche – Evaluation von Maßnahmen der Jugendstrafrechtspflege: Soziale Trainingskurse, Anti-Aggressions- bzw. Anti-Gewalt-Trainings. In: Landeskommision Berlin gegen Gewalt (Hg.): Berliner Forum Gewaltprävention Nr. 41: Evaluation und Qualitätsentwicklung in der Gewalt- und Kriminalitätsprävention. Berlin, S. 149-157.

Glock, Birgit (2013): Qualitätszirkel der Arbeitsstelle Jugendgewaltprävention im November 2013: Kurzdokumentation für die Teilnehmerinnen und Teilnehmer. <http://bit.ly/2gfYt72>.

Glock, Birgit (2014): Projekte, Programme und Maßnahmen der Gewaltprävention in Berlin. Meta-Evaluation und Evaluationssynthese von Berliner Evaluationen (2006 – 2014). Berlin, 25.04.2016.

Institut für genderreflektierte Gewaltprävention gGmbH (2014): TESYA® – Training, Empowerment, Support for Youth and Adults. Das systemisch-lösungsorientierte Antigewalttraining für Kinder, Jugendliche und junge Erwachsene. Flyer. Berlin.

Institut für genderreflektierte Gewaltprävention gGmbH (2015a): Leistungsbeschreibung für eine ambulante Maßnahme nach dem JGG §10. Systemisch-lösungsorientiertes Einzeltraining. Berlin.

Institut für genderreflektierte Gewaltprävention gGmbH (2015b): Philosophie. <http://www.ifgg-berlin.de/philosophie.htm>, 28.09.2015.

Institut für genderreflektierte Gewaltprävention gGmbH (2015c): TESYA® – das systemisch-lösungsorientierte Antigewalttraining für männliche und weibliche Kinder und Jugendliche im Rahmen der Hilfen zur Erziehung – §30 SGB VIII. Konzept. Berlin.

Schroer-Hippel, Miriam (2013): Intersektionalität. In: Wirtz, Markus Antonius (Hg.): Dorsch. Lexikon der Psychologie. 16. Aufl. Bern, S. https://portal.hogrefe.com/dorsch/intersektionalitaet/#tabItem_author, 25.04.2016.

Schwenzer, Victoria (2007): „Und was hat es bewirkt?“ Evaluation des TESYA-Trainings für gewalttätig auffällige Jugendliche. http://www.tesya.de/dokumentation/seiten/evaluation_d.htm, 28.09.2015.

Schwenzer, Victoria (2010a): Evaluation von TESYA-family: Zwischenergebnisse aus dem laufenden qualitativen Evaluationsprozess. In: Landeskommision Berlin gegen Gewalt (Hg.): Berliner Forum Gewaltprävention Nr. 41: Evaluation und Qualitätsentwicklung in der Gewalt- und Kriminalitätsprävention. Berlin, S. 50-63.

Schwenzer, Victoria (2010b): TESYA family. Tandem-Trainings für aggressiv auffällige Jugendliche und ihre Eltern. Berlin.

Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft (2012): Darstellung der ambulanten Maßnahmen und Projekte im Land Berlin nach Jugendgerichtsgesetz (JGG). Berlin.

Weidner, Jens (2011): Das Anti-Aggressivitäts-Training (AAT®) in der Konfrontativen Pädagogik. Lerntheoretische Grundlagen und Forschungsergebnisse zur Behandlung gewalttätiger Intensivtäter. In: Weidner, Jens/Kilb, Rainer (Hg.): Handbuch Konfrontative Pädagogik. Grundlagen und Handlungsstrategien zum Umgang mit aggressivem und abweichendem Verhalten. Weinheim (Handbuch), S. 13-29.

Weidner, Jens/Kilb, Rainer (Hg.) (2011): Handbuch Konfrontative Pädagogik. Grundlagen und Handlungsstrategien zum Umgang mit aggressivem und abweichendem Verhalten. Weinheim (Handbuch).

Wolter, Matthias (2014): Gewalt vermeiden. Vom Wissen zum Können! Wie Soziale Kompetenztrainings effektiv wirken. Marburg.

Kurzzusammenfassungen

„Messer machen Mörder“. Eine Gewaltpräventionsmaßnahme der Berliner Polizei

Samera Bartsch

Die Gewaltpräventionsmaßnahme „Messer machen Mörder“ der Berliner Polizei richtet sich an Schulklassen, in denen das Schulpersonal einen Bedarf zur Auseinandersetzung mit dem Thema Messergewalt sieht. Vorrangiges Ziel der Maßnahme ist es, das Bewusstsein der teilnehmenden Schülerinnen und Schüler dafür zu stärken, dass das Mitführen eines Messers das Eskalationspotenzial eines Konflikts auf ein lebensbedrohliches Niveau hebt. Außerdem sollen sie für die Konsequenzen eines Messerstichs sensibilisiert werden und schließlich auf das Mitführen eines Messers verzichten. Zu diesem Zweck setzen die Präventionsbeauftragten eine Informationsveranstaltung in den Schulklassen um.

Auftrag der zwischen September 2015 und März 2016 umgesetzten Evaluation war es, Informationen dazu bereitzustellen, inwieweit die Veranstaltung ihre Ziele auf der Wissens-, Einstellungs- und Verhaltensebene erreicht und welche Strategien hierfür besonders erfolgversprechend sind. Zudem sollte aufgezeigt werden, welche Optionen zur Weiterentwicklung der Veranstaltung es gibt.

Folgende Methoden kamen in der Evaluation zur Datenerhebung zum Einsatz:

- ein Workshop mit den die Maßnahme durchführenden Präventionsbeauftragten.
- schriftliche Befragung von sechs teilnehmenden Schulklassen, ca. zwei bis drei Monate nach der Maßnahme (103 ausgefüllte Fragebögen).
- zwei Gruppendiskussionen mit Schülerinnen und Schülern, ca. zwei bis drei Monate nach der Maßnahme (15 Teilnehmende in zwei Gruppendiskussionen).

Die Evaluationsergebnisse zeigen, dass die Veranstaltung „Messer machen Mörder“ insgesamt überwiegend positiv von den Teilnehmenden bewertet wird, vereinzelt interessieren Teilnehmende sich nicht für das Veranstaltungsthema. Die Antworten der Befragten zeigen auch, dass viele der teilnehmenden Schülerinnen und Schüler einen Bezug zu Messergewalt haben: 61% der Befragten kennen Bedrohungssituationen mit einem Messer, jede/r zweite hat Freundinnen/-Freunde, die ein Messer mit sich führen, 17% haben schon mal darüber nachgedacht und 15% der Befragten haben auch bereits ein Messer mit sich geführt. Zentrale Motivation zum Mitführen eines Messers ist den Antworten der Schülerinnen und Schüler zufolge ihr Bedürfnis, sich verteidigen zu können. In erster Linie sehen sie sich dabei als potenzielle Opfer von Gewalttaten. Die Thematik ist sowohl für Jungen wie für Mädchen relevant. Gleichzeitig ist zu betonen, dass das tatsächliche Mitführen eines Messers für die Mehrheit der Befragten kein Thema ist. Somit besteht eine Herausforderung für die Präventionsbeauftragten darin, die Veranstaltung so zu gestalten, dass auch die Schülerinnen und Schüler, die sich von dem Thema nicht tangiert fühlen, sich nicht langweilen oder gar erst durch die Veranstaltung eine Verunsicherung erfahren.

Auf der Ebene des Wissens zeigt sich, dass die erwünschten Resultate – Wissen über das Eskalationspotenzial und das Kontrollverlustrisiko beim Mitführen und Hervorholen eines Messers, Wissen über gesundheitliche Folgen, entstehende Kosten und strafrechtliche Konsequenzen – sich bei vielen der Befragten einstellen. Am eindrücklichsten bleibt das neu erworbene Wissen über die gesundheitlichen Folgen haften.

Die erwünschten Resultate auf der Einstellungsebene – Sensibilisierung für die Folgen von Messerstichen, Empathie für Opfer von Messerstichen und schließlich die Positionierung gegen das Mitführen eines Messers – werden bei einem Teil der Befragten auch erreicht. Viele der Befragten waren allerdings auch vorher schon gegen das Mitführen eines Messers. In Anbetracht des von den Präventionsbeauftragten genannten Bewertungskriteriums, dass einzelne Schülerinnen und Schüler, die zum Umdenken bewegt werden konnten, bereits einen Erfolg der Veranstaltung bedeuten, lässt sich konstatieren, dass dieses Ziel erreicht wurde.

Mit Blick auf das Verhalten der Teilnehmenden lässt sich kein Effekt der Veranstaltungsteilnahme dahingehend beobachten, dass Teilnehmende ihren Freunden, Freundinnen oder Bekannten gegenüber in höherem Maße kommunizieren, dass sie auf das Mitführen eines Messers verzichten sollen. Im Hinblick auf das tatsächliche Mitführen eines Messers lässt sich durchaus ein Effekt feststellen, der allerdings geteilt ausfällt: Die Schülerinnen und Schüler, die vor der Veranstaltungsteilnahme ein paarmal ein Messer mitgeführt haben, verzichten nach Veranstaltungsteilnahme überwiegend darauf (acht von zehn). Diejenigen, die vorher oft ein Messer mitgeführt haben, tun dies den Antworten zufolge überwiegend auch nach der Veranstaltungsteilnahme noch (drei von vier). Das lässt sich (aufgrund der geringen Fallzahl nur sehr vorsichtig) so interpretieren, dass diejenigen, die möglicherweise schon vorher weniger überzeugt waren, infolge der Veranstaltung davon abgebracht werden konnten, ein Messer mit sich zu führen. Für diejenigen hingegen, für die das Mitführen eines Messers eine längst vertraute Praxis ist, konnte eine Veranstaltung von 90 Minuten keinen entscheidenden Impuls zur Veränderung des Verhaltens setzen.

Ein weiteres beobachtbares Resultat der Veranstaltung ist, dass einige Teilnehmende durch das Wissen über die schweren Folgen von Messerverletzungen verunsichert wurden und nun das Bedürfnis verspüren, sich besser zu schützen, auch durch andere Waffen (genannt wurden z. B. Elektroschocker und Pfefferspray).

Darüber hinaus haben sich Teilnehmende eines Teils der untersuchten Veranstaltungen positiv dazu geäußert, dass sie auch Handlungsstrategien kennen gelernt haben, wie sie sich gewaltfrei schützen können. Mit dieser erweiterten Handlungskompetenz fühlen sie sich besser für Bedrohungssituationen gewappnet.

Bei einer Weiterentwicklung der Veranstaltung ergeben sich folgende Empfehlungen:

- Da Schülerinnen und Schüler neben potenziellen Tätern auch Opfer von Messergewalttaten werden können (und sie sich auch eher als potenzielle Opfer wahrnehmen), sollten ihr Schutzbedürfnis und mögliche entstehende Ängste ernstgenommen und aufgegriffen werden. Bei der Umsetzung der Veranstaltung ist darauf zu achten, dass den Jugendlichen gewaltfreie Handlungsoptionen eröffnet werden, wie sie sich im Angriffsfall schützen bzw. der Situation unverletzt entkommen können.
- Es ist zu überlegen, ergänzende Hinweise zu weiteren Waffen neben Messern in die Veranstaltung zu integrieren. Auf diese Weise könnte dem nicht-intendierten Resultat entgegengewirkt werden, dass Teilnehmende nach der Veranstaltung von Messern zu anderen Waffen übergehen.
- Deutlich geworden ist, dass alle Teilnehmenden, die schon mal ein Messer mitgeführt oder darüber nachgedacht haben, auch Freunde/Freundinnen haben, die (manchmal) ein Messer bei sich führen. Es handelt sich also um ein Phänomen, bei dem Nachahmung im Freundeskreis eine Rolle spielt. Bei einer Weiterentwicklung der Veranstaltung sollte reflektiert werden, wie Teilnehmende noch deutlicher auf diesen Aspekt hingewiesen werden können, dass sie sich gegenseitig beeinflussen und eine positive Vorbildrolle einnehmen können.

Die Anti-Gewalt-Kurse der Integrationshilfe Berlin. Ergebnisse der Evaluation

Jenny Hayes/ Karoline Schnetter

Das IBI hat im Auftrag der Arbeitsstelle Jugendgewaltprävention zwei Anti-Gewalt-Kurse des Trägers Integrationshilfe extern evaluiert. Dabei wurden Evaluationsdesign und -methoden von der vorhergehenden Evaluation der Anti-Gewalt-Trainings übernommen. Beide Male standen das Nachzeichnen von Zielen und Wirkungsweisen aus Sicht der sozialpädagogischen Fachkräfte und der Teilnehmenden und die Beschreibung eines Wirkmodells im Zentrum.

Anti-Gewalt-Trainings und Anti-Gewalt-Kurse sind sekundärpräventive Maßnahmen nach § 10 JGG. Während die Trainings eine mehrmonatige Maßnahme für straffällige Jugendliche und Heranwachsende sind, die eine schwere Gewalttat verübt haben oder vielfach mit Gewaltstraftaten auffällig wurden, sind die Zielgruppe der Kurse Jugendliche und Heranwachsende mit nicht verfestigtem delinquentem Verhalten, die wegen leichter oder mittelschwerer Gewaltdelikte auffällig geworden sind.

Ein Kurs besteht aus 18 Stunden Gruppenarbeit, der an drei bis sechs Terminen stattfindet und von zwei Sozialpädagog/-innen geleitet wird. Die Gruppengröße beträgt in der Regel zwischen fünf bis sieben Teilnehmer/innen. Die Integrationshilfe führt Anti-Gewalt-Kurse bereits seit 1993 regelmäßig durch.

Die Explikation des Wirkmodells von Anti-Gewalt-Kursen zeigte eine hohe Übereinstimmung zwischen Kursleiter/innen und Teilnehmenden. Unterschiede zwischen Trainings und Kursen sind plausibel auf die veränderte Zielgruppe und die deutliche kürzere Dauer der Anti-Gewalt-Kurse zurückzuführen.

In dieser zweiten Evaluation haben sich die Wichtigkeit der Haltung der Sozialpädagog/innen und die erfolgreiche Etablierung einer offenen Arbeitsatmosphäre und einer gelungenen Gruppenbildung bestätigt. Bestätigt wurde ebenfalls, dass „Peer Learning“, welches in der sozialen Gruppenarbeit stattfindet, ein gut funktionierender Ansatz ist. Die Kurse sind zudem für alle Personengruppen geeignet, die vom Gericht zugewiesen werden. Neu hinzugekommen ist eine aus Sicht der Sozialpädagog/innen förderliche Bedingung: nämlich die gute Eingebundenheit der Teilnehmenden in Familie oder Schule und Ausbildung – die bei den Teilnehmenden an Anti-Gewalt-Trainings deutlich weniger gegeben ist. Anders als bei den Trainings werden keine Unterschiede zwischen Mädchen und Jungen gesehen, die eine veränderte Vorgehensweise notwendig machen würden.

In den Anti-Gewalt-Kursen bekommen die Teilnehmenden Informationen, die sie selbst als hilfreich einschätzen und die sich ihrer Angabe nach auf ihr zukünftiges Verhalten auswirken. Es handelt sich im Wesentlichen um kurze Module zu Normen und Werten im alltäglichen Leben unter Berücksichtigung der rechtlichen Situationen. Insbesondere die Einheiten zu Rechten und Pflichten der Jugendlichen und Heranwachsenden im Justizbereich, über verschiedene Arten von Gerichten und Strafmaße waren für die Teilnehmenden nach eigenen Aussagen interessant, da bislang nicht bekannt. Die daraus für sie selbst abgeleiteten Konsequenzen erschreckten sie.

Im Zentrum der Kurse steht die Auseinandersetzung mit den einzelnen Straftaten, wobei individuelle Konfliktfelder der Teilnehmenden beleuchtet werden, die dazu beitragen können, dass es erneut zu Straftaten kommt. Mit Hilfe von Gruppengesprächen und -diskussionen, in denen mögliche andere Verhaltensweisen betrachtet werden, gelangte eine Mehrheit der Teilnehmenden zu Einsichten, die ihrer Ansicht nach zukünftige gewalttätige Auseinandersetzungen vermeiden helfen. Viele befragte Jugendliche und Heranwachsende finden den Kurs am Ende empfehlenswert – und das, obwohl sie zu Beginn nur gezwungenermaßen und mit großer Skepsis die Maßnahme antraten. Inwieweit Teilnehmende die im Kurs erhaltenen Anregungen (dauerhaft) umsetzen, kann innerhalb der drei-bis vierwöchigen Kurse und dieser Evaluation nicht zuverlässig eingeschätzt werden.

Einige wenige Ziele wurden durch die Teilnehmenden kaum oder gar nicht bestätigt. So benannten nur wenige, dass ihnen ihre eigenen Ressourcen deutlich wurden. Zusammenhänge zwischen verbaler und körperlicher Gewalt wurden nicht thematisiert, obwohl es ein Ziel der Kurse ist, hier Erkenntnisse zu vermitteln. Vielleicht sind die Zusammenhänge zwischen verbaler und körperlicher Gewalt den Teilnehmenden nicht neu und deshalb nicht erwähnenswert, vielleicht deuten die Ergebnisse aber auch darauf hin, dass in diesem Bereich keine Einsichten oder Verhaltensänderungen erreicht werden konnten.

Abschließend lässt sich feststellen, dass Anti-Gewalt-Kurse sinnvolle Maßnahmen zur Reduzierung von Jugendgewalt darstellen. Sowohl für die Kursleiter/innen als auch für die Forschung wäre eine Untersuchung der Legalbewährung der Teilnehmenden nach mehreren Monaten interessant. Verbesserungswürdig – was aber nicht in der Hand des ausführenden Trägers liegt – ist der lange Zeitraum zwischen Straftat und Gerichtsurteil bei vielen Jugendlichen und Heranwachsenden.

Jugendgewalt und Prävention im sozialen Brennpunkt. Die Köllnische Heide in Berlin-Neukölln

Albrecht Lüter

Die Region Köllnische Heide befindet sich im Ortsteil Nord-Neukölln, und zwar außerhalb des Berliner S-Bahnringes am Rand des Ortsteils. Unter den 138 Berliner Bezirksregionen ist die Region nach den Analysen des Monitoring Soziale Stadtentwicklung mit den schwierigsten sozialen Rahmenbedingungen in ganz Berlin konfrontiert. Der Anteil der Personen, die arbeitslos sind oder Transfereinkommen beziehen, erreicht hier den Berliner Spitzenwert. Auch der Anteil der unter 15-Jährigen, die Transferbezüge erhalten, wird in keiner anderen Berliner Region übertroffen. Die Region, die wesentlich durch zwei in den 1970er/1980er Jahren im Rahmen des sozialen Wohnungsbaus errichtete Großsiedlungsstrukturen – der High-Deck-Siedlung und der Weißen Siedlung – geprägt wird, ist außerdem in besonderem Maße durch Prozesse der Zuwanderung beeinflusst worden. In den letzten Jahrzehnten ist das Quartier Aufnahmegebiet von Migrationswellen aus unterschiedlichen Weltregionen gewesen und seine Bewohnerschaft hat sich weitgehend verändert. Heute ist sie in besonderem Maße neben türkischstämmigen auch von arabischstämmigen Bewohner/innen geprägt. Die in der Region ansässige und als salafistisch geltende Al Nur-Moschee verfügt über eine überregionale Reichweite, übt aber auch Anziehungskraft auf diese örtlichen Anwohnerkreise aus.

Studiendesign

In der jüngeren Vergangenheit ist in der Region ein Jugendlicher im Gefolge einer Streitigkeit an den Folgen einer Messerverletzung gestorben, was eine intensivierte Auseinandersetzung mit Fragen der Gewaltprävention angeregt hat. Dieser Umstand war auch ein wichtiger Anlass dafür, die gewaltpräventive Arbeit in der Region anschließend an die landesweiten Analysen des Berliner Monitoring Jugendgewaltprävention durch die Arbeitsstelle Jugendgewaltprävention vertiefend zu analysieren. Die vorliegende Studie zielt damit auf eine tiefergehende Darstellung einer genuin sozialraumorientierten Prävention, die von unterschiedlichen Akteuren mit Blick auf eine abgrenzbare Bezirksregion getragen wird. Sie untersucht dabei drei parallele Fragestellungen: 1) Ergänzend zu polizeistatistischen Informationen wird eine Phänomenologie von Jugendgewalt in einer benachteiligten Region erstellt, um deren Ausdrucks- und Erscheinungsformen genauer zu fassen. 2) Die Ansätze zur Jugendgewaltprävention werden, ohne damit die Ebene spezifischer Einzelprojektanalysen berühren zu wollen, dargestellt und systematisiert, um die zentralen Elemente einer guten sozialraumbezogenen Praxis zu identifizieren. 3) Es wird nach den Kooperations- und Vernetzungsmustern der Akteure und Einrichtungen in der Region gefragt, insofern akteursübergreifend koordiniertes Handeln eines der Grundmerkmale sozialraumbezogenen Arbeitens darstellt.

Die Studie kombiniert verschiedene Methoden:

- Sekundäranalysen von Daten der polizeilichen Statistik zur altersunspezifischen Kriminalitätsbelastung der Region und zur Belastung mit Rohheitsdelikten mit Tatverdächtigen im Alter von 8 bis unter 21 Jahren insgesamt sowie spezifisch mit Tatort Schule,
- eine standardisierte Anwohnerbefragung (55 Teilnehmer/innen), die im Rahmen eines Kiezfestes durchgeführt wurde, sowie eine Gruppendiskussion mit Jugendlichen,
- qualitative Leitfadeninterviews zur Gewaltbelastung der Region, zu den Präventionsmaßnahmen der Einrichtungen und den Vernetzungs- und Kooperationsstrukturen in der Region (18 Interviews mit insgesamt 30 Teilnehmer/innen).

Ergebnisse

Erscheinungsformen von Gewalt

Die Daten der polizeilichen Statistik zeigen, dass die Belastung der Region mit Kriminalität allgemein und mit Jugendgewalt im Besonderen deutlich erhöht ist. Sie liegt dennoch unterhalb des angesichts der erschwerten Rahmenbedingungen nach Auskunft der Berliner Monitoring Jugendgewaltdelinquenz zu erwartenden Schätzwerts und entwickelt sich in den letzten Jahren rückläufig. Insbesondere im Vergleich zu anderen Bezirksregionen Neuköllns erweist sich die Köllnische Heide als einer der Brennpunkte von jugendlicher Gewalt – sie zählt im Berliner Vergleich zugleich nicht zu den Spitzenreitern mit einer weit überdurchschnittlichen Belastung. Der im Berliner Rahmen stark ausgeprägten sozialen Benachteiligung korrespondiert allerdings ein sehr hohes Aufkommen von Fällen häuslicher Gewalt und ein ebenfalls sehr hohes Aufkommen an Jugendgewalt mit Tatort Schule. Insbesondere im Blick auf den häuslichen Raum bestätigen die qualitativ befragten Akteure eine weite Verbreitung gewalthaltiger Erziehungsstile bei deren gleichzeitiger Tabuisie-

rung und berichten auch von entwicklungsbedürftigen Erziehungskompetenzen, die teilweise auf komplizierte Flucht- und Migrationsbiographien zurückgeführt werden. Neben oftmals nur schwach formalisierten und über soziale Medien organisierten gewaltaffinen Gruppen- und Cliquesstrukturen ist die Praxis der Einrichtungen insbesondere mit einer niedrigschweligen, eher alltäglichen Rohheit konfrontiert, die auf Frustrationserfahrungen angesichts eingeschränkter Lebenschancen und gering ausgeprägte Fähigkeiten mancher Jugendlicher zur Impulskontrolle zurückgeht.

Ausrichtung von Prävention

Charakteristisch für die gewaltpräventive Arbeit in der Region ist eine doppelgleisige Strategie der Förderung sozialer Perspektiven und der spezifischen Gewaltprävention. Gewaltprävention und soziale Integration gehen Hand in Hand und bearbeiten die erheblichen Benachteiligungen und Diskriminierungen, denen sich viele Jugendliche ausgesetzt sehen. Eine isolierte Fokussierung auf Gewaltvorfälle wird teilweise sogar ambivalent bewertet, weil sie einer Stigmatisierung und Viktimisierung der Region und der ansässigen Jugendlichen Vorschub leisten kann. Ergänzend zu den umgesetzten Angeboten lassen sich neben den bildungs- und berufsfördernden Angeboten weitergehende Bedarfe insbesondere bezüglich geschlechtsspezifischer Arbeit und der Förderung von Mädchen, der aufsuchenden, mobilen Arbeit und der Beteiligungsförderung angesichts von Radikalisierungs- und Ausgrenzungsprozessen verorten.

Kooperation und Vernetzung

Die gewaltpräventive Arbeit ist integraler Bestandteil der Angebote in der Region, wird aktuell aber nicht im Sinne einer weitergehend konzeptionell begründeten und systematisch verfolgten Gesamtstrategie umgesetzt. Für die Kooperation und Abstimmung der Einrichtungen nehmen neben dem regionalen Dienst des Jugendamts und der Kiez-AG auch die zwei in der Region ansässigen Quartiersmanagements eine Schlüsselrolle ein. Angesichts der überschaubaren Größenordnung des Gebiets lassen sich auch dichte Netzwerke und oftmals von einem hohen informellen Vertrauen und kurzen Wegen profitierende Kooperationsmuster identifizieren. Besonders hervorzuheben sind dabei systematische Ansätze zur Gestaltung der Übergänge zwischen den Kindereinrichtungen und den Grundschulen sowie zwischen den Grundschulen und der weiterführenden Schule. Insbesondere eine intensiviertere Einbindung der weiterführenden Schule in die sozial-räumlichen Netzwerke könnte diese substantiell weiterentwickeln und zugleich von der Erweiterung des Fördergebiets eines Quartiersmanagements profitieren.

Fazit

Die Akteure in der Region verfügen über ein ausgeprägtes Sensorium für die Bedürfnisse des Sozialraums und seiner Bewohner/innen und haben dichte, oftmals auch informell tätige Netzwerke der anlassbezogenen Unterstützung aufgebaut. Angesichts der besonderen Herausforderungen des Sozialraums arbeiten zwei Quartiersmanagements in der Region, was die Spielräume auch für die Arbeit mit Kindern und Jugendlichen erweitert. Die spezifisch gewaltpräventive Arbeit mit Kindern und Jugendlichen konnte von einer zeitweise besonders intensiven und abgestimmten Arbeit profitieren. Eine daran orientierte strategische Abstimmung der Einrichtungen noch über die anlassbezogene Kooperation hinaus könnte insofern auch zukünftig wichtige Impulse geben. Dabei ist auch die Einbeziehung der Schulen vor Ort von besonderer Bedeutung. Bezogen auf die Gesamtentwicklung der Region zeigt sich zugleich, dass problematische Entwicklungen auch angesichts guter Arbeit vor Ort oftmals durch schwierige soziale Rahmenbedingungen und „äußere“ Einflüsse (Wohnungsbelegungen usw.) verstärkt werden. Maßnahmen der „positiven Diskriminierung“, die den lokalen Akteuren angesichts der schwierigen Rahmenbedingungen auch besondere Unterstützung zukommen lassen, sind erforderlich, um hier wirkungsvoll gegenzusteuern.

Gemeinsam gegen Gewalt. Gewaltprävention an der Berliner „Magnolienschule“. Eine Good-Practice-Studie

Michael Bergert/Albrecht Lüter

Das Thema Gewaltprävention nimmt auf der Agenda vieler Schulen Berlins mittlerweile einen festen Platz ein. Zahlreiche Ansätze zur Reduzierung von Gewalt und Mobbing und zum Aufbau eines respektvollen Lehr- und Lernklimas finden im Schulalltag Anwendung.

Die vorliegende Studie geht der Frage nach, wie eine gute Praxis schulischer Gewaltprävention in der Gesamtschau heute aussehen kann und welche Grundlagen an der Schule geschaffen werden müssen, damit aus mehreren einzelnen Bausteinen schließlich ein umfassendes und systemisch integriertes Konzept zur Gewaltprävention entstehen kann. Im Rahmen der qualitativ ausgerichteten Good-Practice-Studie kommen verschiedene Akteure zu Wort, um dem Leser/der Leserin mit eigenen Worten ein plastisches Bild des Schulalltags zu schildern. Ergänzende Daten aus schulischen Dokumenten sowie aus der Berichterstattung der Schulinspektion, Kennzahlen und Rahmendaten objektivieren das Bild. Im Mittelpunkt der Diskussion stehen dabei 1.) die Rolle der Schul- und Organisationskultur, 2.) das Handeln des Schulpersonals sowie 3.) die Ebene der Klassen und Schüler/innen.

Die Entwicklung der für Berlin durchaus typischen integrierten Sekundarschule „Magnolienschule“ zeigt, dass ein umfassendes und strategisch ausgerichtetes Konzept zur Gewaltprävention nicht nur zu einer spürbaren Entlastung von Gewaltvorkommnissen, sondern darüber hinaus auch zu einem angenehmen und förderlichen Schulklima für Schüler/innen und Mitarbeiter/innen führen kann. Die zurückliegende Phase mit gehäuft vorkommenden schweren Gewaltvorfällen konnte durch ein gutes Zusammenspiel aller Akteure erfolgreich gemeistert werden – obwohl nach wie vor der Großteil der Schüler/innen aus sozial schwierigen Verhältnissen kommt. Charakteristisch im Vorgehen ist dabei vor allem der Ausbau des sozialen Lernens als Grundvoraussetzung für erfolgreiches Lernen und Persönlichkeitsentwicklung, in dessen Rahmen auch die Gewaltprävention eingebettet wurde.

Wie die vorliegenden Befunde veranschaulichen, wurde die positive Entwicklung maßgeblich von der Organisationsstruktur und -kultur der Schule begünstigt: Gewaltfreiheit versteht sich als Teil eines kooperativ entwickelten Zielsystems – ausgehend von den Ressourcen und vom Bedarf der Schülerschaft –, das sich sowohl im Leitbild als auch im Kanon der angebotenen Projekte und in der täglichen pädagogischen Arbeit mit den Schüler/innen wiederfindet. Die Schule zeigt zudem die Charakteristiken einer „Lernenden Organisation“, deren Akteure bestehenden Problemlagen mit einer motivierten Grundstimmung begegnen, dabei auch Mut zum Lernen aus Fehlern einbringen und die eigene Arbeit stets einer Bilanzierung unterziehen. Die Führungsebene unterstützt das Kollegium dabei nach Möglichkeiten und pflegt einen delegierenden Führungsstil, der Verantwortung an das Kollegium überträgt und innerschulische Diskurse ermöglicht.

Die zweite Säule der Gewaltprävention bildet das Schulpersonal, das an der Magnolienschule als geschlossen auftretend und wertschätzend im Umgang mit den Schüler/innen auffällt. Dahinter steht unter anderem die Aufwertung des erzieherischen Auftrags der Schule, so dass Lehrer/innen, Erzieher/innen, Sozial- und Sonderpädagog/innen die pädagogische Arbeit gemeinsam wahrnehmen und das Kollegium insgesamt auch für den fachlichen Austausch und zur Unterstützung zur Verfügung steht. Als Effekt profitieren alle Beschäftigten der Schule vom angenehmen Arbeitsklima. Das Schulpersonal bringt weiterhin Impulse zur Entwicklung von Präventionsmaßnahmen ein und ist maßgeblich für die Umsetzung der Angebote zuständig. Zudem reagiert das Personal konsequent auf alle Vorfälle von Gewalt, Mobbing und Schuldistanz und schaltet im Bedarfsfall auch die Polizei ein.

In Bezug auf die Schüler/innen kann resümiert werden, dass die vermehrte Zeit mit den Klassenleiter/innen im Rahmen einer Klassenprojektzeit und die inhaltliche Fokussierung des sozialen Lernens nicht nur die Beziehung zwischen Schüler/innen und Lehrer/innen festigt, sondern auch für den Zusammenhalt innerhalb der Klassen von maßgeblicher Bedeutung ist und somit als Schutzfaktor in Bezug auf Gewalt dient. Die Schüler/innen fühlen sich persönlich wertgeschätzt, ihre Kompetenzen und Leistungen werden gefördert und sie identifizieren sich mit ihrer Schule, was wiederum die positive Dynamik der Schulkultur insgesamt verstärkt.

Neben der Vorstellung der Ergebnisse werden im Rahmen der Studie förderliche und hinderliche Faktoren für eine gelungene schulische Gewaltprävention vorgestellt sowie abschließend Empfehlungen zur gezielten Unterstützung der Schulen bei der weiteren Entwicklung diskutiert.

Das systemisch-lösungsorientierte Antigewalttraining TESYA®. Evaluation eines genderreflektierten Angebots für Jugendliche.

Miriam Schroer-Hippel

Das Berliner Institut für genderreflektierte Gewaltprävention gGmbH bietet mit TESYA® ein Antigewalttraining an, das an den Grundsätzen der systemisch-lösungsorientierten Psychotherapie ausgerichtet ist. Es richtet sich an junge Teilnehmer/innen unterschiedlichen Geschlechts sowie begleitend an deren Eltern. Die Evaluation fasst zwei Trainingsformate zusammen, die jeweils im Einzelsetting umgesetzt werden.

- TESYA® wird als Antigewalttraining für *Kinder und Jugendliche*, die durch gewalttätiges Verhalten und/oder verbale Aggressionen aufgefallen sind, angeboten. Die Eltern nehmen begleitend an familientherapeutischen Gesprächen teil, sofern sie dazu bereit sind. Das Einzeltraining umfasst 36 Fachleistungsstunden, das Elterncoaching 24. Finanziert wird das Angebot nach §§29 und 30 des Kinder- und Jugendhilfegesetzes (KJHG).
- TESYA® wird zudem als Kompetenztraining für *straffällig gewordene Jugendliche, Heranwachsende und Jungerwachsene* bis zum Alter von 27 Jahren im Rahmen einer richterlichen Weisung verpflichtend umgesetzt. Gesetzlicher Rahmen ist das Jugendgerichtsgesetz (§10 JGG). Das Einzeltraining umfasst 35 Fachleistungsstunden.

Ziel ist die Stärkung der Handlungskompetenz der Jugendlichen bzw. Heranwachsenden in Konfliktsituationen, in denen sie zuvor häufig verbale oder körperliche Gewalt einsetzten. Mittlerziele sind

- gewaltfreie Handlungsoptionen erarbeiten zu können,
- Impulse besser steuern zu können,
- Verantwortung für das eigene Handeln zu übernehmen sowie
- Lebensziele zu formulieren und zu verfolgen.

Das Konzept enthält folgende Wirkannahmen zum Erreichen der Zielsetzungen:

- die Berücksichtigung des Familiensystems,
- die Stärkung der Ressourcen und der Selbstwirksamkeit,
- einen wertschätzenden und konsequent demütigungsfreien Ansatz,
- die kritische Reflexion normativer Geschlechterbilder sowie
- das Einbeziehen subjektiv erlebter kultureller Zugehörigkeit.

Evaluationsdesign

Die Evaluation bewertet das Konzept, die Umsetzungsqualität und die Wirksamkeit des TESYA®-Einzeltrainings und arbeitet Wirkfaktoren heraus. Grundlage sind eine halbstandardisierte Expertenbefragung (n = 22) mit Mitarbeiter/innen der Regionalen Sozialen Dienste (RSD) und der Jugendgerichtshilfen (JGH) in Berlin, die Trainingsteilnehmer/innen betreut haben. Hinzu kommen qualitative Interviews mit Mitarbeiter/innen des RSD und der JGH (n = 2), mit Trainer/innen (n = 3), mit Teilnehmer/innen (n = 5) und mit einem Elternteil. Die Expertenbewertung der Wirksamkeit in Bezug auf konkrete Teilnehmer/innen bezieht sich vor allem auf die Trainings nach KJHG, da die Mitarbeiter/innen der RSD in der Regel auch nach Ende des Kurses für die Jugendlichen zuständig bleiben und somit Aussagen über deren weitere Entwicklung treffen können.

Ergebnisse und Fazit

Konzeptevaluation

Das Konzept wird von den Mitarbeiter/innen der RSD und der JGH insgesamt sehr positiv bewertet. Als Gründe nennen sie den systemischen Ansatz und die begleitende Elternarbeit, sowohl in Bezug auf die Trainings mit Kindern und Jugendlichen auch auf straffällig gewordene Jugendliche und Heranwachsende. Weitere Gründe für die positive Bewertung des Konzeptes sind der demütigungsfreie Ansatz, die Ressourcenorientierung, die fundierte Genderperspektive sowie die kompakte Struktur des Angebotes.

Umsetzungsqualität

Aus Sicht der Expert/innen gelingt den Trainer/innen die Arbeit mit unterschiedlichen Zielgruppen. Insbesondere die Arbeit mit Mädchen/jungen Frauen wird mit sehr gut bewertet. Für gut befinden die Expert/innen die Arbeit mit Jungen/jungen Männern, Eltern, mit Teilnehmenden aus bildungsfernen oder zugewanderten Familien. Die qualitativen Interviews mit Teilnehmer/innen unterschiedlicher Herkunft bestätigen, dass sie sich „gut aufgehoben“ fühlten.

Den Trainer/innen wird eine sehr gute Zusammenarbeit mit den Mitarbeiter/innen der RSD und der JGH und eine gute Kooperation mit weiteren Institutionen, z.B. Schulen, bescheinigt. Die Gestaltung der Schnittstellen nach Ende des Trainings wird mit gut bewertet. Die Berichte haben eine hohe Qualität. Sie werden von den Mitarbeiter/innen des RSD für die weitere Arbeit genutzt, z.B. bei der Einschätzung, wie mit den Jugendlichen weitergearbeitet werden soll. In der JGH werden sie in der Regel nur genutzt, wenn die Mitarbeiter/innen im Zusammenhang mit einer erneuten Straffälligkeit wieder zuständig werden.

Wirksamkeit

Dem TESYA®-Training ist insgesamt eine gute Wirksamkeit zu attestieren. Bei einem Großteil der Teilnehmer/innen sind sehr gute bis gute Trainingserfolge zu erwarten, bei wenigen hingegen mäßige Erfolge.

Hinsichtlich der Reduktion gewalttätigen Verhaltens ist eine gute Wirksamkeit des Trainings zu erwarten. Im Rahmen des Trainings gelingt es aus Sicht der Expert/innen insgesamt gut, das Gewaltpotenzial der Teilnehmer/innen einzuhängen. Die Mehrheit der Expert/innen beschreibt diesbezüglich sehr gute und gute Erfolge, wenige jedoch mäßige. Die Analyse der zuletzt betreuten Fälle (bezogen auf Trainings nach KJHG) ergibt keine Rückfälle. Bei keinem der 11 Kinder und Jugendlichen wurde innerhalb von sechs Monaten nach Trainingsende eine erneute Gewaltauffälligkeit bekannt, eine zwölfte Teilnehmerin hatte das Training jedoch abgebrochen.

Das Ziel, Handlungsoptionen für gewaltträchtige Situationen zu kennen, wird von fast allen Teilnehmer/innen erreicht bzw. eher erreicht. In den Interviews wird darüber hinaus deutlich, dass einige Teilnehmer/innen die im Training erarbeiteten Handlungsoptionen bereits erfolgreich genutzt haben. Andere beschreiben, dass sie nach Ende des Trainings nicht mehr in eine gewaltträchtige Situation verwickelt waren und somit ihre Strategien gar nicht erst anwenden mussten.

Ein ebenfalls gutes, jedoch etwas gemischteres Bild zeigt sich hinsichtlich der Fähigkeit der Teilnehmer/innen, Verantwortung für ihr Handeln zu übernehmen, konkrete Lebensziele zu formulieren und erste Schritte dazu umzusetzen, sowie hinsichtlich der Stabilisierung zentraler Lebensbereiche. Dies trifft ebenfalls auf einen Großteil der Teilnehmer/innen zu bzw. eher zu, der Anteil derjenigen, auf die es eingeschränkt zutrifft, ist jedoch größer. Die qualitativen Interviews bestätigen entsprechende Erfolge, aber auch Ambivalenzen. So hat ein Teilnehmer seinen Vorsatz erfolgreich umgesetzt, sich nicht mehr auf Schlägereien einzulassen, er bleibt zugleich der Meinung, sein aggressives Verhalten sei durch die Beleidigung eines Mitschülers ausgelöst worden.

In Bezug auf die Eltern legt die Evaluation nahe, dass die begleitenden Gespräche mit Eltern zunächst auf das Verhalten der Eltern direkt wirken, indem sie beispielsweise die Eltern stärken, ihre Rolle in der Familie zu reflektieren und ihre Konfliktkompetenz verbessern.

Wirkfaktoren

Zu den Wirkfaktoren zählen die fachliche Kompetenz der Trainer/innen, die fundiert ausgewählten Methoden sowie die gute Erreichbarkeit bei akuten Fragen der Teilnehmer/innen. Ein wichtiger Wirkfaktor ist das Vertrauensverhältnis, das u.a. durch die wertschätzende und partizipative Arbeitsweise, den Lebensweltbezug und ein Verständnis für die Funktion des Gewalthandelns im Lebenszusammenhang der Jugendlichen entsteht. Weitere Wirkfaktoren sind die Ressourcenorientierung, die gemeinsame Suche nach Ursachen für die eigene Wut und die Perspektive auf allgemeine Entwicklungsaufgaben, die über die Bearbeitung der eigentlichen Aggressionsproblematik hinausgehen kann.

Bei der Erarbeitung von Handlungsoptionen für gewaltträchtige Situationen ist bedeutsam, dass individuelle Handlungsmöglichkeiten gefunden werden, die zu der Situation und dem Handlungsrepertoire der Teilnehmer/innen passen.

Die Zusammenarbeit mit den Eltern erweist sich als bedeutsamer Wirkfaktor für die Entwicklung der Jugendlichen, etwa indem die Eltern bestärkt werden, sich stärker für ein gewaltfreies Umfeld an der Schule ihrer Kinder einzusetzen. Die Jugendlichen machen somit die wichtige Erfahrung, dass sie mit ihrem Bemühen, Konflikte gewaltfrei zu lösen, nicht auf sich allein gestellt sind.

Fazit

Insgesamt lässt sich dem TESSA®-Training als einer komprimierten Kurzzeitmaßnahme über drei bis sechs Monate eine gute Wirksamkeit attestieren. Das Training ist für Teilnehmer/innen unterschiedlichen Geschlechts sowie für junge Menschen aus bildungsfernen oder zugewanderten Familien wirksam. Besonderheiten des Ansatzes sind dabei die systemisch-lösungsorientierte Arbeitsweise, eine demütigungsfreie Methodik und die begleitende familientherapeutische Elternarbeit.

Evaluatorinnen und Evaluatoren

Samera Bartsch

Samera Bartsch ist Politikwissenschaftlerin und seit 2012 wissenschaftliche Mitarbeiterin bei Univation. Sie evaluiert vorrangig Programme und Projekte in den Bereichen Bildung, Arbeitsmarkt, Interkulturelle Öffnung und Antidiskriminierung.

Michael Bergert

Michael Bergert ist wissenschaftlicher Mitarbeiter in der Arbeitsstelle Jugendgewaltprävention. Seine Arbeitsschwerpunkte liegen in der quantitativen Sozialforschung sowie in der Evaluation, Begleitung und Qualitätsentwicklung von Projekten. Außerdem beschäftigt er sich mit Coaching und betrieblichem Gesundheitsmanagement.

Jenny Hayes

Jenny Hayes ist Sozialwissenschaftlerin (B.A.) und arbeitet seit 2009 im IBI – Institut für Bildung in der Informationsgesellschaft als wissenschaftliche Mitarbeiterin im Arbeitsbereich Evaluation. Konzeption, Planung, Durchführung und Auswertung verschiedenster Evaluationen und wissenschaftlicher Begleitungen gehören zu ihrem Aufgabengebiet. Sie ist auch im „Netzwerk Integration von Haftentlassenen“ tätig.

Albrecht Lüter

Dr. Albrecht Lüter ist Politikwissenschaftler und Soziologe. Er leitet die Arbeitsstelle Jugendgewaltprävention in Trägerschaft der Camino gGmbH. Seine Arbeitsschwerpunkte liegen in der Prävention von Rechtsextremismus und Gewalt, der Förderung von Zivilgesellschaft und demokratischer Teilhabe sowie interkulturellen Beziehungen.

Karoline Schnetter

Karoline Schnetter ist Diplom-Psychologin und arbeitet seit 2001 als wissenschaftliche Mitarbeiterin im IBI – Institut für Bildung in der Informationsgesellschaft. Als Projektleiterin des Arbeitsbereichs Evaluation führt sie empirische Erhebungen, Evaluationen und Projektberatungen durch.

Miriam Schroer-Hippel

Miriam Schroer-Hippel ist Diplom-Psychologin und Sozialwissenschaftlerin. Sie ist wissenschaftliche Mitarbeiterin der Arbeitsstelle Jugendgewaltprävention in Trägerschaft der Camino gGmbH. Zu ihren Arbeitsschwerpunkten zählen das Monitoring Jugendgewaltdelinquenz und die Evaluation von Projekten der Gewaltprävention und der zivilgesellschaftlichen Konfliktbearbeitung.

Evaluierende Institute

Arbeitsstelle Jugendgewaltprävention bei Camino – Werkstatt für Fortbildung, Praxisbegleitung und Forschung im sozialen Bereich gGmbH

Die Arbeitsstelle Jugendgewaltprävention begleitet im Auftrag der Landeskommission Berlin gegen Gewalt die Umsetzung und Weiterentwicklung des Gesamtkonzeptes des Landes Berlin zur Reduzierung von Jugendgewaltdelinquenz. Die Arbeitsstelle Jugendgewaltprävention wird getragen von Camino – Werkstatt für Fortbildung, Praxisbegleitung und Forschung im sozialen Bereich gGmbH. Zu den Aufgaben der Arbeitsstelle Jugendgewaltprävention gehören

- ein jährliches Monitoring zur Jugendgewaltdelinquenz in Berlin, das Entwicklungstrends und sozialräumliche Verteilungsmuster von Jugendgewalt beschreibt und zu verfügbaren Präventionsmaßnahmen in Beziehung setzt,
- die Evaluation von Maßnahmen und Projekten zur Prävention und Bekämpfung von Jugendgewalt, die in verschiedenen Handlungsfeldern in Berlin durchgeführt werden,
- die übergreifende Auswertung der vorliegenden Evaluationen von gewaltpräventiven Maßnahmen in Berlin im Sinne einer Evaluationssynthese,
- die Entwicklung von Handlungsempfehlungen für Politik und Verwaltung, um die Präventionsarbeit gegen Jugendgewalt auf veränderte Rahmenbedingungen abzustimmen,
- der Wissenstransfer und die Unterstützung der Fachpraxis durch Serviceangebote und unterschiedliche Publikationen, die über Jugendgewaltprävention informieren und Hilfestellung für die praktische Arbeit geben.

Institut für Bildung in der Informationsgesellschaft (IBI)

Das IBI wurde 1995 als gemeinnütziger e.V. (seit 2014 gGmbH) in Berlin gegründet. Durch einen Kooperationsvertrag ist das IBI mit der Technischen Universität Berlin verbunden. Es hat folgende Schwerpunkte: Forschung und Entwicklung in der Nutzung von Informations- und Kommunikationstechnologien in allen Bildungssektoren, wissenschaftliche Begleitung und Evaluation von (Modell-)Projekten, Entwicklungsprozessen und Produkten in allen Bereichen des Bildungswesens, besonders in Projekten zur Förderung von Benachteiligten, sowie Projektmanagement und Koordination von Projekten im Strafvollzug (insbesondere Verbundprojekte und Netzwerkkoordination). Im Arbeitsbereich Evaluation bestehen folgende Arbeitsschwerpunkte: Dokumentation von Arbeits- und Ausbildungsprozessen (zur Qualitätssicherung oder zur Darstellung transferierbarer Ergebnisse), Wissenschaftliche Begleitung von Modellprojekten (zur Analyse von Erfolgsfaktoren und Entwicklungsperspektiven), formative Evaluation (zur Optimierung von Prozessabläufen), summative Evaluation (zur Optimierung zukünftiger Entscheidungen) sowie Unterstützung von Selbstevaluation.

Univation Institut für Evaluation Dr. Beywl & Associates

Univation Institut für Evaluation Dr. Beywl & Associates GmbH ist auf die Durchführung von Evaluationen, Evaluationsforschung und Weiterbildung im Bereich der Evaluation spezialisiert. Das Institut ist 1997 aus der „Arbeitsstelle für Evaluation pädagogischer Dienstleistungen“ der Universität zu Köln hervor gegangen. Kennzeichnend sind die interdisziplinäre Orientierung und das breite Methodenspektrum des Instituts. Der Evaluationsansatz von Univation orientiert sich an den Prinzipien der Nutzenorientierung, Responsivität und Partizipation sowie der Wirkungsorientierung. Ein Schlüsselement ist das eigens entwickelte logische Modell, der Programmbaum. Univation engagiert sich intensiv für die Professionalisierung der Evaluationspraxis, insbesondere über die Förderung der Evaluationsfachsprache in Form eines Glossars der wirkungsorientierten Evaluation und den Austausch von Evaluierenden im Rahmen des von Wolfgang Beywl moderierten Forums für Evaluation.

Veröffentlichungen der Landeskommission Berlin gegen Gewalt

Broschüren

Gewalt hat keinen Wert. Du schon. Stationen des Wertedialogs von Innensenator Henkel, 2014

Auch als Download verfügbar unter: www.berlin.de/lb/lkbgg/publikationen/weitere-publikationen/artikel.31242.php

Adressen gegen Gewalt, 2014

Als Download verfügbar unter: www.berlin.de/lb/lkbgg/

Sexuelle Gewalt – Wo stehen wir heute? Ein Überblick über die Zugänge zu Vergewaltigung und sexueller Gewalt in Großbritannien, Prof. Liz Kelly, 2008

Gewalt der Sprache – Sprache der Gewalt, Prof. Dr. Sybille Krämer, 2005

Hefte aus der Reihe Berliner Forum Gewaltprävention (BFG)

Als Download unter: <http://www.berlin.de/lb/lkbgg/publikationen/berliner-forum-gewaltpraevention>

Berliner Forum Gewaltprävention Nr. 60, 2016

Gemeinsam gegen Gewalt

Dokumentation Integrierte Maßnahmenplanung des Berliner Netzwerkes gegen sexuelle Gewalt

Berliner Forum Gewaltprävention Nr. 59, 2016

Berliner Landesprogramm Radikalisierungsprävention, Vorstellung der geförderten Projekte

Berliner Forum Gewaltprävention Nr. 58, 2016

Berliner Monitoring Jugendgewaltdelinquenz

Dritter Bericht 2016

Berliner Forum Gewaltprävention Nr. 57, 2015

Prävention auf dem Prüfstand

Evaluationsstudien zu Berliner Maßnahmen und Projekten gegen Jugendgewalt

Berliner Forum Gewaltprävention Nr. 56, 2015

Berliner Monitoring Jugendgewaltdelinquenz

Zweiter Bericht 2015

Berliner Forum Gewaltprävention Nr. 55, 2015

Lösungsfokussierte Paarberatung bei häuslicher Gewalt

Ein Curriculum zur Beendigung situativer Paargewalt

Berliner Forum Gewaltprävention Nr. 54, 2015

Gewalterfahrung und Lebenslage

Eine Dunkelfelduntersuchung an Schulen in Berlin

Berliner Forum Gewaltprävention Nr. 53, 2014

Berliner Monitoring Jugendgewaltdelinquenz

Erster Bericht 2014

Berliner Forum Gewaltprävention Nr. 52, 2014

Antisemitismus als Problem und Symbol

Phänomene und Interventionen in Berlin

Berliner Forum Gewaltprävention Nr. 51, 2014

Handreichung Selbstevaluation

Handlungsempfehlungen für Projekte im Bereich der Jugendgewaltprävention

Berliner Forum Gewaltprävention Nr. 50, 2013

Das Rechtskundepaket – Rechtskunde-Projektwochen an Berliner Schulen
Dokumentation eines Präventions- und Bildungsprojekts

Berliner Forum Gewaltprävention Nr. 49, 2013

Dokumentation des Berlin-Brandenburger „Fachtages gegen Rechtsextremismus/Kommunale Netzwerke,
Beratung, Bildung und Aufklärung“ am 12. Juni 2013 in der Staatskanzlei Potsdam

Berliner Forum Gewaltprävention Nr. 48, 2013

Dokumentation des 12. Berliner Präventionstages vom 16. Oktober 2012
„Schöne neue Welt – total vernetzt! Fluch oder Segen?“

Berliner Forum Gewaltprävention Nr. 47, 2012

Die Praxis von Vorurteils- und Gewaltprävention in zwei Berliner Quartieren – Forschungsbericht der Arbeitsstelle
Jugendgewalt und Rechtsextremismus am Zentrum für Antisemitismusforschung

Berliner Forum Gewaltprävention Nr. 46, 2012

Dokumentation des 11. Berliner Präventionstages vom 03.11.2011
„Brücken bauen – Respekt fördern – Vielfalt gestalten“

Berliner Forum Gewaltprävention Nr. 45, 2011

Jugendliche als Täter und Opfer von Gewalt in Berlin

Berliner Forum Gewaltprävention Nr. 44, 2011

„Intensivtäter“ in Berlin Teil III
Haftverläufe und Ausblicke auf die Legalbewährung junger Mehrfachtäter

Berliner Forum Gewaltprävention Nr. 43, 2010

Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitung von Modellprojekten der Landeskommission Berlin gegen Gewalt zur
Steigerung der Erziehungskompetenz von Eltern mit Migrationshintergrund und zur Steigerung der Konfliktlösungs-
kompetenz von männlichen Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund

Berliner Forum Gewaltprävention Nr. 42, 2010

Analyse der Gewalt am 1. Mai 2009 in Berlin

Berliner Forum Gewaltprävention Nr. 41, 2010

Dokumentation des 10. Berliner Präventionstages am 10.11.2009
Evaluation und Qualitätsentwicklung in der Gewalt- und Kriminalitätsprävention

Berliner Forum Gewaltprävention Nr. 40, 2010

Schnittstellenanalyse zum Themenkomplex Sexuelle Gewalt

Adresse für Bestellungen

Landeskommission Berlin gegen Gewalt
Klosterstr. 47
10179 Berlin

Telefon (030) 90223 – 2913 /- 2040
Fax (030) 90223 – 2921

berlin-gegen-gewalt@seninnsport.berlin.de
www.berlin.de/gegen-gewalt

Landeskommission Berlin gegen Gewalt
c/o Senatsverwaltung für Inneres und Sport

Klosterstr. 47,
10179 Berlin-Mitte

Telefon (030) 90223 – 2913 /– 2040

Fax (030) 90223 – 2921

berlin-gegen-gewalt@seninnsport.berlin.de

www.berlin.de/gegen-gewalt