

„Ohne Gewalt stark“ –

Erste Ergebnisse einer Schülerbefragung und Projektevaluation

Inhaltsverzeichnis

I.	Einführung	65
II.	Das Projekt „Ohne Gewalt stark“	66
III.	Methoden der Evaluationsstudie	67
	1. Stichprobe	67
	2. Untersuchungsinstrument	68
	3. Untersuchungsdurchführung	69
IV.	Ergebnisse	70
	1. Gewalt bei Bochumer und Herner Schülern	71
	a) Gewalterfahrungen und Delinquenz als Täter, Opfer und Zuschauer	71
	b) Verteidigung der Ehre ist wichtig	74
	c) Kriminalitätsfurcht	75
	2. Wirkungen des Projekttags	78
	a) Die Bewertung des Programms aus Sicht der Schüler und Lehrer ..	78
	b) Einstellungsänderungen durch den Projekttag	81
	(1) Busspiel	81
	(2) Notwehr bei überraschendem Angriff	85
	(3) Einstellungen zur Polizei	86
V.	Diskussion der Ergebnisse	88

aus: Polizei-Führungsakademie (Hrsg.): Jugendkriminalität in Deutschland.
Lagebilder und Bekämpfungsansätze. Schriftenreihe der PFA Bd. 2/2005,
Münster 2005, S. 64-90 (im Druck)

I. Einführung

Gewalt in der Schule ist ein Thema, das seit vielen Jahren nicht nur die Öffentlichkeit, sondern auch die Wissenschaft und Praxis stark beschäftigt. In der Öffentlichkeit wird durch Fernsehreportagen und Berichte in Zeitungen und Zeitschriften¹ der Eindruck erweckt, dass massive Gewalt zum Schulalltag vieler Schülerinnen und Schüler² gehört.³ In der wissenschaftlichen Forschung kann dies jedoch so nicht bestätigt werden, vielmehr zeigt sich hier, dass die düsteren Darstellungen in den populären Medien eher übertrieben sind (*Feltes* 2003).⁴ Gleichwohl sind die Bestrebungen in der Praxis zu begrüßen, für die Schulen Gewaltpräventionsprogramme zu erarbeiten und zu verbreiten, denn ein gewaltfreies Umfeld gab es für Jugendliche in Schule und Freizeit noch nie und wird es vermutlich auch nie geben. Allerdings werden die wenigsten dieser Programme auch auf ihre Wirksamkeit hin evaluiert.⁵ Dass dies jedoch nötig ist, zeigen die Erfahrungen aus den USA, wo in einer aktuellen Studie nur 30 von 600 evaluierten Projekten als wirksam oder zumindest viel versprechend eingestuft wurden (*Mihalic* u. a. 2004).

Die vorliegende Studie möchte nun einerseits zur Erhellung des Gewaltausmaßes bei Jugendlichen in Schule und Freizeit beitragen. Andererseits geht sie der Forderung nach Evaluation nach und überprüft die Wirksamkeit des Gewaltpräventionsprogramms „Ohne Gewalt stark“ der Bochumer Polizei.⁶

¹ Solche Berichte erfolgen häufig aus Anlass spektakulärer Einzelfälle von Gewalt wie z. B. dem Amoklauf eines Schülers an einem Erfurter Gymnasium im Jahr 2002 oder den auf Video aufgezeichneten monatelangen Quälereien eines Schülers durch Mitschüler in Hildesheim.

² Aus Gründen der Lesbarkeit wird in diesem Beitrag fortan nur die männliche Form verwendet, auch wenn beide Geschlechter gemeint sind.

³ Ein Beispiel dafür ist auch das Presseecho auf die Vorstellung der ersten Resultate dieser Studie. Obwohl ein Schwerpunkt der Presseinformationen die Evaluation des Gewaltpräventionsprogramms war, wurde in einigen Medien nur über die „erschreckenden“ Zahlen berichtet (zu diesen vgl. unten den Punkt IV.1.a)).

⁴ Beispiele für Forschungsarbeiten aus den vergangenen zehn Jahren sind: *Beck* 2003; *Fuchs/Lamnek/Luedtke* 2001 und *Fuchs/Luedtke* 2003; *Leithäuser/Meng* 2003; *Lösel/Bliesener* 2003; *Schmelz* 2005; *Schwind* u. a. 1997; vgl. auch die ersten Ergebnisse einer Längsschnittstudie zur Delinquenz bei Schülern von *Boers/Kurz* 2000 und *Boers/Reinecke* 2000-2004 sowie den Sammelband von *Holtappels* u. a. [1997] 2004.

⁵ Beispiele für in Deutschland evaluierte schulische Präventionsprojekte sind: *Bornewasser/Schulze* 2003; *Brandt/Jung* 2001; *Glattacker* u. a. 2002; *Gollwitzer/Hartmann/Pfetsch* 2002 und *Marxen/Sudek* 2000.

⁶ Dem Verein zur Förderung der Rechtswissenschaft e.V. Bochum wird für die finanzielle Unterstützung dieser Studie gedankt.

II. Das Projekt „Ohne Gewalt stark“

Das Projekt „Ohne Gewalt stark“ ist ein Angebot des Polizeipräsidiums Bochum an achte Klassen weiterführender Schulen in Bochum, Herne und Witten. Kern des seit 1997 angebotenen Programms ist ein Projekttag, bei dem die Schüler klassenweise in das Polizeipräsidium kommen und sich dort einen Vormittag lang mit dem Thema „Gewalt“ beschäftigen. Der Tag wird von speziell geschulten Polizeibeamten des Kommissariats Vorbeugung moderiert. Bei den Schulen findet das Projekt großen Anklang, so dass mittlerweile der Großteil der Schulen teilnimmt. Der Projekttag selbst wird durch die begleitenden Lehrkräfte mit den Schülern in der Klasse vor- und nachbesprochen und auch für die Eltern findet in vielen Schulen ein Elternabend statt.

Beim Projekttag soll den Schülern durch Diskussionen, Übungen und Spiele beigebracht werden, was unter Gewalt zu verstehen ist und wie man es vermeiden kann, Opfer zu werden. In der Gruppe werden Konfliktlösungsstrategien erarbeitet und eingeübt. Die Jugendlichen sollen lernen, wie man anderen helfen kann, ohne sich selbst in Gefahr zu bringen und wie man auf erlebte Gewalt reagieren sollte. Des Weiteren wird den Jugendlichen aufgezeigt, was passiert, wenn sie selbst keine Gewalt ausüben, aber andere dabei anfeuern oder auch nur „unbeteiligt“ dabei stehen (sog. Bystander-Effekt). Damit trägt das Programm insbesondere zur Förderung der Zivilcourage bei. Es sollen soziale Kompetenzen und gesellschaftliche Werte vermittelt und das Situationsbewusstsein für die Rollen Opfer, Täter, Zeuge und Zuschauer geschärft werden. Schließlich erfolgt am Projekttag eine Wissensvermittlung in Form von Aufklärung über Gefahren und Konsequenzen von eventuell problematischen Verhaltensweisen der Schüler.

Der Projekttag gliedert sich in fünf Übungen, die (von einer kurzen Pause unterbrochen) nacheinander durchgeführt werden:

- „Gewaltskala“: Auf dem Fußboden werden durch zwei Blätter mit der Aufschrift „Gewalt“ bzw. „Keine Gewalt“ zwei Pole gebildet. An die Schüler werden nun Blätter mit kurzen Sachverhalten verteilt, die nach der persönlichen Meinung des Einzelnen zwischen den beiden Polen eingeordnet werden. Liegen alle Blätter auf dem Boden, sollen alle Schüler gleichzeitig die Blätter nach ihrer Meinung neu ordnen. Lernziel ist hier vor allem, dass es unterschiedliche Meinungen und Empfindungen zur Gewalt gibt.
- „Notwehr“: Anhand eines gespielten überraschenden Angriffs wird diskutiert, wie sich die Schüler im Falle einer unerwarteten Gewaltattacke verhalten würden. Weiter werden die Voraussetzungen der Notwehr thematisiert.⁷

⁷ Eine nähere Beschreibung dieser Übung findet sich unter IV.2.b)(2).

- „Gewaltspirale“: Anhand eines Rollenspiels wird verdeutlicht, wie aus einer verbalen Auseinandersetzung eine Schlägerei oder eine Messerstecherei werden kann. Ziel ist es u. a., den Schülern zu verdeutlichen, dass eine Eskalation häufig kaum zu stoppen ist.
- „Busspiel“: In einem mit Stühlen nachgestellten Bus werden verschiedene Bedrohungssituationen simuliert, bei denen die Schüler sinnvolles Verhalten als Opfer und als Zuschauer bzw. Helfer kennen lernen.⁸
- „Elefantenspiel“: Eine Gruppe von Schülern (Elefant) klammert sich auf dem Boden sitzend aneinander. Andere Schüler agieren als „Elefantenjäger“ mit dem Auftrag, die auf dem Boden Sitzenden zu trennen. Vor Spielbeginn werden Regeln aufgestellt. Die Elefantenjäger werden separat instruiert, keine Gewalt anzuwenden, sondern nur ihre Kraft einzusetzen. Der Moderator fungiert als Schiedsrichter. Anschließend wird der Unterschied zwischen Kraft und Gewalt thematisiert und auf die Problematik der „Spaßkloppe“ eingegangen.

III. Methoden der Evaluationsstudie

Mit der Evaluationsstudie sollte nun geklärt werden, ob bzw. inwieweit die genannten Ziele des Projekttag erreicht werden können, ob also bei den Schülern Veränderungen messbar sind, die auf das Projekt zurückgeführt werden können (vgl. *Volkmann/Jäger* 2000, 19). Diese Wirkungsevaluation wurde anhand zweier schriftlicher Befragungen der am Projekt teilnehmenden Schüler vorgenommen. Die erste Befragung (mit dem „Prä-Fragebogen“) wurde wenige Tage vor dem Projekttag durchgeführt und die zweite Befragung (mit dem in weiten Teilen übereinstimmenden „Post-Fragebogen“) sechs bis acht Wochen nach dem Projekttag. Die genannten Befragungszeiten wurden gewählt, um einerseits durch die Prä-Befragung möglichst unverfälscht die Einstellungen der Jugendlichen unmittelbar vor dem Projekttag und andererseits in der Post-Befragung nicht nur kurzzeitige, sondern dauerhaftere Wirkungen erfassen zu können.

1. Stichprobe

Um ein möglichst aussagekräftiges Ergebnis zu erzielen, fand für die Evaluation eine Totalerhebung aller im Schuljahr 2003/04 am Projekttag bei der Polizei teilnehmenden Schüler aus Bochum und Herne statt.⁹ Dabei wurden 4.091 Probanden aus 152 Klassen von 40 weiterführenden Schulen aller Schultypen befragt.¹⁰

⁸ Eine nähere Beschreibung dieser Übung findet sich unter IV.2.b)(1).

⁹ Auf die Evaluation der Wittener Schulen wurde aus Kostengründen verzichtet.

Neun Schüler verweigerten bei der Befragung die Teilnahme und von 54 Schülern wurden die Daten nach der Dateneingabe aussortiert, da sie offensichtlich unehrlich geantwortet hatten.¹¹ Damit lagen von 4.028 Schülern auswertbare Fragebögen vor. Nicht alle Probanden waren sowohl bei der Prä- als auch bei der Post-Befragung anwesend und manche fehlten beim Projekttag, so dass für die Wirkungsevaluation im Prä-Post-Vergleich Daten von 3.266 Schülern betrachtet werden können („Teilnehmer“). Bei den Fragen, bei denen es nur auf die Situation *vor* dem Projekttag ankam, wurden alle 3.823 Prä-Fragebogen ausgewertet („Prä-Stichprobe“).

Das Durchschnittsalter der 4.028 Schüler beträgt bei einer Altersspanne von 11 bis 17 Jahren 13,9 Jahre. Das Verhältnis zwischen Mädchen und Jungen ist dabei fast ausgeglichen (50,7 % Mädchen). 32 % der Probanden haben wahrscheinlich einen Migrationshintergrund.¹² Gut zwei Drittel der Schüler gehen in Bochum zur Schule, ein knappes Drittel in Herne. 29 % der Befragten sind Gesamtschüler, 18 % Hauptschüler, 30 % Realschüler und 23 % Gymnasiasten.¹³

2. Untersuchungsinstrument

Durch den Projekttag sollen vorrangig die Sozialkompetenz (d. h. die Kompetenz zu Konfliktlösung, Konfliktvermeidung und Hilfeverhalten), die Aggressionsbereitschaft und Ängstlichkeit der Schüler angesprochen werden. Als geeignete standardisierte Testverfahren für Schüler dieser Alterstufe boten sich das AMG (Aggressions-Motiv-Gitter; vgl. *Burkhardt* 1986 und *Burkhardt/Zumkley/Kornadt* 1987) und der YSR (Youth Self Report; *KJFD* 1998) an. Beim AMG sind auf Bildern mehrdeutige Situationen zwischen zwei Jugendlichen dargestellt, die sowohl als aggressiv als auch als nicht-aggressiv ausgelegt wer-

¹⁰ Von der Evaluation ausgeschlossen wurden lediglich die Sonderschulen, da bei diesen eine Wirkungsanalyse mittels Fragbogenerhebung kaum durchführbar erschien. Zudem wurde bei wenigen Klassen aus organisatorischen Gründen von einer Evaluation abgesehen (insbes. wenn die Projekttage verschoben wurden, nachdem die Prä-Befragung schon stattgefunden hatte).

¹¹ Diese „heimlichen“ Verweigerer hatten beispielsweise alle Fragen mit „ja“ oder „nein“ beantwortet.

¹² Der Migrationshintergrund wurde durch fünf Items erfasst: Geburtsland des Schülers, Herkunft des Vaters und der Mutter, Staatsangehörigkeit (ggf. doppelt). Ein wahrscheinlicher Migrationshintergrund wurde angenommen, sobald bei einer dieser fünf Fragen *nicht* Deutschland angegeben war. Allerdings kann aus diesen Items der Migrationshintergrund nur vermutet werden, denn es sind einerseits Migrantenkinder denkbar, deren Eltern schon der zweiten Generation angehören (die also aus Deutschland stammen) und die nur die deutsche Staatsangehörigkeit besitzen und andererseits Kinder *ohne* Migrationshintergrund, die jedoch im Ausland geboren wurden.

¹³ Hier ist zu beachten, dass *alle* Gesamtschulen aus Bochum und Herne am Projekttag bei der Polizei teilnahmen und daher auch in die Studie einbezogen wurden. Bei den Hauptschulen nahmen 81 % am Projekt teil (in Bochum 100 %, in Herne jedoch nur 57 %), bei den Realschulen 83 % und bei den Gymnasien 56 %.

den können. Je nach Antwort der Probanden auf verschiedene den Bildern zugeordnete Situationsbeschreibungen kann auf das Aggressionspotenzial der Jugendlichen geschlossen werden. Aus dem YSR wurden einzelne Items zu Aggressionen, Ängstlichkeit/Depression und Sozialkompetenz in die Fragebögen aufgenommen.

Ein weiterer großer Teil der Fragebögen besteht aus selbst entwickelten projektspezifischen Fragen, in denen die Schüler ihre Gefühle und Reaktionen in bestimmten Alltagssituationen beschreiben sollen.¹⁴ Die geschilderten Situationen sind den am Projekttag durchgeführten Übungen nachgebildet. An diesen Fragen ist im Vergleich der Prä- und Postantworten abzulesen, ob die Schüler die ihnen neu aufgezeigten Handlungsalternativen verinnerlicht haben. Weitere Fragen sind den Einstellungen der Jugendlichen zur Polizei, ihren eigenen Gewaltdefinitionen und ihren Unsicherheitsgefühlen gewidmet. Diese Fragen wurden zum Teil aus den Erhebungsinstrumenten anderer Forschungsprojekte zur Gewalt in der Schule bzw. zur Evaluation von Gewaltpräventionsprojekten übernommen, um so die hier erzielten Ergebnisse mit den Resultaten anderer Studien vergleichen zu können.¹⁵

Die bislang genannten Items sind im Prä- und Post-Fragebogen identisch vorhanden. Darüber hinaus sind im Prä-Fragebogen Items zum Alltag der Schüler und ihren Gewalterfahrungen enthalten. Dabei wird neben den Gewalterfahrungen als Täter, Opfer und Zuschauer auch abgefragt, an welchen Orten diese Gewalterfahrungen stattgefunden haben.¹⁶ Der Post-Fragebogen wurde schließlich um Fragen zur eigenen Bewertung des Projekttages ergänzt.¹⁷

3. Untersuchungsdurchführung

Die Prä- und Post-Befragungen wurden ausschließlich durch Mitarbeiter des Lehrstuhls (wiss. Mitarbeiter, studentische Hilfskräfte) und angeleitete Studenten durchgeführt. Um von den Schülern möglichst ehrliche und nicht nur sozial

¹⁴ Geeignete standardisierte Messinstrumente sind für diese Fragestellungen nicht vorhanden. Bei der Auswertung wurde daher berücksichtigt, dass die psychometrische Qualität bei diesen Items nicht in gleichem Maße wie bei den standardisierten Tests AMG und YSR gesichert ist.

¹⁵ Zu nennen sind hier insbes. die Studien von *Schwind* u. a. 1997 sowie *Marxen/Sudek* 2000.

¹⁶ Auch diese Items wurden zum Teil den oben genannten anderen Studien entnommen.

¹⁷ Zusätzlich zu diesen Fragebögen wurden noch *Beobachtungsbögen* entwickelt. Es sollten damit besondere Vorkommisse, die sich am Projekttag oder während der Befragung ereignet haben, erfasst werden, um mögliche abweichende Resultate einzelner Klassen erklären zu können. Schließlich wurde zur Erfassung der sonstigen Einflussfaktoren auf die Antworten der Schüler eine Erhebung an den Schulen angeschlossen, in der die am Projekt beteiligten Lehrer für die Schule allgemein („Schulfragebogen“, n = 35) bzw. spezifisch für die Klasse („Klassenfragebogen“, n = 119) sonstige Aktivitäten bezogen auf die Themen Gewalt, soziale Kompetenz usw. angaben und mitteilten, in welchem Umfang das Projekt vor- und nachbereitet wurde.

erwünschte Antworten zu erhalten, wurde ausdrücklich festgelegt, dass kein Polizeibeamter an den Befragungen teilnimmt.

Die Befragungen fanden im Klassenverband durch einen schriftlichen Fragebogen statt, wobei darauf geachtet wurde, dass die Lehrer anwesend waren. So wurde unter Wahrung der Anonymität der Befragung die nötige Disziplin geschaffen. Vor dem Austeilen der Fragebögen instruierte der Interviewer die Schüler nach einem einheitlichen Muster. Dabei wies er unter anderem darauf hin, dass die Schüler ihre Fragebögen eigenständig ausfüllen sollen, ohne sich vom Tischnachbarn beeinflussen zu lassen. Zudem sicherte er die absolute Anonymität zu und verwies auf die aus Gründen des Datenschutzes wichtige Freiwilligkeit der Teilnahme an der Befragung. Die Fragebögen waren auf eine Bearbeitungszeit von einer Schulstunde ausgerichtet, die nur im Ausnahmefall überschritten wurde.

IV. Ergebnisse

Hier kann nun über erste Ergebnisse der Studie berichtet werden; bislang liegen insbes. deskriptive Daten zur Gewalt in der Schule und Freizeit sowie zu den Wirkungen des Projekttages vor. Die Auswertungen sind noch nicht abgeschlossen, es werden derzeit noch weitere Analysen vorgenommen, insbesondere mit Differenzierungen hinsichtlich bestimmter Schülergruppen (wie Migrationshintergrund, Schulformen, Sensibilität, Aggressivität, Ängstlichkeit, Freizeitverhalten usw.). Die vollständigen Ergebnisse werden in einem ausführlichen Projektbericht dargestellt werden, der im Herbst 2005 vorliegen soll.

1. Gewalt bei Bochumer und Herner Schülern

a) Gewalterfahrungen und Delinquenz als Täter, Opfer und Zuschauer

Die Gewalterfahrungen und Delinquenz der Schüler wurden nur im Prä-Fragebogen erfasst und zwar bezogen auf die letzten zwölf Monate. Dabei wurde nach Ereignissen gefragt, die die Schüler selbst an der eigenen Schule oder in der Freizeit beobachtet haben (Zuschauer), nach Taten, die sie selbst in der Schule oder Freizeit begangen haben (Täter) und nach Taten, die in der Schule oder Freizeit an ihnen begangen wurden (Opfer). Die Ergebnisse sind den Abbildungen 1 bis 4 zu entnehmen.¹⁸

Aus Abbildung 1 wird deutlich, dass das Erleben von Gewalt in den verschiedensten Formen zum Alltag vieler Schüler gehört. Zwei Drittel der Schüler gaben an, im vergangenen Jahr von jemandem „ernsthaft beschimpft, beleidigt

¹⁸ Grundlage der Auswertung ist hier jeweils die „Prä-Stichprobe“ (n = 3.823); bei den einzelnen Items haben jeweils etwa 99 % der Schüler geantwortet, so dass auf einen gesonderten Ausweis der fehlenden Angaben verzichtet wurde.

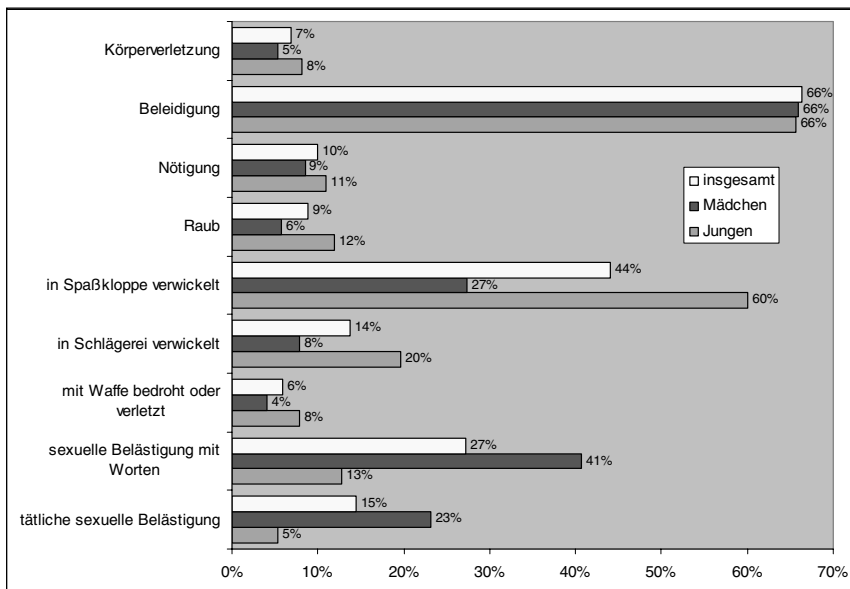


Abbildung 1: Viktimisierungen insgesamt und nach dem Geschlecht („Opfer“; „Ja“-Antworten)

Itemformulierung: „Bist du in den letzten 12 Monaten selbst schon einmal in der Schule oder in der Freizeit von einem anderen Jugendlichen ...“ (zwei Antwortkategorien: „ja“ und „nein“)

oder angemacht“ worden zu sein (Beleidigung), und fast jeder zweite Schüler wurde schon Opfer einer „Spaßkloppe“, die er selbst nicht angefangen hatte. Auch „schlimmere“ Formen von Gewalt kommen vor: 10 % der Schüler wurden nach eigenen Angaben schon einmal gezwungen, etwas zu tun, was sie nicht wollten (Nötigung) und 9 % berichteten, schon einmal beraubt¹⁹ worden zu sein. Und immerhin 6 % gaben an, schon einmal „mit einer Waffe“²⁰ ... bedroht oder verletzt worden“ zu sein. Auffällig ist, dass es bei einigen Delikten große Unterschiede zwischen Mädchen und Jungen gibt. Während Beleidigungen von beiden Geschlechtern gleich häufig berichtet werden, werden Jungen deutlich häufiger Opfer von Rangeleien (Spaßkloppe) und Schlägereien als Mädchen und auch Raubdelikte und Bedrohungen/Verletzungen mit einer Waffe werden von doppelt so vielen Jungen wie Mädchen genannt. Mädchen dagegen erleben nach

¹⁹ Hier lautet die Itemformulierung: „Bist du ... schon einmal ... von einem anderen Jugendlichen bedroht worden, wenn du etwas nicht hergeben wolltest oder hat dir jemand mit Gewalt etwas weggenommen?“.

²⁰ Als Beispiele für Waffen waren im Fragebogen genannt: „Schlagring, (Klapp-)Messer, Wurfstern, Gaspistole, Gasspraydose, Schlagstock ...“.

eigenen Angaben weit mehr sexuelle Belästigungen als Jungen: Mehr als 40 % gaben an, schon einmal „mit Worten sexuell belästigt (z. B. mit ‚versauten Sprüchen‘ angemacht) worden“ zu sein und fast jedes vierte Mädchen wurde schon einmal von anderen Jugendlichen „begrabscht oder betatscht“.

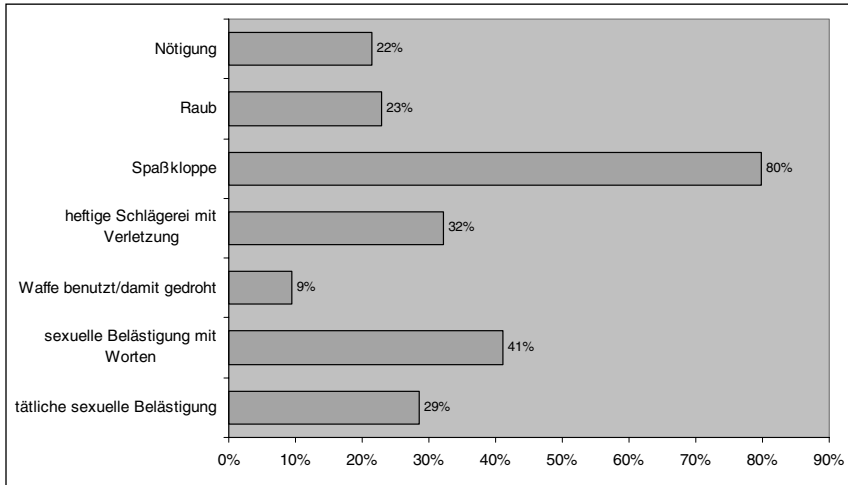


Abbildung 2: Beobachtete Gewalt („Zuschauer“; mindestens einmal im Monat)²¹

Itemformulierung: „Welche der unten genannten Ereignisse hast du an deiner eigenen Schule oder in deiner Freizeit überhaupt schon einmal selbst gesehen, und wie häufig hast du sie in den letzten 12 Monaten selbst beobachten können?“ (sechs Antwortkategorien von „täglich“ bis „noch nie“)

Zusammenfassung der Antworten zu den Kategorien „täglich“, „mehrmals pro Woche“, „etwa 1 mal pro Woche“, „etwa 1 mal im Monat“

Aus diesen Zahlen wird offensichtlich, wie wichtig es ist, den Schülern Hilfestellungen an die Hand zu geben, wie sie Opferwerdungen möglichst vermeiden oder wie sie sich in Bedrohungssituationen verhalten können. Ebenso wichtig sind jedoch Programme, die sich an potentielle Helfer richten, denn Schüler werden auch relativ häufig Zeugen von Gewalt in der Schule oder der Freizeit (vgl. dazu die Abbildung 2). 80 % der Schüler beobachten nach eigenen Angaben mindestens einmal im Monat eine „Spaßkloppe“. Fast jeder dritte Schüler gab an, mindestens einmal im Monat eine „heftigere Schlägerei mit Verletzung“ gesehen zu haben und fast jeder vierte nimmt regelmäßig Nötigungen²² und

²¹ Auf eine getrennte Darstellung nach dem Geschlecht wurde hier verzichtet, da sich die Antworten der Mädchen und Jungen kaum voneinander unterschieden.

²² „Jugendliche zwingen andere etwas zu tun, was diese nicht möchten (z. B. eine andere Schultasche tragen, Dreck aufheben ...).“

Raubdelikte²³ in seiner Umgebung wahr. Auch sexuelle Gewalt ist häufig zu beobachten: Mehr als 40 % nehmen mindestens einmal monatlich sexuelle Belästigungen mit Worten wahr und fast 30 % tätliche sexuelle Belästigungen durch „begrapschen“ oder „betatschen“.

Darüber hinaus ergab die Untersuchung, dass Schüler Gewalt nicht nur beobachten oder als Opfer erleiden, sondern ebenso häufig auch selbst ausüben (vgl. dazu die Abbildung 3). Fast jeder zweite Schüler gab an, im vergangenen Jahr eine „Spaßkloppe angefangen“ zu haben. 14 % berichteten, „jemanden so geschlagen oder getreten [zu haben], dass er/sie zum Arzt gehen musste“, 10 % gaben eine Nötigung zu und 8 % einen Raub– jeweils deutlich mehr Jungen als Mädchen. Diese Zahlen unterscheiden sich kaum von den Resultaten anderer aktueller Schülerstudien und belegen erneut die Ubiquität von Gewalt bei (insbesondere männlichen) Jugendlichen.

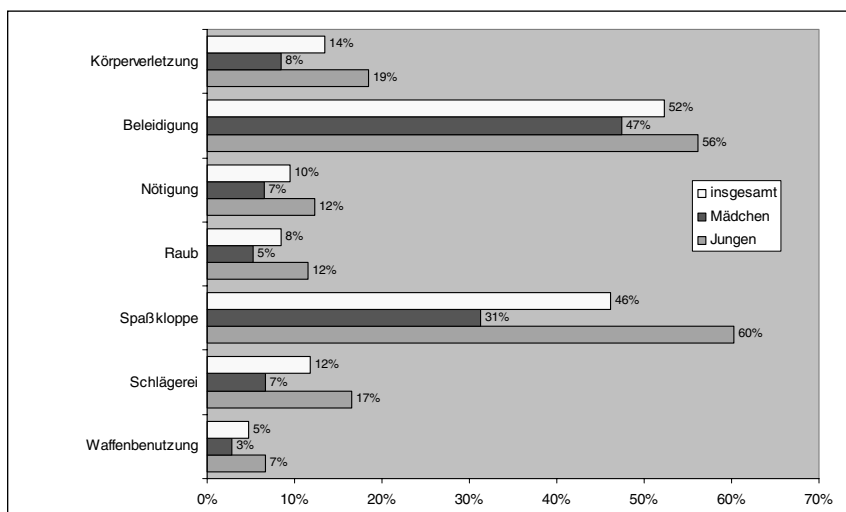


Abbildung 3: Selbstberichtete Straftaten insgesamt und nach dem Geschlecht („Täter“; „Ja“-Antworten)

Itemformulierung: „Hast du in den letzten 12 Monaten selbst schon einmal in der Schule oder in der Freizeit ...“ (zwei Antwortkategorien: „ja“ und „nein“)

Durch die gleichzeitige Abfrage von eigener Delinquenz und erlittenen Viktimisierungen in einer Befragung konnte ferner untersucht werden, inwiefern bestimmte Gruppen von Jugendlichen die Gewalt unter sich ausmachen. Dabei

²³ „Jugendliche nehmen anderen mit Gewalt etwas weg (z. B. Geld, Klamotten ...) oder drohen anderen Gewalt an, wenn diese etwas nicht hergeben.“

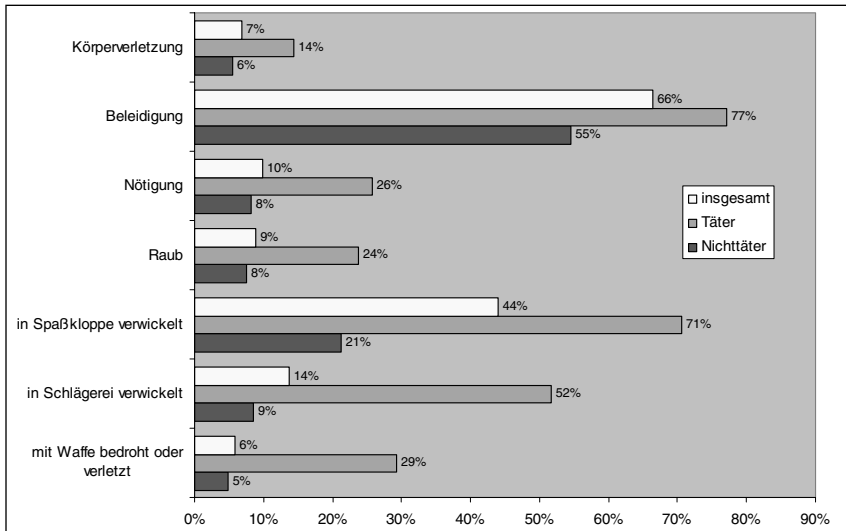


Abbildung 4: Viktimisierungen insgesamt und nach eigener Täterschaft²⁴
 („Opfer“; „Ja“-Antworten)

Itemformulierungen wie bei Abbildung 1 und Abbildung 3.

zeigte sich, dass Täter deutlich häufiger Opfer werden als Nichttäter (vgl. dazu die Abbildung 4). Besonders groß sind die Unterschiede zwischen Tätern und Nichttätern bei der Bedrohung/Verletzung mit Waffen und der heftigen Schlägerei mit Verletzungen: Hier gaben fast sechsmal mehr Täter als Nichttäter an, Opfer geworden zu sein. Bei Raub und Nötigung sowie der Spaßkloppe waren es immerhin noch gut dreimal mehr Täter als Nichttäter und bei der Körperverletzung gut zweimal mehr. Wer also selbst Gewalt anwendet, hat ein deutlich höheres Viktimisierungsrisiko als ein Jugendlicher, der nicht gewalttätig ist.

b) Verteidigung der Ehre ist wichtig

Was veranlasst die Schüler nun dazu, Gewalt anzuwenden? Hier deutet sich in der Studie an, dass die „Ehre“ ein wesentlicher Aspekt ist. Den Jugendlichen ist nach den vorliegenden Ergebnissen die Verteidigung der eigenen „Ehre“ wichtiger als die Verteidigung nach einem tätlichen Angriff, was gleichermaßen für Jungen und Mädchen gilt (vgl. dazu die Abbildung 5): 62 % der Jugendlichen denken, dass man „die eigene Ehre in jedem Fall verteidigen“ muss, aber nur 47 % stimmen dem Satz zu, dass man zurückschlagen soll, wenn man angegriffen wird.

²⁴ Die Täterschaft wurde jeweils nur bezogen auf das Delikt ermittelt, das hinsichtlich der Opferwerdung betrachtet wurde.

Und auch bei der Einschätzung, welche Art der Auseinandersetzung als „besonders schlimm“ empfunden wird, zeigt sich der hohe Stellenwert der Ehre (vgl. die Abbildung 6): Getreten zu werden oder eine Ohrfeige zu bekommen wiegt für viele Schüler nicht so schwer wie Hänseleien. Während etwa 40 % der Schüler Tritte oder Ohrfeigen als „besonders schlimm“ empfinden, sind dies bei den Hänseleien 54 % der Schüler. Und das Verbreiten von Lügen über einen wird von ebenso vielen Schülern als „besonders schlimm“ empfunden wie angespuckt oder geschlagen zu werden (es sind jeweils um die 70 % der Schüler).²⁵

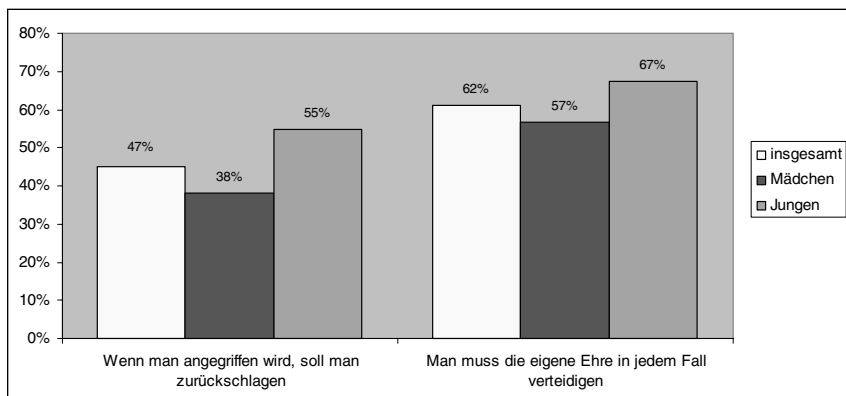


Abbildung 5: Einschätzungen zur Gewalt insgesamt und nach dem Geschlecht (Zusammenfassung der Antworten „stimmt genau“, „stimmt“ und „stimmt überwiegend“)

Itemformulierung: „Wie würdest du die folgenden Aussagen beurteilen?“ (fünf Antwortmöglichkeiten von „stimmt genau“ bis „stimmt überhaupt nicht“)

Interessant ist hier weiter, dass Mädchen und Jungen die verschiedenen Provokationen unterschiedlich einschätzen: Mädchen reagieren auf Ohrfeigen, Hänseleien und Schläge sensibler als Jungen, während Jungen Tritte und angespuckt zu werden als schlimmer einschätzen als Mädchen.

c) Kriminalitätsfurcht

Weiter wurde in der Studie untersucht, wie groß die Kriminalitätsfurcht der Schüler ist. Dabei zeigte sich, dass die Angst, dass einem „etwas getan werden könnte“, bei den Schülern stark ausgeprägt ist (vgl. dazu die Abbildung 7). Vor allem die Furcht der Schülerinnen im Bereich des ÖPNV fällt ins Auge: Fast die Hälfte aller Mädchen äußerte Angst an Haltestellen oder im Bahnhof und mehr

²⁵ Diese Resultate ähneln sehr stark denen der Evaluationsstudie zum Präventionsprogramm „PIT“, der wir die Items entnommen hatten (vgl. Marxen/Sudek 2000, Anhang G1).

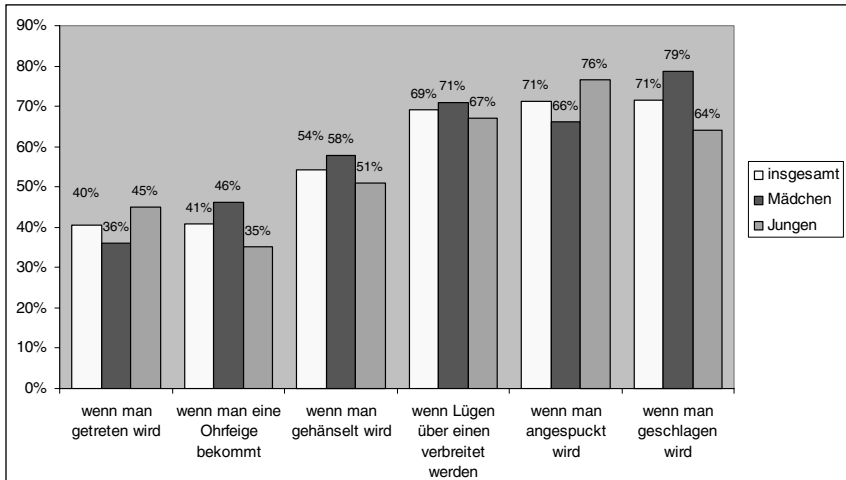


Abbildung 6: Sensibilität hinsichtlich Gewalt insgesamt und nach dem Geschlecht („das ist besonders schlimm“)

Itemformulierung: „Auseinandersetzungen und Streitigkeiten können manchmal ja ziemlich hart sein, aber manchmal muss man sie auch nicht so ernst nehmen. Kreuze bitte an, was für dich besonders schlimm ist und was nicht so schlimm ist.“ (drei Antwortmöglichkeiten von „das ist besonders schlimm“ bis „das ist nicht so schlimm“)

als ein Drittel der Mädchen gab an, Angst in öffentlichen Verkehrsmitteln zu haben. In der Schule bzw. auf dem Schulweg dagegen fühlen sich Mädchen deutlich sicherer, hier waren jeweils nur 16 % ängstlich. Die Jungen sind dagegen weitaus weniger furchtsam – ein Befund, der mit der kriminologischen Forschung im Einklang steht (vgl. z. B. die Nachweise bei *Schwind* u. a. 2001, 228). Auf dem Schulweg hat nur jeder zehnte Junge nach eigenen Angaben Angst und im Bereich des ÖPNV weniger als ein Viertel der Jungen (21 % in öffentlichen Verkehrsmitteln und 24 % an Haltestellen).

Wie ist nun diese ausgeprägte subjektive Angst vor allem der Mädchen zu erklären? Einerseits spielt hier eine Rolle, dass Mädchen insgesamt furchtsamer sind als Jungen, also nicht nur hinsichtlich der Furcht vor Verbrechen.²⁶ Andererseits wird immer wieder deutlich, dass es keinen statistischen Zusammenhang zwischen der tatsächlichen „objektiven“ Kriminalitätslage und der subjektiven Kriminalitätsfurcht der Bürger gibt. Und eben dies zeigte sich auch in dieser Befragung: Über tätliche Angriffe im ÖPNV berichteten nur äußerst wenige

²⁶ Vgl. dazu z. B. die Erhebungen der R+V Versicherung (*Infocenter R+V Versicherung* 2003 und 2004) sowie Warr 1984, 698.

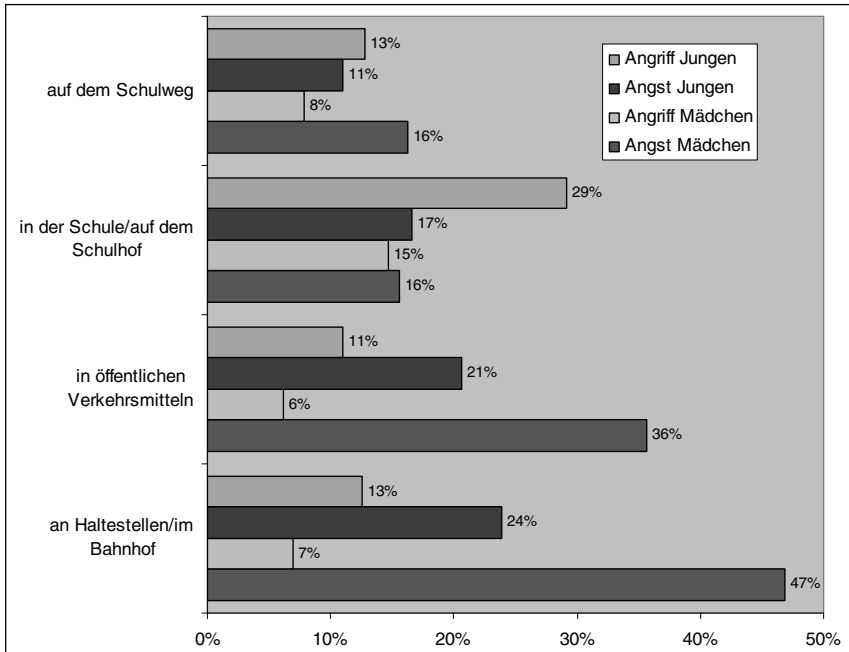


Abbildung 7: Angriffe und Angst an verschiedenen Orten nach dem Geschlecht („Ja“-Antworten)

Itemformulierungen (mit jeweils zwei Antwortkategorien: „ja“ und „nein“):

Angriff: „Bist du an einem der folgenden Orte schon einmal tätlich angegriffen (also z. B. geschlagen, getreten, ‚verklappt‘) worden?“

Angst: „Hast du Angst, dass dir an einem der folgenden Orte etwas getan werden könnte (z. B. dass du geschlagen wirst oder dass dir etwas weggenommen wird)?“

Jugendliche – weit weniger als der Anteil derer, die an diesen Orten Angst empfanden (vgl. auch dazu die Abbildung 7). Und obwohl relativ viele Jungen in der Schule bzw. auf dem Schulweg bereits Opfer wurden, fürchten sie sich dort weniger als im Bereich des ÖPNV. Die Angst ist bei den Jungen also nicht überall höher als die Opfererfahrung, sondern nur an bestimmten Orten. Diese in der Befragung deutlich gewordenen ortsbezogenen Unsicherheiten gerade in öffentlichen Verkehrsmitteln sowie an Haltestellen und Bahnhöfen sind ebenfalls aus der kriminologischen Forschung bekannt.²⁷

²⁷ Vgl. dazu ausführlicher Goldberg/Feltes/Kretzer 2005, 24.

2. Wirkungen des Projekttags

Neben diesen Momentaufnahmen zur Gewalt im Alltag der Schüler war die Evaluation des Präventionsprojektes „Ohne Gewalt stark“ der Anlass und eigentliche Schwerpunkt der Studie. Hier war zu untersuchen, wie die teilnehmenden Schüler und Lehrer das Projekt und dessen Wirkungen bewerten und ob tatsächliche Änderungen nachweisbar sind.²⁸

a) Die Bewertung des Programms aus Sicht der Schüler und Lehrer

Das Programm kommt bei den Schülern insgesamt gut an, sie vergeben für den Projekttag die Durchschnittsnote 2,5 („gut minus“, vgl. die Abbildung 8). Dabei sehen die Schüler die einzelnen Bestandteile des Tages durchaus differenziert: „Elefantenspiel“ und „Busspiel“ kommen mit der Note 2,3 am besten an, während die „Gewaltskala“ nur mit „befriedigend“ (3,1) bewertet wird.²⁹ Die Aktionsspiele gefielen den Schülern also besser als die Übungen mit hohem Diskussionsanteil. Die Lehrer³⁰ benoten die einzelnen Spiele durchgängig besser als es ihre Schüler tun und halten das „Busspiel“ für die beste Übung („gut plus“, Durchschnittsnote 1,8). Auffällig ist, dass die Lehrer sehr genau einschätzen können, wie die Schüler den Projekttag benoten würden – auch hier ergibt sich die Durchschnittsnote 2,5 für den gesamten Projekttag.

Doch nicht nur die Schulnoten für das Programm sind gut, die Mehrheit der Schüler ist auch der Auffassung, dass sie etwas Neues bzw. etwas gelernt haben, das sie im Alltag gut gebrauchen können (vgl. dazu die Abbildung 9). Fast 40 % haben durch den Projekttag über sich und ihr Verhalten nachgedacht und rund ein Drittel der Schüler meint, dass sich die eigene Einstellung zur Polizei geändert hat.³¹

Positiv ist auch, dass sich über 80 % der Schüler mit ihren Klassenkameraden und über 70 % mit ihren Eltern und mit ihren besten Freundinnen und Freunden über den Projekttag unterhalten haben. Und jeder vierte Schüler gab an, dass es

²⁸ Hinsichtlich der in diesem Teil (IV.2.) zu untersuchenden Fragen wurde eine andere Unterstichprobe als im Teil IV.1. zugrunde gelegt (dort stammen die Zahlen aus der „Prä-Stichprobe“, vgl. Fußnote 18), nämlich die Stichprobe der „Teilnehmer“ (n = 3.266). Bei den einzelnen Items haben jeweils mindestens 94 % der Schüler geantwortet (meist sogar deutlich mehr). Auf einen gesonderten Nachweis der fehlenden Angaben wurde verzichtet, da sich dabei keine anderen Gewichtungen ergaben.

²⁹ Einen näheren Beschreibung der Spiele findet sich oben unter Punkt II.

³⁰ Grundlage dieser Zahlen ist die Lehrerbefragung (Klassenfragebogen, n = 119); vgl. dazu schon die Fußnote 17.

³¹ Diese Eigeneinschätzung konnte gleichwohl durch die weiteren Resultate der Studie nicht belegt werden: Es hat sich gezeigt, dass sich die Einstellungen zur Polizei fast gar nicht geändert haben (vgl. dazu unten den Punkt IV.2.b)(3)).

seit dem Besuch bei der Polizei (der nur sechs bis acht Wochen zurück lag) schon eine Situation gegeben habe, in welcher er einen der Tipps oder etwas, was man dort gesehen oder gelernt hatte, anwenden konnte.

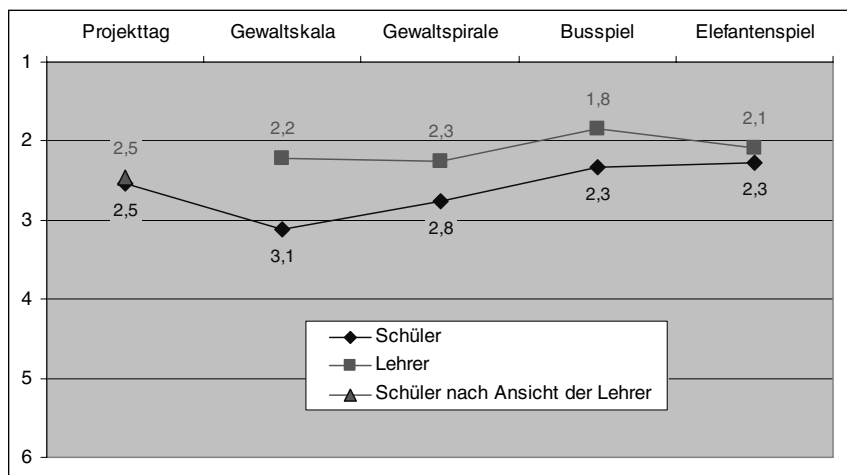


Abbildung 8: Bewertung des Projekttages durch Schüler und Lehrer (Durchschnitts-Schulnoten)

Itemformulierungen:

Schülerbefragung: „Wie hat dir der Projekttag bei der Polizei gefallen?“ und „Wie haben dir die einzelnen Spiele und Übungen am Projekttag gefallen?“ (mit der weiteren Anweisung, jeweils eine Schulnote anzukreuzen)

Lehrerbefragung (eigene Bewertung): „Rückmeldungen zum Projekttag: Bitte vergeben Sie für jeden der nachstehenden Aspekte eine Schulnote von 1 (sehr gut) bis 6 (ungenügend).“

Lehrerbefragung (Bewertung der Schüler): „Wie wurde das Projekt von den Schülern eingeschätzt? Was meinen Sie: Welche Schulnote würde die Klasse für das Projekt vergeben?“

Weiter ist die deutliche Mehrheit der befragten Schüler der Auffassung, dass Jugendliche, die an dem Projekttag teilgenommen haben, sich jetzt in bestimmten Situationen anders fühlen oder verhalten als vorher (vgl. die Abbildung 10). So glauben 80 %, dass diese Jugendlichen „jetzt eher als vorher wissen, wie sie selbst helfen oder Hilfe holen können, wenn sie eine Gewalttat beobachten“. Und über 70 % meinen, dass sie „jetzt eher als vorher wissen, wie sie in einer Bedrohungssituation (also z. B. wenn ihnen andere Jugendliche mit Gewalt etwas abnehmen wollen) reagieren können“. Weiter denken über 60 %, dass Jugendliche, die am Projekttag teilgenommen haben, „sich weniger hilflos fühlen als vorher, wenn sie selbst Gewalt erleben“ bzw. „.... Gewalt beobachten“.

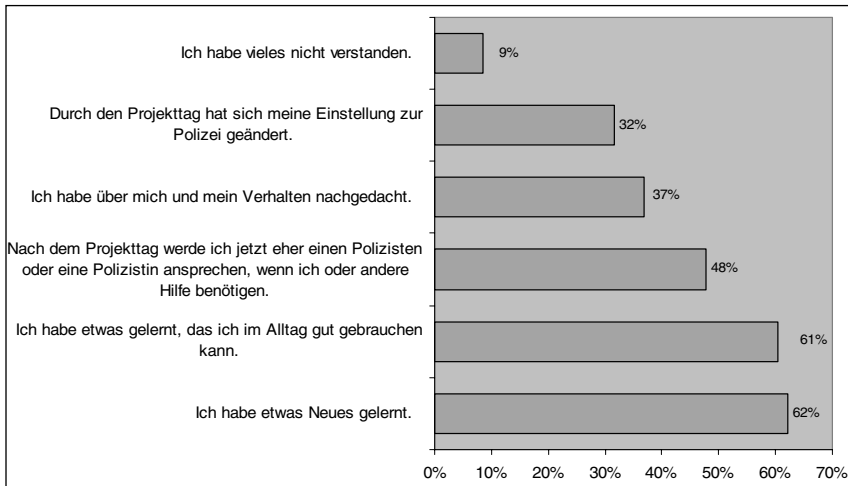


Abbildung 9: Aussagen über den Projekttag (Zusammenfassung der Antworten „stimmt genau“ und „stimmt überwiegend“)

Itemformulierung: „Wie war der Projekttag bei der Polizei für dich? Bitte kreuze jeweils an, inwieweit die folgenden Aussagen über den Projekttag auf dich zutreffen.“ (vier Antwortmöglichkeiten von „stimmt genau“ bis „stimmt überhaupt nicht“)

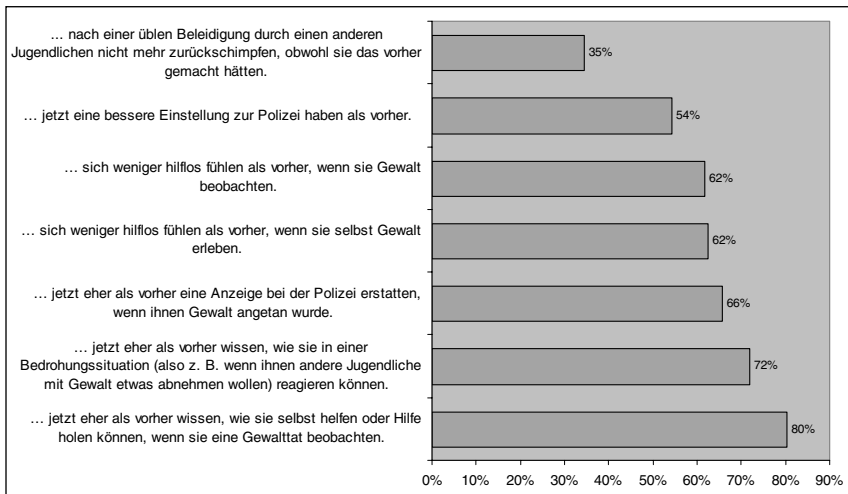


Abbildung 10: Einschätzung anderer Jugendlicher nach dem Projekttag („Ja“-Antworten)

Itemformulierung: „Glaubst du, dass Jugendliche, die an dem Projekttag bei der Polizei teilgenommen haben, sich jetzt in bestimmten Situationen anders fühlen oder verhalten als vorher? Ich glaube, dass Jugendliche, die am Projekttag teilgenommen haben ...“ (zwei Antwortkategorien: „ja“ und „nein“)

b) Einstellungsänderungen durch den Projekttag

Diese Selbsteinschätzungen stimmen überwiegend mit den weiteren Ergebnissen der Evaluation des Projektes überein. Um die Wirksamkeit des Programms zu evaluieren, wurden u. a. die Rollenspiele in Frageform nachgestellt und die Schüler um eine Einschätzung ihrer Gefühle und Verhaltensweisen in den geschilderten Situationen gebeten. Im Folgenden werden die einzelnen Übungen sowie ihre Evaluation näher dargestellt.

(1) Busspiel

Das „Busspiel“ ist eine der zentralen Übungen des Projekttages.³² Für diese Übung wird der Innenraum eines Busses mit Stühlen nachgebaut. Einige Schüler verlassen zunächst den Raum; andere Schüler werden vom Moderator im „Bus“ platziert. Die Schüler werden der Reihe nach hereingerufen und erhalten die Aufgabe, sich einen Sitzplatz auszusuchen – fast alle setzen sich in die letzte Reihe. Dann wird der Fall eines Raubes nachgespielt: Ein in der letzten Reihe sitzender Schüler wird von zwei anderen (die zuvor vom Moderator entsprechend instruiert wurden) bedrängt und beraubt. Im Anschluss wird in der Gruppe erörtert, auf welchen Plätzen die Gefahr, Opfer einer Straftat zu werden, besonders groß ist und wie man durch entsprechendes Verhalten im Vorfeld verhindern kann, selbst Opfer zu werden. Ein typischer Fehler ist z. B., sich allein in die letzte Reihe zu setzen. Hätte sich der Schüler in die Nähe anderer Fahrgäste gesetzt oder sich einen Platz am Gang ausgesucht, wäre er besser vor Übergriffen geschützt gewesen. Auf der hintersten Bank oder am Fenster sitzt er abseits und ist von drei Seiten beschränkt, kann also nicht fliehen. Zudem werden Strategien erarbeitet, wie Opfer Hilfe bekommen können. Häufig bleiben Opfer zunächst still und ignorieren ihre Peiniger. Besser wäre es, sofort laut zu werden, Aufmerksamkeit zu erregen und den Täter so in eine unangenehme Situation zu bringen sowie gezielt mögliche Helfer anzusprechen.

Weiter wird im „Bus“ ausprobiert, wie Schüler am besten helfen können, unter anderem bei einer beobachteten sexuellen Anmache: Ein in der letzten Reihe sitzendes Mädchen wird von einem aufdringlichen jungen Mann angemacht. Auch hier erarbeiten die Teilnehmer unter Anleitung der Polizei die Verhaltens- und Hilfsstrategien selbst und halten sie in Form von erinnerbaren „Merkpunkten“ fest:

- Hilfe holen muss jeder.
- Es sollten möglichst mehrere Personen gemeinsam einschreiten oder helfen.

³² Es gehört im Übrigen bei den Schülern zu den beliebtesten Teilen des Tages (vgl. oben Abbildung 8).

- Oft ist es besser, sich dem Opfer zuzuwenden und nicht dem Täter.
- Wenn man den Täter anspricht, dann höflich, aber bestimmt.
- Körperliches Einschreiten gegen den Täter kann sehr riskant werden.

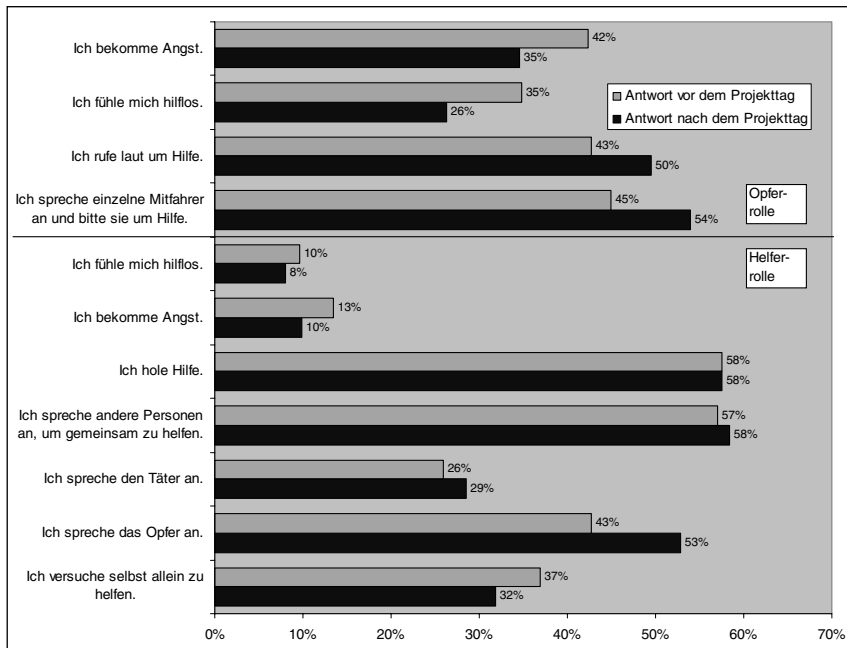


Abbildung 11: Busspiel – Gefühle und Verhalten vor und nach dem Projekttag („Bestimmt“-Antworten)

Itemformulierungen (mit jeweils vier Antwortalternativen von „bestimmt“ über „vielleicht“ und „eher nicht“ bis „keinesfalls“):

Opferrolle (Raub): „Du sitzt abends im Bus, die anderen Fahrgäste sind dir unbekannt. Zwei Jugendliche steigen ein und setzen sich direkt neben dich, so dass du nicht aufstehen kannst. Sie bedrohen dich und wollen dich zwingen, ihnen dein Geld herauszugeben. Wie fühlst du dich? Und wie verhältst du dich?“

Helferrolle (sexuelle Anmache): „Du sitzt abends im Bus und bekommst mit, wie ein Mädchen von zwei anderen Fahrgästen sexuell belästigt wird. Wie fühlst du dich? Und wie verhältst du dich?“

Im Busspiel wird also das Verhalten in zwei verschiedenen Rollen erprobt, die durch zwei Fragenkomplexe übereinstimmend im Prä- und Postfragebogen abgefragt wurden. Die Opferrolle wurde in einer Raubsituation erfasst und die Helferrolle in der Situation einer sexuellen Anmache (zu den Ergebnissen und genauen Itemformulierungen vgl. die Abbildung 11). In beiden Rollen konnten in den Antworten der Schüler deutliche Unterschiede zwischen der Prä- und der

Postbefragung ausgemacht werden. In der Opferrolle gab es eine signifikante Abnahme der Angst und Hilflosigkeit der Teilnehmer: Vor dem Projekttag fühlte sich mehr als ein Drittel der Schüler „bestimmt“ hilflos, während es nachher nur noch rund ein Viertel war; ähnlich sieht es bei der Angst der Teilnehmer aus (Abnahme von 42 % auf 35 %). In der Helferrolle waren Angst und Hilflosigkeit schon vor dem Projekttag auf einem erfreulich niedrigen Niveau (13 % bzw. 10 % der Schüler), so dass die nur geringe (und bei der Hilflosigkeit statistisch nicht signifikante) Abnahme (auf 10 % bzw. 8 %) nicht überrascht. Hier lagen die Schüler also genau richtig mit ihrer Einschätzung, dass Jugendliche, die am Projekttag teilgenommen haben, sich weniger hilflos fühlen als vorher, wenn sie selbst Gewalt erleben oder beobachten (vgl. dazu schon oben die Abbildung 10).

Auch bei den Verhaltensweisen gab es signifikante Unterschiede zwischen den Einschätzungen vor und nach dem Projekttag, und zwar vor allem bei den konkreten Verhaltenstipps, die sich die Schüler im Busspiel erarbeitet haben. In der Opfersituation erinnerten sich die Schüler vor allem an zwei Ratschläge: Erstens laut um Hilfe zu rufen (dies wollten in der Prä-Befragung nur 43 % der Schüler „bestimmt“, aber in der Post-Befragung 50 %) und zweitens direkt einzelne Mitfahrer anzusprechen und um Hilfe zu bitten (hier ist eine Zunahme von 45 % auf 54 % zu verzeichnen).

Ähnlich sieht es beim Hilfeverhalten aus. Schon vor dem Projekttag wollten fast 60 % der Schüler „bestimmt“ Hilfe holen, wenn sie eine sexuelle Anmache beobachten, und weitere knapp 30 % wollten dies „vielleicht“ tun. Diese bereits sehr hohen Ausgangswerte konnten durch die Übung erwartungsgemäß nicht mehr gesteigert werden. Fast übereinstimmend hohe Werte ergaben sich in beiden Befragungen bei der Handlungsoption, andere Personen anzusprechen, um gemeinsam zu helfen; allerdings gab es hier sogar noch eine leichte (und signifikante) Zunahme im Prä-Post-Vergleich. Die stärksten Unterschiede zwischen den beiden Befragungen waren beim Tipp auszumachen, in dieser Situation das Opfer selbst anzusprechen (vor dem Projekttag konnten sich dies nur 43 % der Schüler vorstellen, hinterher waren es 53 %). Diese Handlungsoption ist die auffälligste im Übungsteil der Helferrolle und nach den Erfahrungen der Moderatoren kommen die Schüler vieler Klassen von selbst gar nicht auf diese Möglichkeit.

Bei der Evaluation des Busspiels zeigte sich also, dass die soziale Kompetenz der Schüler in der Helferrolle schon vor dem Projekt gut ausgeprägt war: Viele Schüler wissen bereits, wie sie sinnvoll helfen können, aber sie lernen durch das Busspiel noch weitere Handlungsmöglichkeiten kennen und die Risiken besser einzuschätzen (daher wollen nach dem Projekttag weniger Schüler „selbst allein helfen“ als vor dem Projekttag). Anders sieht es in der Opferrolle aus, hier bringen die Schüler relativ geringe Kompetenzen mit, so dass eine Intervention sehr nötig erscheint und auch deutlichere Effekte bringt als in der Helferrolle.

Dabei fallen deutliche Unterschiede zwischen den Schülern verschiedener Schulformen auf: Gymnasiasten³³ geben in der **Opferrolle** häufiger als Haupt- und Gesamtschüler an, Angst zu haben, wobei diese situative Angst bei ihnen am stärksten von der Prä- zur Postbefragung abnimmt. Bei den antezipierten Verhaltensweisen in der Opferrolle dagegen gibt es kaum Unterschiede zwischen den Schulformen; Gymnasiasten sind diesbezüglich vor dem Projekttag geringfügig kompetenter als Hauptschüler und Gesamtschüler, zeigen dafür aber auch etwas geringere Prä-Post-Unterschiede.

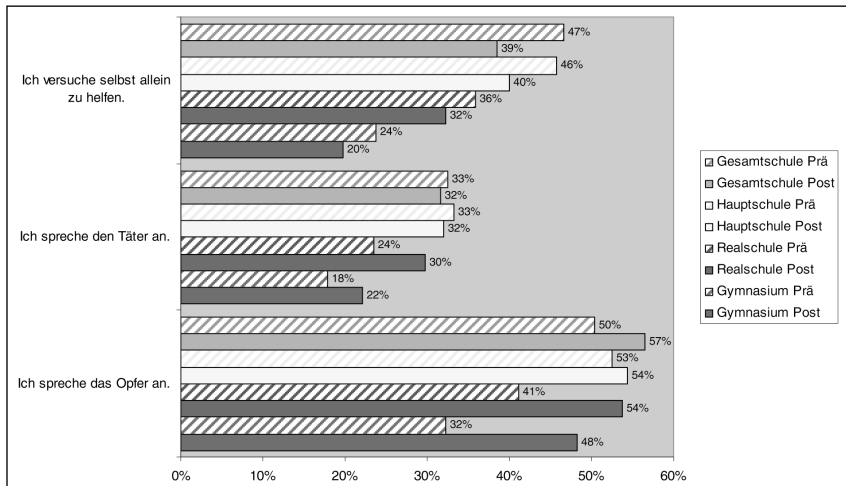


Abbildung 12: Busspiel Helferrolle – Verhalten vor und nach dem Projekttag nach Schulformen („Bestimmt“-Antworten)
Itemformulierungen wie bei Abbildung 11.

In der **Helferrolle** zeigten sich Gymnasiasten und Realschüler in der Prä-Befragung deutlich vorsichtiger und zurückhaltender als Haupt- und Gesamtschüler, nur wenige von ihnen gaben an, dass sie versuchen würden, selbst allein zu helfen oder den Täter anzusprechen (vgl. dazu die Abbildung 12). Hinsichtlich der Prä-Post-Veränderungen ist zwischen den Items zu differenzieren: Schüler aller Schulformen haben beim Projekttag gelernt, dass es risikoreich ist, selbst allein zu helfen, so dass bei allen die Zahlen von der Prä- zur Postbefragung abnehmen. Dagegen haben Realschüler und Gymnasiasten augenscheinlich beim Busspiel Strategien kennen gelernt, wie sie den Täter ansprechen könnten, denn dies wollen in der Post-Befragung mehr Schüler tun als in der Prä-Befragung (anders bei

³³ Die Realschüler sind teilweise nicht gesondert aufgeführt; sie liegen von ihren Resultaten her immer zwischen Gymnasiasten und Haupt- bzw. Gesamtschülern.

den Haupt- und Gesamtschülern, bei ihnen nehmen die Zahlen von Prä nach Post leicht ab). Weiter fällt auf, dass viele Haupt- und Gesamtschüler bereits vor dem Projekttag wussten, dass es sinnvoll sein kann, das Opfer anzusprechen, während diese Kenntnis bei Realschülern und Gymnasiasten deutlich weniger vorhanden ist. Dafür hat bei den letztgenannten der Projekttag die stärksten Effekte, sie können ihre diesbezüglichen Defizite fast aufholen. Insgesamt wird hier also deutlich, dass es bei den Schülern verschiedener Schulformen sehr unterschiedliche Ausgangskompetenzen gibt, dass jedoch bei allen Teilnehmern an verschiedenen Stellen Handlungsbedarf besteht.

(2) Notwehr bei überraschendem Angriff

Eine zweite wesentliche Übung des Projekttag ist die Notwehrübung. Die Schülerinnen und Schüler sitzen im Kreis und sollen sich vorstellen, sie säßen allein auf einer Parkbank. Der Moderator geht auf einen Schüler zu und tut so, als ob er ihm eine Ohrfeige gibt. Anschließend geht er wieder weg. Anhand dieses Beispiels sollen die Schüler beschreiben, wie sie sich im Falle einer solchen unerwarteten Gewaltattacke verhalten würden. Der Moderator erarbeitet anschließend mit den Schülern die Voraussetzungen der Notwehr und schlägt ihnen als mögliche Reaktion eine Anzeige bei der Polizei vor, denn diese zeigt dem Täter seine Grenzen auf und die Angst vor dem Täter nach einer Anzeigeerstattung ist meist unbegründet.

Zentrales Lernziel bei dieser Übung ist es, den Jugendlichen zu vermitteln, dass eine Anzeige bei der Polizei sinnvoll und nicht gefährlich ist. Auch dieses Ziel wird erreicht; nach dem Projekttag wollen deutlich mehr Jugendliche in dieser Situation eine Anzeige erstatten als vor dem Projekttag (vgl. dazu die Abbildung 13).³⁴ Diese Wirkung zeigt sich auch durchgängig bei allen Schulformen. Bei einer differenzierten Betrachtung wird jedoch deutlich, dass Gymnasiasten und Realschüler vor und nach dem Projekttag einer Anzeigeerstattung deutlich reservierter gegenüberstehen als Haupt- und Gesamtschüler. Wie das zu erklären ist, ist fraglich. Einerseits ist denkbar, dass Realschüler und Gymnasiasten eher als Haupt- und Gesamtschüler in der Lage sind, Konflikte (ggf. auch mit Hilfe ihrer Eltern) informell selbst zu lösen. Andererseits ist es möglich, dass sie auch nach dem Projekttag noch skeptischer sind als Haupt- und Gesamtschüler, ob eine Anzeige tatsächlich etwas bringt.

³⁴ Auch insofern liegen die Schüler richtig mit ihrer Einschätzung, dass Jugendliche, die am Projekttag teilgenommen haben, jetzt eher als vorher eine Anzeige bei der Polizei erstatten, wenn ihnen Gewalt angetan wurde (vgl. dazu erneut oben die Abbildung 10).

Darüber hinaus soll durch die Notwehrübung vermittelt werden, dass nicht mehr zurückgeschlagen werden darf, sobald der Angriff beendet (also nicht mehr gegenwärtig) ist. Auch dies scheint bei den Schülern in Erinnerung zu bleiben, denn nach dem Projekttag wollen weniger Schüler „bestimmt“ hinter dem angreifenden Jugendlichen hinterher gehen und zurückschlagen.

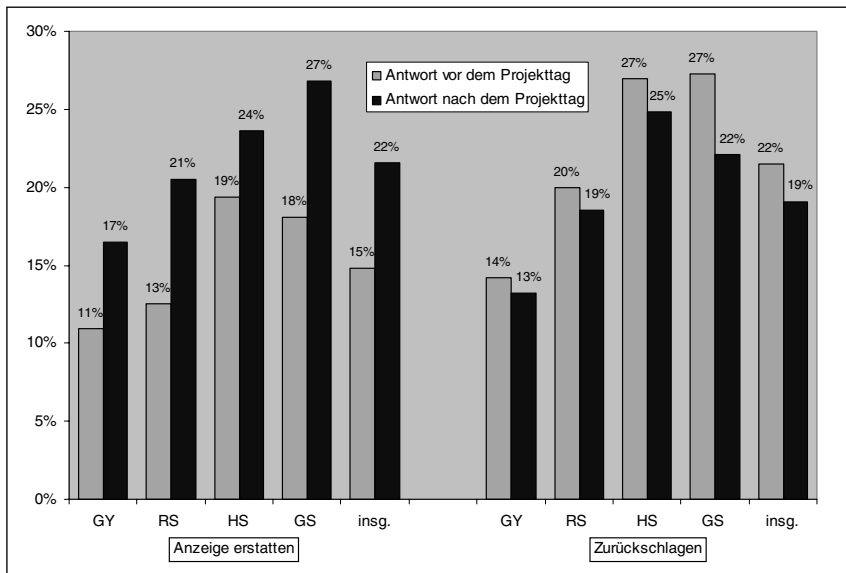


Abbildung 13: Notwehrübung – Verhalten vor und nach dem Projekttag nach Schulformen und insgesamt („Bestimmt“-Antworten)

Itemformulierung: „Du sitzt allein auf einer Parkbank. Ein unbekannter Jugendlicher kommt auf dich zu, gibt dir eine Ohrfeige und geht wieder weg. Wie fühlst du dich? Und wie verhältst du dich?“ (vier Antwortmöglichkeiten von „bestimmt“ über „vielleicht“ und „eher nicht“ bis „keinesfalls“)

Abkürzungen: GY = Gymnasium; RS = Realschule; HS = Hauptschule; GS = Gesamtschule; insg. = insgesamt

(3) Einstellungen zur Polizei

Neben diesen unmittelbaren Lernzielen wäre es für die Polizei wünschenswert, wenn sich durch das Projekt auch die Einstellungen der Jugendlichen zur Polizei zum Positiven verändern würden. Dies wäre durchaus angebracht, denn die Befragungsdaten zeigen, dass das Image der Polizei generell verbesserungswürdig zu sein scheint (vgl. dazu die Abbildung 14). 62 % der Schüler meinen, dass mit der Polizei niemand gerne zu tun hat und 70 % kennen andere Jugendliche, die schon schlechte Erfahrungen mit der Polizei gemacht haben. Dabei hat nur knapp jeder Sechste schon selbst schlechte Erfahrungen gemacht. Und auch die

persönliche Einstellung Polizisten gegenüber ist eher positiv: Nur etwa jeder fünfte Schüler meint, dass Polizisten meist unfreundlich sind und etwa jedem vierten Schüler sind Polizisten unsympathisch. Offensichtlich ist es also eher das (u. a. in Gesprächen mit Freunden) vermittelte schlechte Image der Polizei, das die Einstellungen der Jugendlichen prägt, als ihre eigene Erfahrung mit Polizeibeamten. Rund die Hälfte der Befragten kann sich sogar „vorstellen, einmal selbst Polizist/-in zu werden“.

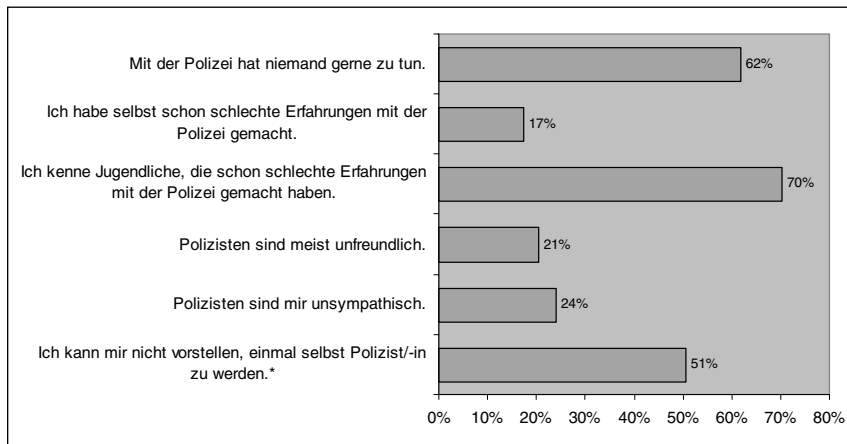


Abbildung 14: Einstellungen zur Polizei („Trifft zu“-Angaben)

Itemformulierung: „Welche der folgenden Aussagen trifft deiner Meinung nach zu?“ (zwei Antwortmöglichkeiten: „trifft zu“ und „trifft nicht zu“)

* Bei diesem Item wird wegen der negativen Formulierung die Antwortalternative „trifft nicht zu“ dargestellt.

Gleichwohl konnte durch das Projekt keine Verbesserung der Einstellungen zur Polizei erreicht werden. Vielmehr gibt es bei vielem Items überhaupt keine signifikante Veränderung, bei manchen Fragen sogar eine leichte Verschlechterung der Zahlen und nur bei einem Item („Mit der Polizei hat niemand gerne zu tun.“) eine leichte Verbesserung. Wie dies zu erklären ist, bleibt offen. Es ist zumindest nicht mit einem möglichen Einfluss der verschiedenen Moderatoren zu begründen.³⁵ Möglich erscheint dagegen, dass den Schülern bei diesen Fragen zu wenige Antwortalternativen vorgegeben wurden, so dass sich schon kleinste Veränderungen massiv ausgewirkt haben. Daher sollten die Ergebnisse nicht überbewertet werden.

³⁵ Im evaluierten Schuljahr wurden die Projektstage von insgesamt sechs Polizeibeamten moderiert.

V. Diskussion der Ergebnisse

Insgesamt zeigt sich also, dass schon nach diesem eintägigen Programm dauerhafte Veränderungen bei den Schülern nachweisbar sind. Vor allem konkrete, bei den Übungen erarbeitete Handlungsmöglichkeiten werden auch nach dem Projekttag noch erinnert. Zudem ist eine deutliche Minimierung der Angst und Hilflosigkeit in den konkreten Situationen auszumachen.

Bei diesen Resultaten ist natürlich zu berücksichtigen, dass in einer Befragung nur Einschätzungen erfasst werden können, also antizipierte Verhaltensweisen. Allerdings ist davon auszugehen, dass die Chance der Umsetzung in tatsächliches Verhalten deutlich erhöht ist, wenn die gewünschten Verhaltensmuster überhaupt erinnert werden. Zudem wurden die Handlungstipps nicht nur gelehrt, sondern gemeinsam erarbeitet und im Rollenspiel eingeübt, was nach Erkenntnissen der Lerntheorie für eine spätere Anwendung sehr vorteilhaft ist.

Gleichwohl sind nach den vorliegenden Resultaten auch einige Aspekte des Projektes zu überdenken. So zeigte sich bei der näheren Betrachtung der verschiedenen Schulformen, dass sich die Ausgangssituationen und auch die Effekte der Übungen bei den einzelnen Schulen sehr stark voneinander unterscheiden. Hier ist es angebracht, die Projektbausteine weiter auszudifferenzieren. Zudem konnten nicht bei allen Übungen in gleicher Weise positive Effekte nachgewiesen werden. Folge dieser Ergebnisse wird vermutlich eine Straffung des Programms mit einer Konzentration auf die als wirksam evaluierten Übungen sein. Doch auch hier stehen noch weitere Auswertungen aus, z. B. soll untersucht werden, inwieweit sich die Resultate der im Bereich der Gewaltprävention besonders aktiven Schulen von denen weniger aktiver Schulen unterscheiden.

Literatur

- Beck, Karlheinz:* Jugend und Gewalt – Ergebnisse einer kommunalen Befragung in den Schulen von Ravensburg/Weingarten. In: Dölling, Dieter/Feltes, Thomas/Heinz, Wolfgang/Kury, Helmut (Hrsg.): Kommunale Kriminalprävention – Analysen und Perspektiven –. Ergebnisse der Begleitforschung zu den Pilotprojekten in Baden-Württemberg. Holzkirchen/Obb.: Felix Verlag 2003
- Boers, Klaus/Kurz, Peter:* Schule, Familie, Einstellungen, Lebensstile, delinquentes und abweichendes Verhalten von Schülern. Erste Ergebnisse der Münsteraner Schulbefragung. Münster: Institut für Kriminalwissenschaften 2000
[\[http://www.uni-muenster.de/Jura.krim/Abt_IV/aktuell/KBMS_2000_BERICHT.pdf\]](http://www.uni-muenster.de/Jura.krim/Abt_IV/aktuell/KBMS_2000_BERICHT.pdf)
- Boers, Klaus/Reinecke, Jost:* Forschungsprojekt „Kriminalität in der modernen Stadt“. Erste Ergebnisse und Veröffentlichungen von 2000–2004 sind im Internet abrufbar unter
<http://www.uni-trier.de/uni/fb4/soziologie/faecher/empirik/forschungreinecke.html#krimod>
- Bornwasser, Manfred/Schulze, Katja:* Gewalt an Schulen in Abhängigkeit vom Alter. Erste Ergebnisse einer Evaluationsuntersuchung zu einem schulischen Präventionsprojekt in Mecklenburg-Vorpommern. In: Die Kriminalprävention 2003, 167–177
- Brandt, Maria/Jung, Sabine:* Gewalt an Schulen. Evaluation eines Gewaltpräventionsprogramms der Kölner Polizei. In: Polizei & Wissenschaft 2/2001, 37–47
- Burkhardt, Klaus/Zumkley, Horst/Kornadt, Hans-Joachim:* Das Aggressions-Motiv-Gitter: Konstruktion und erste Ergebnisse. In: Diagnostica 1987, 339–353
- Burkhardt, Klaus:* Das Aggressions-Motiv-Gitter. Arbeitsberichte aus der Fachrichtung Allgemeine Erziehungswissenschaften der Universität des Saarlandes, Lehrstuhl für Pädagogische Psychologie und Erziehungswissenschaft, Bd. 29. Saarbrücken: Selbstverlag 1986
- Feltes, Thomas:* Gewalt in der Schule – Lässt PISA grüßen? In: Sicherheit und Kriminalität. Bürger im Staat, Heft 1/2003, 32–38
[\[http://www.lpb.bwue.de/aktuell/bis/1_03/Kriminalitaet.pdf\]](http://www.lpb.bwue.de/aktuell/bis/1_03/Kriminalitaet.pdf)
- Fuchs, Marek/Lamnek, Siegfried/Luedtke, Jens:* Tatort Schule: Gewalt an Schulen 1994–1999. Opladen: Leske + Budrich 2001
- Fuchs, Marek/Luedtke, Jens:* Gewalt und Kriminalität an Schulen. In: Raithel, Jürgen/Mansel, Jürgen (Hrsg.): Kriminalität und Gewalt im Jugendalter. Hell- und Dunkelfeldbefunde im Vergleich. Weinheim/München: Juventa 2003, 161–181
- Glattacker, Manuela/Engel, Eva-Maria/Hilt, Franz/Grüner, Thomas/Käppler, Christoph:* Ist Gewaltprävention an Schulen wirksam? Eine erste Bilanz über das Präventionsprogramm „Konflikt-Kultur“. In: Psychologie in Erziehung und Unterricht 2002, 141–150
- Goldberg, Brigitta/Feltes, Thomas/Kretzer, Melanie:* Schüler sicher machen in Bus und Bahn: Ohne Gewalt stark. In: Rubin 1/2005, 22–26
[\[http://www.ruhr-uni-bochum.de/rubin/rbin1_05/pdf/beitrag3.pdf\]](http://www.ruhr-uni-bochum.de/rubin/rbin1_05/pdf/beitrag3.pdf)
- Gollwitzer, Mario/Hartmann, Christina/Pfetsch, Jan:* Evaluation eines schulklassenbasierten Konfliktbewältigungstrainings. In: Polizei & Wissenschaft 1/2002, 38–50
- Holtappels, Heinz Günter/Heitmeyer, Wilhelm/Melzer, Wolfgang/Tillmann, Klaus-Jürgen (Hrsg.):* Forschung über Gewalt an Schulen. Erscheinungsformen und Ursachen, Konzepte und Prävention. 3. Auflage, Weinheim/München: Juventa 2004 [unverändert zur 1. Auflage 1997]
- Infocenter R+V Versicherung:* Die Ängste der Deutschen 2004. Grafik Vergleich Frauen – Männer
[\[http://www.ruv.de/de/download/presse/pdf/20040901_grafik_4_final_frauen-maenner.pdf\]](http://www.ruv.de/de/download/presse/pdf/20040901_grafik_4_final_frauen-maenner.pdf)

- Infocenter R+V Versicherung*: Die Ängste der Kinder 2003. Grafik Vergleich Frauen - Männer
[\[http://www.ruv.de/de/download/presse/pdf/aengste2003030624langversion.pdf\]](http://www.ruv.de/de/download/presse/pdf/aengste2003030624langversion.pdf)
- KJFD (Arbeitsgruppe Kinder-, Jugend- und Familiendiagnostik)*: Fragebogen für Jugendliche. Deutsche Bearbeitung des Youth Self-Report (YSR) der Child Behavior Checklist. 2. Aufl. mit deutschen Normen. Köln: KJFD 1998
- Leithäuser, Thomas/Meng, Frank*: Ergebnisse einer Bremer Schülerbefragung zum Thema Gewalterfahrungen und extremistische Deutungsmuster. Untersuchung im Auftrag des Bremer Senats. Bremen: Akademie für Arbeit und Politik an der Universität Bremen 2003
- Lösel, Friedrich/Bliesener, Thomas*: Aggression und Delinquenz unter Jugendlichen. Untersuchungen von kognitiven und sozialen Bedingungen. München/Neuwied: Luchterhand 2003
- Marxen, Reinhard/Sudek, Rolf*: Schulische Gewalt- und Suchtprävention im Team (PIT). Ein Evaluationsbericht. Bad Kreuznach: Pädagogisches Zentrum (PZ) des Landes Rheinland-Pfalz 2000
[\[http://pz.bildung-rp.de/chronologie/paedagogikzeit/heft39/\]](http://pz.bildung-rp.de/chronologie/paedagogikzeit/heft39/)
- Mihalic, Sharon/Fagan, Abigail/Irwin, Katherine/Ballard, Diane/Elliott, Delbert*: Blueprints for Violence Prevention. In: Office of Juvenile Justice and Delinquency Prevention, NCJ 204274, 2004 [\[http://www.ojjdp.ncjrs.org/publications/PubAbstract.asp?pubi=11721\]](http://www.ojjdp.ncjrs.org/publications/PubAbstract.asp?pubi=11721)
- Oberwittler, Dietrich/Blank, Tom/Köllisch, Tilma/Naplava, Thomas*: Soziale Lebenslagen und Delinquenz von Jugendlichen. Ergebnisse der MPI-Schulbefragung 1999 in Freiburg und Köln. Freiburg i. Br.: MPI 2001
- Schmelz, Gerhard*: Gewalt in der Schule. Befragung von 1454 Schülerinnen und Schülern im Juni 2002 in Idstein/Hessen im Vergleich zur Bochumer Schülerbefragung aus dem Jahr 1993. In: Magazin für die Polizei 2005, Nr. 347/48, 4-8
- Schwind, Hans-Dieter/Fetchenhauer, Detlef/Ahlborn, Wilfried/Weiß, Rüdiger*: Kriminalitätsphänomene im Langzeitvergleich am Beispiel einer deutschen Großstadt. Bochum 1975 – 1986 – 1998. Neuwied/Kriftel: Luchterhand 2001
- Schwind, Hans-Dieter/Roitsch, Karin/Ahlborn, Wilfried/Gielen, Birgit*: Gewalt in der Schule – am Beispiel von Bochum. 2. Auflage, Mainz: Weisser Ring 1997
- Volkmann, Hans-Rüdiger/Jäger, Joachim*: Evaluation kriminalpräventiver Projekte. Eine Grundlage für die Praxis. Münster: PFA 2000
- Warr, Mark*: Fear of Victimization. Why are Women and the Elderly more afraid? In: Social Science Quarterly 1984, 681–702