



Universität Hamburg



Evaluation
Handeln gegen
Jugendgewalt

FB Erziehungswissenschaft - AB Sozialpädagogik
Binderstr. 34 (Joseph-Carlebach-Platz 1) • D-20146 Hamburg

Leitung: Prof. Dr. H. Richter, Prof. Dr. B. Sturzenhecker

Evaluation des Handlungskonzepts „Handeln gegen Jugendgewalt“

Abschlussbericht

Prof. Dr. Helmut Richter
Prof. Dr. Benedikt Sturzenhecker

unter Mitarbeit von
Janne Braband
Klaus Buddeberg
Martin Karolczak
Julia Olschok

September 2010

Vorwort

Die Durchführung der vorliegenden Evaluation von acht sehr unterschiedlichen Maßnahmen des Handlungskonzeptes „Handeln gegen Jugendgewalt“ in Hamburg war nur möglich aufgrund der Unterstützung der Untersuchung durch die beteiligten Behörden, Organisationen und ihre Fachkräfte. Eine Evaluation verlangt von diesen Beteiligten einen zusätzlichen Arbeitsaufwand in einem Arbeitsalltag, der nicht nur durch die Menge der Aufgabenstellungen, sondern auch durch die hohe Verantwortung und den hohen öffentlichen Druck im Feld der Bearbeitung von Jugendgewalt gekennzeichnet ist. Trotz dieser Belastungen haben die Beteiligten die Evaluation aktiv möglich gemacht und sie schon in ihrem Entstehungsprozess zur Reflexion und Weiterentwicklung ihrer Arbeitsweisen genutzt. Insgesamt konnten wir bei den beteiligten Behörden, Organisationen und Fachkräften ein großes Engagement und hohes Verantwortungsbewusstsein bei der Bewältigung von Jugendgewalt feststellen.

Selbstverständnis des Evaluationsteams war von vorneherein ein großer Respekt vor den Aufgabenstellungen und dem Einsatz der Beteiligten, die eine so wichtige und schwierige gesellschaftliche Aufgabe in unserer Stadt wahrnehmen. Dieser Respekt ist durch die Evaluationsarbeit eher noch größer geworden, auch wenn wir zu einzelnen Maßnahmen gelegentlich kritische Anmerkungen vorbringen werden. Das Evaluationsteam verstand seinen Auftrag im Sinne einer „kritischen Freundschaft“, also in der Bereitstellung von Lern- und Reflexionsgelegenheiten für die Qualifizierung der gemeinsam als sehr bedeutsam verstandenen Anstrengungen im Umgang mit dem Phänomen Jugendgewalt.

Für die Begleitung und Unterstützung der Evaluation danken wir besonders Landesschulrat Peter Daschner, den Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern der Leitstelle „Handeln gegen Jugendgewalt“, Monika Becker-Allwörden, Claudia Ludwigshausen, Michael Thiem und Norbert Ziebarth, und dem Leiter der Beratungsstelle Gewaltprävention, Dr. Christian Böhm.

Wir danken auch den beteiligten Fachkräften für ihre verantwortungsvolle Arbeit und die aktive Ermöglichung und Bereicherung der Evaluation.

Helmut Richter und Benedikt Sturzenhecker

Inhalt

Vorwort	2
----------------------	----------

Zusammenfassung des Evaluationsberichts:

Zentrale Ergebnisse und Entwicklungsperspektiven	11
---	-----------

M1 – Durchsetzung der Schulpflicht.....	13
---	----

M3 – Erzieherische Maßnahmen / Cool in School	16
---	----

M4 – Richtlinie zur verbindlichen Anzeigepflicht an Schulen	20
---	----

M5 – Verstärkung der Cop4U an Schulen.....	24
--	----

M6 - Präventionsunterricht	27
----------------------------------	----

M7 – Aufstockung des Opferfonds	32
---------------------------------------	----

M8 – Gemeinsame Fallkonferenzen.....	34
--------------------------------------	----

M9 – PROTÄKT	38
--------------------	----

Einleitung	39
-------------------------	-----------

M1 – Durchsetzung der Schulpflicht	47
---	-----------

1 Vorgeschichte	47
------------------------------	-----------

2 Konzeption	50
---------------------------	-----------

2.1 Ziele	50
-----------------	----

2.2 Verfahrensweise	50
---------------------------	----

3 Erhebungsmethoden	54
----------------------------------	-----------

3.1 Dokumenten- und Datenanalyse	55
--	----

3.2 Fragebogenerhebung bei Schulleitungen und REBUS.....	55
--	----

3.3 Interviews und Gruppendiskussionen	58
--	----

4 Darstellung der Ergebnisse	60
---	-----------

4.1 Dokumenten- und Datenanalyse	60
--	----

4.1.1	Analyse der REBUS-Controllingdaten.....	60
4.1.2	Analyse der Controllingdaten der Leitstelle.....	61
4.1.3	Analyse der Schülerakten.....	62
4.2	Perspektiven der Institutionen.....	65
4.2.1	Perspektive der Schulleitungen.....	65
4.2.2	Perspektive von REBUS.....	68
4.2.3	Perspektive des ASD.....	72
4.2.4	Perspektive des BZBS.....	80
5	Auswertung	87
5.1	Strukturqualität.....	87
5.2	Prozessqualität	88
5.3	Ergebnisqualität	92
5.4	Übersicht M1: Zusammenfassung der Evaluationsergebnisse.....	97
6	Entwicklungsperspektiven.....	98
M3 – Stärkung der Verbindlichkeit erzieherische Maßnahmen in der Schule –		
„Cool in School“		
		100
1	Vorgeschichte	100
2	Konzeption und Ziele der Maßnahme.....	102
3	Erhebungsmethoden	106
3.1	Datenanalyse	106
3.2	Fragebogenerhebung bei Schulleitungen und „Cool in School“-TrainerInnen.....	107
3.3	Interviews mit Kursteilnehmern.....	109
4	Darstellung der Ergebnisse	111
4.1	Dokumenten- und Datenanalyse	111
4.1.1	Analyse von Controllingdaten der Leitstelle „Handeln gegen Jugendgewalt“.....	111
4.1.2	Analyse von Schülerakten.....	112
4.1.3	Analyse von Fragebögen für Lehrkräfte („Diagnosebögen“).....	115

4.2	Perspektiven von Schulleitungen, TrainerInnen und Schülern	116
4.2.1	Perspektive der Schulleitungen	116
4.2.2	Perspektive der „Cool in School“-TrainerInnen	119
4.2.3	Perspektive der Schüler	124
5	Auswertung	141
5.1	Strukturqualität	141
5.2	Prozessqualität	143
5.3	Ergebnisqualität	145
5.4	Übersicht M3: Zusammenfassung der Evaluationsergebnisse	148
6	Entwicklungsperspektiven	151
M4 – Verbindliche Richtlinie zur Anzeigepflicht an Schulen		153
1	Vorgeschichte	153
2	Konzeption	154
2.1	Ziele	154
2.2	Verfahrensweise	154
3	Erhebungsmethoden	159
3.1	Dokumenten- und Datenanalyse	159
3.2	Fragebogenerhebung bei Schulleitungen, REBUS und Polizeikommissariaten	160
3.3	Interviews	163
4	Darstellung der Ergebnisse	164
4.1	Dokumenten- und Datenanalyse	164
4.1.1	Analyse von Controllingdaten der Leitstelle „Handeln gegen Jugendgewalt“	164
4.1.2	Analyse von Schülerakten	165
4.2	Perspektiven der Institutionen	170
4.2.1	Perspektive der Schulleitungen	170
4.2.2	Perspektive der REBUS-Dienststellen	177
4.2.3	Perspektive der Polizeikommissariate	181
4.2.4	Perspektive des BZBS	185

5	Auswertung	189
5.1	Strukturqualität.....	189
5.2	Prozessqualität	190
5.3	Ergebnisqualität	194
5.4	Übersicht M4: Zusammenfassung der Evaluationsergebnisse	197
6	Entwicklungsperspektiven	199
	M5 – Verstärkung der Cop4U an Schulen.....	201
1	Vorgeschichte	201
2	Konzeption der Maßnahme	202
3	Erhebungsmethoden	205
3.1	Analyse von Controllingdaten der Leitstelle „Handeln gegen Jugendgewalt“	205
3.2	Fragebogenerhebung bei Schulleitungen und Cop4U	205
4	Darstellung der Ergebnisse	208
4.1	Analyse von Controllingdaten der Leitstelle „Handeln gegen Jugendgewalt“	208
4.2	Perspektive der Institutionen.....	209
4.2.1	Perspektive der Schulleitungen	209
4.2.2	Perspektive der Cop4U.....	211
5	Auswertung	217
5.1	Strukturqualität.....	217
5.2	Prozessqualität	219
5.3	Ergebnisqualität	220
5.4	Übersicht M5: Zusammenfassung der Evaluationsergebnisse	223
6	Entwicklungsperspektiven	225

M6 – Optimierung und Ausweitung des Präventionsunterrichts an Schulen .	226
1 Vorgeschichte	226
2 Konzeption der Maßnahme	229
2.1 Ziele der Maßnahme	229
2.2 Umsetzung der Maßnahme	229
3 Erhebungsmethoden	234
3.1 Dokumenten- und Datenanalyse	234
3.2 Fragebogenerhebung bei Schülerinnen und Schülern	234
3.3 Interviews mit Lehrkräften	236
4 Darstellung der Ergebnisse	237
4.1 Dokumenten- und Datenanalyse	237
4.2 Die Perspektive der beteiligten Gruppen	237
4.2.1 Die Perspektive von Schülerinnen und Schülern	237
4.2.2 Die Perspektive der Lehrkräfte	244
5 Auswertung	251
5.1 Strukturqualität	251
5.2 Prozessqualität	252
5.3 Ergebnisqualität	254
5.4 Übersicht M6: Zusammenfassung der Evaluationsergebnisse	256
6 Entwicklungsperspektiven	259
M7 – Aufstockung des Opferfonds (Ausgleich mit Geschädigten)	262
1 Vorgeschichte	262
2 Konzeption	264
2.1 Ziele	264
2.2 Verfahrensweise	264
2.2.1 Täter-Opfer-Ausgleich	264
2.2.2 Schadenswiedergutmachung	267

3 Erhebungsmethoden	268
3.1 Evaluationsdesign.....	268
3.2 Fragebogenerhebung bei Geschädigten	268
3.3 Experteninterview mit dem Leiter der Abteilung Jugend im Fachamt Straffälligen- und Gerichtshilfe	269
4 Darstellung der Ergebnisse	270
4.1 Fragebogenerhebung bei Geschädigten	270
4.2 Experteninterview mit dem Leiter der Abteilung Jugend im Fachamt Straffälligen- und Gerichtshilfe	282
4.2.1 Diskussion der Fragebogenergebnisse.....	282
4.2.2 Einfluss des Konzeptes „Handeln gegen Jugendgewalt“ auf den Ausgleich mit Geschädigten.....	283
4.2.3 Zielerreichung	284
4.2.4 Perspektiven zur Weiterentwicklung.....	284
5 Auswertung	286
5.1 Struktur- und Prozessqualität.....	286
5.2 Ergebnisqualität	286
5.3 Übersicht M7: Zusammenfassung der Evaluationsergebnisse.....	288
6 Entwicklungsperspektiven.....	289
 M8 – Gemeinsame Fallkonferenzen	290
1 Vorgeschichte	290
2 Konzeption der Maßnahme	292
2.1 Ziele	292
2.2 Verfahrensweise der Fallkonferenzen	293
3 Erhebungsmethoden	303
3.1 Offene teilnehmende Beobachtung der Fallkonferenzen.....	303
3.2 Fragebogenerhebung bei Teilnehmenden der Fallkonferenzen	304
3.3 Gruppendiskussionen mit Begleitgruppe und fallzuständigen Fachkräften	306

3.4	Leitfadengestützte Einzelinterviews mit betroffenen Jugendlichen.....	307
3.5	Dokumentenanalyse	309
4	Darstellung der Ergebnisse	311
4.1	Ergebnisse der Fragebogenbefragung	311
4.1.1	Gesamtübersicht: Grundsätzliche Bewertung der Fallkonferenzen und der Einbringung von Fällen	311
4.1.2	Grundsätzliche Bewertung der Fallkonferenz durch die teilnehmenden MitarbeiterInnen von Behörden und Organisationen.....	314
4.1.3	Teilnahmestatusbezogene Betrachtung.....	316
4.1.4	Bewertung einzelner Fallkonferenzen	316
4.1.5	Bewertungsergebnisse zu einzelnen Items.....	319
4.1.6	Übersicht 1: Zusammenfassung wichtiger Ergebnisse der Fragebogenerhebung	325
4.2	Ergebnisse der Gruppendiskussionen	326
4.2.1	Gruppendiskussion mit der Begleitgruppe	326
4.2.2	Gruppendiskussion mit den fallzuständigen Fachkräften.....	334
4.2.3	Zusammenfassung der Ergebnisse beider Gruppendiskussionen.....	345
4.2.4	Übersicht 2: Ergebnisse der Gruppendiskussionen (GD)	354
4.3	Ergebnisse der Interviews mit betroffenen Jugendlichen	356
4.4	Ergebnisse der teilnehmenden Beobachtung der Fallkonferenzen	368
5	Auswertung	377
5.1	Strukturqualität.....	377
5.2	Prozessqualität	382
5.3	Ergebnisqualität	388
5.4	Zusammenfassung der Auswertung	389
5.5	Übersicht M8: Zusammenfassung der Evaluationsergebnisse.....	392
6	Entwicklungsperspektiven.....	394
6.1	Mittelfristige Perspektiven	394
6.2	Kurzfristige Perspektiven	395

M9 - PROTÄKT	397
1 Vorgeschichte	397
2 Konzeption	399
2.1 Ziele	399
2.2 Verfahrensweise	399
3 Erhebungsmethoden	403
3.1 Evaluationsdesign.....	403
3.2 Gruppendiskussion mit SonderdezernentInnen der Staatsanwaltschaft	404
3.3 Experteninterviews mit MitarbeiterInnen der Polizei und der Jugendgerichtshilfe	405
4 Darstellung der Ergebnisse	406
4.1 Ergebnisse der Gruppendiskussion	406
4.2 Ergebnisse der Experteninterviews	409
4.2.1 Experteninterview mit zwei MitarbeiterInnen der Polizei.....	409
4.2.2 Experteninterview mit zwei Mitarbeiterinnen der Jugendgerichtshilfe	411
5 Auswertung	414
5.1 Strukturqualität.....	414
5.2 Prozessqualität	414
5.3 Ergebnisqualität	415
5.4 Übersicht M9: Zusammenfassung der Evaluationsergebnisse.....	417
6 Entwicklungsperspektiven	417
 Literaturverzeichnis	 418

Zusammenfassung des Evaluationsberichts: Zentrale Ergebnisse und Entwicklungsperspektiven

Für eine erste schnelle Übersicht der Evaluationsergebnisse sind im Folgenden aus dem Text der Berichte zu den einzelnen Maßnahmen die zentralen Ergebnisse und die vom Evaluations-team vorgeschlagenen Entwicklungsperspektiven extrahiert worden.

Zu einem genaueren Verständnis von Fragestellungen und Methoden der Evaluation ist die Einleitung der Studie heranzuziehen. Die Begründungen der zusammengefassten Ergebnisse erschließen sich jeweils aus den detaillierten Erhebungen und Argumentationen zu den einzelnen Maßnahmen.

Gegenstand der Evaluation

Gegenstand der Evaluation waren acht der neun im ursprünglichen Handlungskonzept „Handeln gegen Jugendgewalt“ beschriebenen Maßnahmen. Im Einzelnen handelt es sich um die Maßnahmen „Durchsetzung der Schulpflicht“ (Maßnahme 1), „Stärkung der Verbindlichkeit erzieherischer Maßnahmen in der Schule“ (Maßnahme 3), „Verbindliche Richtlinie zur Anzeigepflicht an Schulen“ (Maßnahme 4), „Verstärkung der Cop4U an Schulen“ (Maßnahme 5), „Optimierung und Ausweitung des Präventionsunterrichts an Schulen“ (Maßnahme 6), „Aufstockung des Opferfonds“ (Maßnahme 7), „Gemeinsame Fallkonferenzen“ (Maßnahme 8) und „PROTÄKT“ (Maßnahme 9). Die im Handlungskonzept enthaltene Maßnahme „Prävention gegen aggressives, dissoziales Verhalten im Kindesalter bis 14 Jahre („early-starter““ (Maßnahme 2) wurde separat evaluiert.

Der Schwerpunkt der Studie liegt, wie in der Ausschreibung gewünscht, auf der Evaluation der Maßnahmen „Stärkung der Verbindlichkeit erzieherischer Maßnahmen in der Schule“ sowie den „Gemeinsamen Fallkonferenzen“. Die Untersuchung trägt so den innovativen Ansprüchen des Handlungskonzeptes zum Umgang mit gewalttätigen SchülerInnen bzw. IntensivtäterInnen Rechnung. Hinsichtlich der „Stärkung der Verbindlichkeit erzieherischer Maßnahmen in der Schule“ wurde die exemplarische Evaluation der Maßnahme „Cool in School“ vereinbart, da während der Evaluation die zentrale rechtliche Rahmung der Maßnahme sowie die vorgesehene Checkliste und Handreichung für Lehrkräfte noch nicht vorlagen.

Zentrale Fragestellung

Im Zentrum der Evaluation stand die Frage: Ermöglichen die neuen Maßnahmen gegen Jugendgewalt eine verbesserte Handlungsfähigkeit der beteiligten Institutionen?

Diese Frage wurde ergänzt um eine (exemplarische) Untersuchung der Akzeptanz der neuen Maßnahmen gegen Jugendgewalt (besonders der erzieherischen Maßnahmen in der Schule („Cool in School“) und der „gemeinsamen Fallkonferenzen“) aus der Sicht der betroffenen Jugendlichen.

Daraus folgt, dass die Evaluation klären sollte, wie die Beteiligten (Institutionen, betroffene Jugendliche und Evaluationsteam) die Qualität der Maßnahmen einschätzen. Die Evaluation fragt damit vordringlich, ob die Arbeit aus Sicht der Beteiligten *gut gemacht* ist, und nicht, ob sie gut ist bzw. *gut wirkt*. Die Evaluation hat also grundsätzlich nicht untersucht, ob und wie weit Maßnahmen auch im Sinne einer *Reduktion von Jugendgewalt* wirken. Dies konnte wegen der kurzzeitigen Anlage der Untersuchung und der zu Beginn der Evaluation im Aufbau befindlichen Maßnahmen *nicht summativ evaluiert* werden.

Nicht untersucht wurden zudem das Zusammenwirken der Maßnahmen bzw. die Wechselwirkungen unter ihnen. Die Maßnahmen werden entsprechend der Anlage des Handlungskonzeptes also *reihend untersucht*, weil die *Wechselwirkungen* zwischen ihnen im Rahmen des Untersuchungszeitraums nicht schlüssig hätten untersucht werden können.

Insgesamt hat sich das 9-Säulen-Konzept als durchaus konsistent erwiesen und ein Fehlen zentral wichtiger Maßnahmen konnte nicht festgestellt werden. Die einzelnen Projekte decken das Spektrum der Bearbeitung von Jugendgewalt ab, von präventiven Maßnahmen bis zu Interventionen gegenüber Intensivtätern. Dabei werden die jeweils zuständigen Behörden und Organisationen in diesen aufeinander aufbauenden Ebenen sinnvoll einbezogen und ihre Handlungsoptionen und Kooperationsformen nachhaltig verbessert.

M1 - Durchsetzung der Schulpflicht

Zusammenfassung der Evaluationsergebnisse

- ➔ Das Verfahren ist erfolgreich, da SchülerInnen, die die Schulpflicht verletzen, im Blick der Institutionen bleiben, auch wenn nicht in allen Fällen eine Rückgliederung in die reguläre Beschulung erreicht werden kann.
- ➔ Das Verfahren ist erfolgreich, da es die Kooperation der Institutionen verbessert. Insbesondere erweist sich die klare Trennung von Zuständigkeiten und die eindeutig geregelte Abfolge von Verfahrensschritten als förderlich.
- ➔ Das aktualisierte Verfahren knüpft an eine bestehende Praxis an und präzisiert sie. Dadurch hat sich die Handlungssicherheit der beteiligten Institutionen erhöht.
- ➔ Das Verfahren läuft im Wesentlichen so ab, wie es die Richtlinie vorsieht. Abweichungen davon betreffen vor allem die Informationswege. So erhalten REBUS oder das BZBS häufig erst eine Meldung per Telefon, eine Meldung per Meldeformular erfolgt dann später, gleichsam als offizielle schriftliche Dokumentation. Eine solche flexible Handhabung der Richtlinie ist aus Sicht der Evaluation zu begrüßen, da sie die Abläufe beschleunigt und die formalen Vorgaben an die jeweilige Praxis anpasst.
- ➔ Der Eintrag in das Zentrale Schülerregister und die Meldung an die Schulaufsicht sind Verfahrensschritte, von denen die beteiligten Institutionen nur einen geringen Nutzen erwarten und die daher oftmals unterbleiben.
- ➔ Die statistische Zunahme von Schulpflichtverletzungen lässt sich vermutlich vor allem auf die erhöhte Sensibilität für das Thema Schulschwänzen und die daraus resultierende gestiegene Meldebereitschaft zurückführen.

Entwicklungsperspektiven

Das Meldeverfahren bei Schulabsentismus wird von den beteiligten Institutionen als funktional und erfolgreich beschrieben, selbst wenn das im Handlungskonzept „Handeln gegen Jugendgewalt“ definierte Ziel der Rückgliederung in die reguläre Beschulung nicht immer erreicht werden kann. Schule, REBUS/BZBS und ASD heben jedoch die Verbesserung der Zusammenarbeit als wichtiges Plus der Maßnahme hervor.

Trotz dieses positiven Fazits wurden jedoch einige Aspekte sichtbar, die bei einer Weiterentwicklung des Verfahrens beachtet werden sollten.

Die Maßnahme als Mittel gegen Schulschwänzen verstehen

Das Meldeverfahren bei Schulabsentismus wurde ursprünglich konzipiert, um SchülerInnen, die für längere Zeit dem Unterricht fern bleiben, im Blick der Institutionen – Schule, REBUS, Jugendämter – zu halten. Wie sich im Rahmen der Evaluation zeigte, erfüllt das Verfahren diese Funktion. Es erfüllt auch die Funktion, SchülerInnen in die reguläre Beschulung rückzugliedern oder sie im Rahmen verschiedener institutioneller Arrangements zu betreuen.

Unbeantwortet ist und bleibt hingegen die Frage, ob das Meldeverfahren dadurch auch als Maßnahme gegen Jugendgewalt erfolgreich ist. Antworten auf diese Frage sind aus Sicht der Evaluation als in höchstem Maße hypothetisch zu betrachten. Insofern scheint es geboten, das Meldeverfahren als das zu sehen, was es zweifellos ist: eine erfolgreiche Maßnahme in der Bearbeitung von Schulpflichtverletzungen.

Das Zentrale Schülerregister mit Blick auf die Richtlinie weiterentwickeln

Das Zentrale Schülerregister wird nicht systematisch von den Schulen mit Informationen über SchulschwänzerInnen ergänzt. Zudem ist keine turnusmäßige Überprüfung der Einträge durch die Schulen vorgesehen. Daher erscheint das Register in seiner derzeitigen Form nicht als verlässliche Informationsquelle zum Thema Schulschwänzen geeignet. Wenn es seine Aufgabe im Rahmen der Richtlinie erfüllen soll, muss es konsequent durch die Schulen genutzt werden. Zudem sollte sichergestellt sein, dass die Einträge zum Aspekt Schulschwänzen anstelle der reinen Information, ob SchülerInnen die Schulpflicht verletzen, eine Datierung der Einträge enthalten. Zudem sollte verbindlich geregelt sein, dass die Einträge turnusmäßig überprüft und gegebenenfalls wieder entfernt werden, wenn die Schulpflichtverletzung als beendet betrachtet wird. Anderenfalls wäre es empfehlenswert, das ZSR für die Dokumentation von Schulpflichtverletzungen *nicht* zu nutzen.

Das Verständnis von Kindeswohlgefährdung vereinheitlichen

In der Bearbeitung von Schulpflichtverletzungen taucht der Begriff der Kindeswohlgefährdung an verschiedenen Stellen auf. Dabei wird deutlich, dass insbesondere Schulen und Jugendämter Kindeswohlgefährdung nach gänzlich unterschiedlichen Maßstäben bewerten. Seitens der Jugendämter führt die „inflationäre Verwendung“ des Begriffs durch die Schulen zu Irritationen.

Da der Begriff der Kindeswohlgefährdung jedoch an zentraler Stelle im Handlungskonzept thematisiert wird, um die Relevanz der Maßnahme zu beschreiben, erscheint es geraten, auf ein einheitliches Verständnis des Begriffs hinzuwirken.

Die Zieldefinition der Maßnahme überprüfen

VertreterInnen der Jugendämter, der REBUS und des BZBS weisen darauf hin, dass für sie die Bearbeitung von Schulpflichtverletzungen nicht nur dann erfolgreich ist, wenn die SchülerInnen in die reguläre Beschulung an ihrer Stammschule zurückgeführt werden können. Vielmehr sehen sie ihre Arbeit auch dann als erfolgreich an, wenn die SchülerInnen in alternativen institutionellen Settings betreut werden können und etwa den Weg der Berufsvorbereitung einschlagen. Als Würdigung dieser erfolgreichen Arbeit und der sich stetig verbessernden Kooperation erscheint es daher als gerechtfertigt, auch im Handlungskonzept als Zielbestimmung der Maßnahme neben der Rückgliederung andere Arrangements ausdrücklich mit einzubeziehen.

M3 – Erzieherische Maßnahmen / Cool in School

Zusammenfassung der Evaluationsergebnisse

- ➔ Der innerschulische soziale Trainingskurs „Cool in School“ startete ohne eine ausformulierte rechtliche Grundlage im Hamburgischen Schulgesetz. Sie wurde erst im März 2010 mit dem neuen HmbSG geschaffen. Die Checkliste und die Handreichung, die neben „Cool in School“ auch andere schulbezogene Trainingsmaßnahmen vorstellen und in einen weiteren Kreis erzieherischer Maßnahmen einordnen sollen, wurden im Juni 2010 fertiggestellt.
- ➔ Nach Absprache mit der Auftraggeberin konzentrierte sich die Evaluation daher auf die Untersuchung der bereits angelaufenen zentralen Maßnahme „Cool in School“. Sie befand sich allerdings zum Zeitpunkt der Untersuchung aufgrund der fehlenden Regelungen und Rahmungen noch in dem „Schwebezustand“ einer Erprobungs- und Entwicklungsphase. Die formative Evaluation hat bereits im Implementationsprozess der Maßnahme entdeckte Problemstellungen aufgezeigt, die inzwischen angegangen wurden. Dazu gehörten besonders folgende zwei Aspekte:
- ➔ Es bestanden in der Praxis Unklarheiten über den Charakter von „Cool in School“ als präventiver, erzieherischer oder Ordnungsmaßnahme, obwohl der Trainingskurs als erzieherische Interventionsmaßnahme konzipiert worden war.
- ➔ Die Freiwilligkeit der Teilnahme, die bei „Cool in School“ als erzieherischer Maßnahme gegeben sein müsste, war nicht immer eindeutig geklärt. Auch die Eltern wurden nicht in allen Fällen hinreichend in den Entscheidungsprozess einbezogen.
- ➔ Insgesamt wird die Maßnahme von den 13 Schulleitungen, an deren Schulen „Cool-in-School“-Kurse stattfanden, mehrheitlich als positiv bewertet. Nach Meinung von 12 Schulleitungen schließt „Cool in School“ eine bestehende Lücke bei den erzieherischen Maßnahmen. Damit ist aus ihrer Sicht ein zentrales Ziel der Maßnahme erfüllt, nämlich die Steigerung der Handlungsfähigkeit der Schulen im Umgang mit schwerwiegender Jugendgewalt.

- ➔ In Bezug auf die Wirkung von CiS sehen neun Schulleitungen positive Veränderungen bei einigen, zwei Schulleitungen bei allen Kursteilnehmern in Hinsicht auf ihre Haltung zu den Gewalttaten.
- ➔ Repräsentative Aussagen zur Veränderung des Legalverhaltens der Schüler durch die Kursteilnahme ließen sich im Rahmen der Evaluation nicht treffen. Es gibt aber deutliche Hinweise darauf, dass Schüler erworbene Handlungsalternativen zumindest im Kontext Schule anwenden wollen und es somit teilweise zu einer Änderung der Handlungsmuster kommen kann.
- ➔ Aus Schülersicht hat die Teilnahme an „Cool in School“ positive Entwicklungen in ihrer Einstellung zur Gewalt angestoßen. Die eigene Gewalt wird von einem Teil der Teilnehmer stärker reflektiert und problematisiert als vor der Maßnahme.
- ➔ Zur Teilmethode „Mr. Cool“ wurden die 8 interviewten Jungen nicht explizit befragt, weil die Beurteilung des pädagogischen Konzepts nicht Aufgabe der Evaluation war. Einige äußerten jedoch von sich aus, dass „Mr. Cool“ „hart“ gewesen sei. Betroffene hätten dabei geschwitzt und geweint. Die Methode wurde aber auch als lehrreich empfunden.
- ➔ „Cool in School“ steht in einem Spannungsverhältnis zwischen der Platzierung an der Stammschule und dem Start zum Schulhalbjahresbeginn einerseits und einer sehr spezifischen Zielgruppendefinition (männliche Gewalttäter im Alter von 12 bis 15 Jahren) andererseits. Daraus resultierte, dass im Untersuchungszeitraum geeignete Teilnehmer in angemessener Zahl vielfach nicht zur Verfügung standen.
- ➔ Das Spannungsverhältnis wurde in der Praxis dadurch aufgelöst, dass teilweise Schüler für die Teilnahme als „Gewalttäter“ definiert wurden.
- ➔ Die Alternative zur Lösung dieses Spannungsverhältnisses: die Kurse zumindest regional anzubieten, um so zielgruppengemäße Teilnehmer zu haben und damit auch zeitlich flexibler und rascher reagieren zu können, wird weder von den VertreterInnen der Institutionen noch von den Schülern gewünscht.
- ➔ Die durchgeführten Kurse waren oftmals durch die Heterogenität der Teilnehmenden belastet. Diese Heterogenität bezieht sich vor allem auf die Art der Delikte, aber auch auf die für diese Altersgruppe recht große Altersspanne.

➔ Die Beurteilung von „Cool in School“ im Rahmen dieses Berichts erfolgte als Einzelmaßnahme, jedoch auch unter der Prämisse, dass diese Maßnahme als Teil eines breiter angelegten Konzepts wirken soll. Erst mit der Neuformulierung des § 49 HmbSG ist der Bezugsrahmen der Maßnahme konkretisiert worden und mit der inzwischen fertiggestellten Checkliste und Handreichung wird eine praxisbezogene Operationalisierung des Paragraphen erfolgen. Auf dieser Grundlage wird sich erweisen, ob die Stärkung der Verbindlichkeit erzieherischer Maßnahmen in der Schule gelingt.

Entwicklungsperspektiven

Klare Zugangsregelungen formulieren

„Cool in School“ wird an den Schulen sehr unterschiedlich umgesetzt. Vor allem zeigen sich Unterschiede bei der Auswahl der Schüler für die Kurse. Da auch Jugendliche ohne oder mit einer geringen Gewaltbereitschaft an den Kursen teilnehmen, obwohl sie nicht den Kriterien für die Zielgruppe entsprechen, sind klare Zugangsregelungen zu formulieren. Durch solche Regelungen muss ausgeschlossen werden, dass nicht gewaltbereite Schüler als solche definiert und erst dadurch ihre Kursteilnahme ermöglicht wird.

Den Aspekt der Freiwilligkeit ernst nehmen

Wenn „Cool in School“ entsprechend dem Konzept als erzieherische Maßnahme eingesetzt werden soll, kann die Teilnahme nur auf freiwilliger Basis geschehen. Das gilt in besonderem Maße für die konfrontativen Kurselemente. Insofern sollte sichergestellt werden, dass den Schülern und ihren Eltern die Möglichkeit gegeben wird, sich umfassend über die Kursregeln zu informieren und der Teilnahme ausdrücklich zuzustimmen.

Zu beachten ist aber, dass gemäß § 49 HmbSG grundsätzlich die Möglichkeit besteht, eine erzieherische Maßnahme mit einer Ordnungsmaßnahme zu verknüpfen und sie somit auch anzuordnen.

Das Spannungsverhältnis zwischen schulinterner Durchführung und Zugangsregelung zugunsten der Teilnehmenden auflösen

Es existiert ein Spannungsverhältnis zwischen dem Wunsch, einerseits den Kurs an der Stammschule durchzuführen und den Kursbeginn auf den Schuljahresbeginn zu datieren und

andererseits die Zielgruppe über das Merkmal der schulischen Gewaltdelinquenz zu bestimmen, denn hieraus entsteht ein Mangel an geeigneten Teilnehmern. In der Praxis wurde an den Schulen vielfach dadurch auf dieses Spannungsverhältnis reagiert, dass Schüler, die dieses Merkmal nicht erfüllten, für die Teilnahme an „Cool in School“ erst als geeignet definiert werden mussten. Eine zielgruppengemäße Auswahl der Teilnehmer kann aber nur erfolgen, wenn das beschriebene Spannungsverhältnis *nicht* durch die *Konstruktion* von geeigneten Teilnehmern aufgelöst wird. Entsprechen daher an einer Schule in einem Schuljahr nicht genügend Teilnehmer den Zugangsregelungen, so sollte der Kurs nicht stattfinden und eine andere erzieherische Maßnahme zur Anwendung kommen. Werden dauerhaft nicht genügend der Zielgruppe entsprechende Schüler gefunden, ist die Vorgabe der Stammschule-Anbindung zu überdenken und etwa eine REBUS-Verlagerung in Form eines schulübergreifenden, regional verankerten Konzeptes zu erwägen.

„Cool in School“ in ein breites Angebot erzieherischer Maßnahmen einbetten

Obwohl die beteiligten Personen betonen, dass sie die Einbindung von „Cool in School“ in die Stammschule für wichtig erachten, benötigt die schulinterne Auseinandersetzung mit Gewalttendenzen über dieses sehr spezifische Angebot hinaus ein abgestuftes Gesamtkonzept für den Umgang mit (potenziellen) Gewalttätern. Im Rahmen eines solchen Konzeptes sollten bereits vor der Eskalation und vor einer konfrontativen Maßnahme andere Angebote bereitgestellt werden, die einerseits zeigen, dass die Abweichung nicht toleriert wird, andererseits dazu motivieren, konstruktive Integrations- und Sinnangebote in einer freiwillig gewählten – und demokratisch strukturierten – *Gemeinschaft* wahrzunehmen.

Ein schulisches Gesamtkonzept mit aufeinander abgestimmten Maßnahmen sollte zudem die Bearbeitung schulischer Abweichung und Gewalt nicht auf die Schule beschränken, sondern besonders in Kooperation mit der Kinder- und Jugendhilfe im Stadtteil, aber auch mit anderen Diensten, wie etwa der Polizei, einen Bezug zur außerschulischen Lebenswelt der betroffenen SchülerInnen herstellen. Die in der Schule erkannten Gewaltprobleme von SchülerInnen sollten damit auch in ein komplexes lebensweltorientiertes Fallverstehen und eine Hilfeplanung in Zusammenarbeit mit den anderen zuständigen lokalen/regionalen Organisationen eingebracht werden.

M4 – Richtlinie zur verbindlichen Anzeigepflicht an Schulen

Zusammenfassung der Evaluationsergebnisse

- ➔ Das Meldeverfahren hat zu einer Zunahme der Meldungen an die Polizei geführt. In den Kommissariaten wird dies vor allem auf das veränderte Meldeverhalten und weniger auf eine reale Zunahme von Gewalthandlungen zurückgeführt.
- ➔ Die Auswirkungen der Richtlinie von 2009 können nicht beurteilt werden (Richtlinie lag während der Erhebungsphase der Evaluation noch nicht vor). Allerdings wurde durch die optische Neugestaltung der Meldebögen und durch die Verringerung der Adressaten bereits auf Kritik reagiert, die im Rahmen der Erhebung formuliert wurde.
- ➔ Das ursprüngliche Fehlen der rechtlichen Rahmung in Form einer offiziellen Richtlinie hat möglicherweise zunächst den Bekanntheitsgrad des Meldeverfahrens eingeschränkt. Es ist nicht auszuschließen, dass die fehlende rechtliche Rahmung zudem zu Vorbehalten gegenüber dem Verfahren geführt hat.
- ➔ Im Vergleich zum Umgang mit schulischen Gewaltvorfällen *vor 2008* heben die beteiligten Institutionen hervor, dass es sich heute um ein stärker formalisiertes und standardisiertes Verfahren handelt, aber die Abläufe der Einschaltung von REBUS oder der Meldung an die Polizei nicht grundsätzlich verändert worden sind. In jedem Falle hat das neue Verfahren eine Zunahme der Handlungssicherheit für die Lehrerschaft bewirkt.
- ➔ Trotz der stärkeren Systematisierung des Verfahrens verbleiben mitunter Unklarheiten hinsichtlich der Zuständigkeit der beteiligten Institutionen. Aus schulischer Sicht betrifft dies die Arbeitsteilung zwischen REBUS und der Beratungsstelle Gewaltprävention. Aus Sicht von REBUS geht es dabei um die oft nicht geklärte Verantwortlichkeit innerhalb der Schulen.
- ➔ Die Standardisierung des Meldevorgangs führt aus Sicht von REBUS/BZBS mitunter dazu, dass das eigentliche Fallverständnis gegenüber einem Abarbeiten von Verfahrensschritten zurücktritt. Meldedruck kann aus dieser Perspektive Aktionismus und Überreaktionen auslösen.

- ➔ Grundsätzlich beurteilen die RepräsentantInnen der beteiligten Institutionen die Kooperation im Rahmen des Meldeverfahrens überwiegend positiv.
- ➔ Die Meldung von Gewaltvorfällen erfolgt an die Polizei meist mittels des vorgesehenen Meldebogens. An REBUS bzw. das BZBS ergeht die Meldung oft zunächst telefonisch. Dies wird als förderlich für eine rasche Fallbearbeitung betrachtet. Die schriftliche Meldung mit dem Meldebogen geschieht dann zeitversetzt und dient der Dokumentation des Vorfalles.
- ➔ Der Meldebogen erfüllt nicht nur bei den informierten Stellen, sondern auch in den Schülerakten eine effiziente Dokumentationsfunktion.
- ➔ Über Änderungen im Legalverhalten der SchülerInnen durch das Meldeverfahren lassen sich nur in sehr begrenztem Maße Aussagen machen. Bei einem bereits verfestigten gewaltbereiten Verhalten ist die Wirkung jedoch eher als gering zu veranschlagen.
- ➔ Delikte, die im Rahmen des Meldeverfahrens der Kategorie II („Weitere Straftaten“) zugeordnet werden, werden seit 2008 anteilig häufiger gemeldet als dies vor 2008 der Fall war. Dieser Zuwachs wird von den Polizeikommissariaten wahrgenommen, er ist aber auch anhand der exemplarisch untersuchten Schülerakten erkennbar.
- ➔ Schulen melden Gewaltvorfälle vor allem an REBUS/BZBS, die Schulaufsicht und die Polizei weiter. Selten werden dagegen die REBUS-Zentrale und die Pressestelle der BSB informiert. Die Neugestaltung der Meldebögen im Zuge des Inkrafttretens der Richtlinie im Herbst 2009 versucht dieser Praxis Rechnung zu tragen.
- ➔ Die schulische Reaktion, die sich als pädagogische Fallbearbeitung an die Gewaltmeldungen anschließt, erscheint hinsichtlich der ergriffenen Maßnahmen bei Delikten der Kategorie II differenzierter als bei Delikten der Kategorie I („Anzeigepflichtige Gewalttaten“). Bei schwerwiegenden Vorfällen tritt die innerschulische Fallbearbeitung gegenüber den Maßnahmen von REBUS und/oder der Beratungsstelle Gewaltprävention in den Hintergrund.

Entwicklungsperspektiven

Das Meldeverfahren bei schulischen Gewaltvorfällen hat seine rechtliche Rahmung erst durch die „Richtlinie zum Umgang mit schulischen Gewaltvorfällen“ vom September 2009 erhalten. Das Verfahren hat eine steigende Meldebereitschaft an Schulen bewirkt. Insbesondere nicht meldepflichtige Vorfälle werden nun häufiger zur polizeilichen Anzeige gebracht. Die stärkere Standardisierung des Verfahrens wird aber – trotz gelegentlich geäußerter Kritik – wegen der größeren Übersichtlichkeit und der effizienten Dokumentation grundsätzlich positiv bewertet. Auch die Kooperation der beteiligten Institutionen gilt im Wesentlichen als problemlos.

Ungeachtet dieses überwiegend positiven Fazits sind jedoch einige Aspekte sichtbar geworden, die bei einer Weiterentwicklung des Meldeverfahrens beachtet werden sollten.

Zuständigkeiten eindeutig klären

Es bestehen aus schulischer Sicht nach wie vor Unklarheiten, wer im Falle eines schulischen Gewaltvorfalls der adäquate Ansprechpartner für schulbezogenen Unterstützungsbedarf ist. Zwar wurde im Rahmen der Richtlinie die Arbeitsteilung von REBUS und der Beratungsstelle Gewaltprävention neu definiert, es konnte aber nicht mehr ermittelt werden, ob die Frage der Zuständigkeiten aus Sicht der beteiligten Institutionen in der Praxis nunmehr eindeutig geklärt ist. Hierzu wären zu gegebenem Zeitpunkt Rückmeldungen der Schulen über die Eindeutigkeit der Zuständigkeit einzuholen. Entsprechend gilt es aber auch, die jeweilige Fallverantwortlichkeit innerhalb der Schulen ausdrücklich zu regeln.

Status einer Meldung an die Polizei als Anzeige definieren

Weder in der Richtlinie zum Umgang mit Gewaltvorfällen an Schulen vom September 2009 noch in dem dazugehörigen Meldebogen wird klar dargestellt, dass eine Gewaltmeldung, die bei der Polizei eingeht, als eine Anzeige weiterbearbeitet wird. Diese wichtige Information ist lediglich auf den Meldebögen verfügbar, die auf der Internetseite der Beratungsstelle Gewaltprävention heruntergeladen werden können.

Da gegen die Anzeigepflicht an Schulen in den Kollegien teilweise Vorbehalte wegen der Einbeziehung der Polizei in schulische Angelegenheiten bestehen, erscheint es geboten, gerade mit dieser wichtigen Information des Stellenwertes und der Konsequenzen einer Meldung an die Polizei offen und offensiv umzugehen und sie in die offizielle Grundlage des Verfahrens – die Richtlinie im Umgang mit schulischen Gewaltvorfällen – in Form einer Ergänzung aufzunehmen.

Zwischenberichte in Schülerakten anfertigen

Die effiziente Dokumentationsfunktion des Meldebogens wurde an verschiedenen Stellen dieses Berichts betont. Die Aktenanalyse hat jedoch auch deutlich gemacht, dass gerade in „dünnen“ Akten eine Gewaltmeldung ohne eine einschlägige Vorgeschichte eine erhebliche Signal- und Aufmerksamkeitswirkung erzeugen kann. Bei SchülerInnen, bei denen die inkriminierte Gewalthandlung lediglich eine singuläre Tat darstellte, der keine nennenswerte Gewalthandlung und keine erkennbare Gewaltbereitschaft vorausgegangen war, ist in den Akten zumeist auch nach der Tat keine Fortsetzung zu einer Gewaltkarriere sichtbar geworden. In diesen Fällen fehlte es jedoch an einer der Gewaltmeldung an Signalwirkung entsprechenden „Entwarnung“, aus der schnell ersichtlich wird, dass der betreffende Schüler/die betreffende Schülerin keine anhaltende Gewaltbereitschaft zeigt.

Um etwa im Falle eines Schulwechsels oder im Kontext schulischer Konferenzen eine verlässliche Aussage zur Entwicklung des Legalverhaltens und des Legalverhältnisses treffen zu können, ließe sich erwägen, in einer gewissen zeitlichen Distanz zu einer Gewaltmeldung einen Zwischenbericht in der Schülerakte zu hinterlegen, in dem die jeweilige Entwicklung skizziert wird.

Keinen kurzfristigen Rückgang der schulischen Gewaltvorfälle erwarten

Die Evaluation hat hinsichtlich der schulischen Gewaltvorfälle ein Doppeltes ergeben: Das Anzeigeverhalten ist gestiegen, ohne dass die reale Gewalt in Schulen zugenommen haben dürfte.

Die Gewaltbereitschaft hat aber offenbar auch nicht abgenommen bei denen, die bereits im Zusammenhang mit Gewaltvorfällen auffällig geworden sind.

Insofern dient diese Maßnahme zumindest kurzfristig ebenfalls „einzig“ einer Normverdeutlichung, einer Zunahme an Handlungssicherheit für die Lehrerschaft und einer verbesserten Kooperation zwischen den beteiligten Institutionen. Das ist aus pädagogischer und psychologischer Sicht keine geringe Wirkung, die allerdings die politische Erwartung einer zeitnah ausweisbaren Verringerung der Jugendgewalt nicht einzulösen vermag und daher alleine wegen ihrer erwartbar nachhaltigen pädagogischen Folgen gerechtfertigt erscheint.

M5 – Verstärkung der Cop4U an Schulen

Zusammenfassung der Evaluationsergebnisse

- ➔ Das Handlungskonzept „Handeln gegen Jugendgewalt“ knüpft bei der Maßnahme „Verstärkung der Cop4U an Schulen“ an ein Modell mit mehreren Jahren Vorlaufzeit an. Eine grundlegende strukturelle Veränderung hat sich durch die aktualisierte Fachanweisung nicht ergeben
- ➔ Die Beschreibung der Aufgaben der Cop4U wurde ergänzt. In der Praxis bleibt die Grundstruktur der Tätigkeit jedoch erhalten.
- ➔ Obwohl die Zahl der betreuten Schulen je Cop4U durch die personelle Aufstockung nicht flächendeckend gesenkt werden konnte, haben die Cop4U durch die Erhöhung der Stundenkontingente mehr Zeit als vor 2008. Da Schulen und Cop4U jedoch schon vor 2008 mit der verfügbaren Zeit weitgehend sehr zufrieden waren, hat sich der Wandel seit 2008 nur an einem Teil der Schulen nachhaltig niedergeschlagen.
- ➔ Der Aspekt der Kontinuität der Arbeit der Cop4U an ihren jeweiligen Schulen als Kriterium der Personalauswahl hat sich bewährt. Die Qualität der Zusammenarbeit hängt aus Sicht der BeamtInnen mit der Dauer der Zusammenarbeit zusammen.
- ➔ Die Zahl der festen Sprechstunden der Cop4U an den Schulen hat zwar zugenommen, ist aber noch weit davon entfernt, zum Normalfall an den Schulen zu werden. Dies ist aber an den meisten Schulen weder aus Sicht der Schulleitungen noch aus Sicht der Cop4U notwendig, da die Zusammenarbeit dort bereits als verbindlich und vertrauensvoll eingeschätzt wird.
- ➔ Das Vertrauensverhältnis an den Schulen kann in den meisten Fällen als hoch angesehen werden. Zunächst bestehende Vorbehalte wurden an den meisten Schulen im Laufe der Zeit abgebaut. Dennoch wird an einigen Schulen aus Sicht der Cop4U die Zusammenarbeit durch weiterhin bestehende Vorbehalte aus den Kollegien erschwert.

- ➔ Die polizeiliche Präsenz an den Schulen in Form der Cop4U wird von den beteiligten Gruppen (Schulleitungen, Lehrkräfte, SchülerInnen) an der Mehrzahl der Schulen als Teil schulischer Normalität angesehen. Dies ist vor allem Resultat der kontinuierlichen Zusammenarbeit. Der Einfluss des Handlungskonzepts kann nicht näher bewertet werden.
- ➔ Die Zufriedenheit mit der Zusammenarbeit kann an der Mehrzahl der Schulen als hoch angesehen werden, sowohl aus Sicht der Schulleitungen als auch aus Sicht der Cop4U. Verbesserungsbedarf wird am ehesten im Bereich der Elternarbeit gesehen.
- ➔ Elternabende könnten in diesem Zusammenhang eine Art Eintrittspforte in eine intensivere Elternarbeit sein. Die Teilnahme der Cop4U an Elternabenden stellt jedoch zurzeit eher die Ausnahme.

Entwicklungsperspektiven

Die Kooperation von Schule und Polizei in Form der Cop4U als persönlicher polizeilicher Ansprechpartner wird an der Mehrzahl der Schulen positiv bewertet. Auch die Cop4U sehen diese Kooperation mehrheitlich positiv. Diese Einschätzung resultiert vor allem aus der Kontinuität der Zusammenarbeit in dem seit 2002 bestehenden System. Der Einfluss der aktualisierten Fachanweisung im Rahmen der Überführung in das Handlungskonzept gegen Jugendgewalt sollte daher nicht zu hoch veranschlagt werden.

Ungeachtet dieses überwiegend positiven Fazits lassen sich jedoch einige Merkmale herausarbeiten, die für die Weiterentwicklung der Zusammenarbeit Beachtung finden sollten.

Die Elternarbeit weiterentwickeln

Der nur geringe Kontakt zu den Eltern der SchülerInnen zählt zu den wenigen Aspekten in der Zusammenarbeit, der – vor allem von den Cop4U, weniger von den Schulleitungen – als suboptimal beschrieben wird. Dass es nur sporadisch zu einem Kontakt zwischen Eltern und den Cop4U kommt, ist freilich der Tatsache geschuldet, dass persönliche Gespräche in der Regel der vorherigen Absprache bedürfen und sich im Schulalltag nur selten spontan ergeben können. Unter diesem Aspekt kommt der Teilnahme der Cop4U an Elternabenden eine besondere Bedeutung zu, da dort eine erste allgemeine Vorstellung und Kontaktaufnahme stattfinden kann.

Die personelle Kontinuität bewahren

Da sich die erst im Zuge einer mehrjährigen Zusammenarbeit spezifische Kommunikations- und Kooperationsformen entwickeln, sollte auch weiterhin bei der Personalauswahl Wert darauf gelegt werden, dass die Tätigkeit der Cop4U möglichst langfristig ausgeübt werden kann.

Zahl der zu betreuenden Schulen gering halten

Zwar lässt sich kein eindeutiger Zusammenhang zwischen der Anzahl der von den Cop4U jeweils betreuten Schulen und deren Zufriedenheit mit der verfügbaren Zeit herstellen, in der Tendenz aber sind Cop4U, die nicht mehr als zwei Schulen betreuen, mit hoher Wahrscheinlichkeit mit ihrem verfügbaren Zeitbudget zufrieden. Daher erscheint es zielführend, die Zahl der von den Cop4U jeweils betreuten Schulen möglichst gering zu halten.

M6 - Präventionsunterricht

Zusammenfassung der Evaluationsergebnisse

- ➔ Der Präventionsunterricht führt eine langjährige Praxis in einer stärker systematisierten Form weiter. Wichtigste Veränderungen sind die genauere Definition der Zielgruppe (Klasse 5 bis 8) und das entsprechende Curriculum, der definierte Rhythmus (eine Doppelstunde je Schulhalbjahr) und die systematische Vor- und Nachbereitung durch die BeamtInnen und die beteiligten Lehrkräfte.
- ➔ Die Rhythmisierung gewährleistet die Kontinuität des Unterrichts über vier Schuljahre. Der Rhythmus bewährt sich insbesondere, da er zur Nachhaltigkeit des Unterrichts beiträgt. Nur in Einzelfällen erscheint die zeitliche Organisation den beteiligten Lehrkräften als tendenziell zu starr. Hier wurde der Wunsch nach einer spontanen Durchführung des Unterrichts in Anknüpfung an aktuelle Geschehnisse artikuliert. Er sollte jedoch aus Sicht der Evaluation nicht als Alternative sondern nur als Ergänzung des laufenden Modells angesehen werden.
- ➔ Vor allem in größeren Schulen organisieren KoordinatorInnen die Terminabsprachen für den Unterricht. Gelegentlich kommt es dadurch im Vorfeld nicht zu einem persönlichen vorbereitenden Gespräch zwischen Lehrkräften und PräventionsbeamtInnen. In diesen Fällen wird die Möglichkeit vergeben, auf aktuelle Vorfälle in der Klasse oder an der Schule oder auf Spezifikationen der Klasse einzugehen.
- ➔ Die geplante gemeinsame Vor- und Nachbereitung durch Lehrkräfte und PräventionsbeamtInnen findet nicht in jedem Fall statt und beschränkt sich ansonsten häufig auf eine kurze Rückmeldung durch die Lehrkraft.
- ➔ Der Wechsel der Methoden erleichtert aus Sicht von Lehrkräften die Bewältigung einer Doppelstunde durch die PräventionsbeamtInnen. Dennoch erscheint nicht jede Methode in jeder Klassensituation angemessen. In einer kurzen telefonischen Vorbesprechung könnten die Lehrkräfte hierzu wertvolle Hinweise geben.
- ➔ Von Lehrkräften werden aus PädagogInnensicht sowohl sehr gelungene Unterrichtseinheiten beschrieben als auch solche, in denen sich fehlende didaktische Erfahrung der PräventionsbeamtInnen negativ auf den Stundenverlauf auswirkte.

- ➔ Der Präventionsunterricht erfreut sich insgesamt hoher Akzeptanz. Wichtig ist aus Sicht der SchülerInnen, dass sie den PräventionsbeamtInnen ein hohes Maß an Glaubwürdigkeit bescheinigen und dass sie von diesen Praxisinformationen aus erster Hand erhalten.
- ➔ Die Themen werden überwiegend positiv beurteilt: 89 Prozent der SchülerInnen bewerten die behandelten Inhalte positiv. Neben den behandelten Themen hebt die Mehrheit der SchülerInnen (81%) auch die Art und Weise, wie über die Themen gesprochen wurde, positiv hervor. Und 80 Prozent der SchülerInnen geben an, dass sie im Präventionsunterricht neue Informationen erhalten haben, dass sie sich nun über die Konsequenzen einer Straftat genauer im Klaren sind und dass sie als Zeuge oder Opfer einer Straftat nun über mehr Handlungssicherheit verfügen.
- ➔ Für die Nachhaltigkeit des Unterrichts entfaltet die Kontinuität über insgesamt vier Schuljahre hohe Relevanz. Auch das Aufgreifen aktueller schul- oder klassenrelevanter Themen sorgt dafür, dass die SchülerInnen die erhaltenen Informationen über längere Zeit erinnern.
- ➔ Nur ein sehr geringer Teil der SchülerInnen gibt an, Gewalt nicht grundsätzlich abzulehnen, 60 Prozent lehnen Gewalt ausdrücklich ab. Ein Drittel der SchülerInnen erklärt seine Haltung zur Gewalt nicht.
- ➔ Darüber, ob sich bei den SchülerInnen ein *Einstellungswandel* zur Gewalt und eine *Haltungsänderung* gegenüber der Polizei beobachten lässt, lässt sich aus Sicht der Lehrkräfte nur mutmaßen.
- ➔ Im Selbstbericht geben 17 Prozent der SchülerInnen an, dass sie Gewalt durch den Präventionsunterricht deutlicher ablehnen als vorher. Und 22 Prozent der SchülerInnen geben an, dass sich ihre Haltung gegenüber der Polizei durch den Unterricht verbessert hat.

Entwicklungsperspektiven

Der Präventionsunterricht entwickelt sich hinsichtlich seiner flächendeckenden Verankerung aus Sicht der beteiligten Stellen zielgemäß. Die Akzeptanz des Präventionsunterrichts aus Sicht von SchülerInnen und LehrerInnen kann als grundsätzlich hoch eingeschätzt werden. Die Wirksamkeit des Unterrichts hinsichtlich des Wissenszuwachses wird aus Sicht der Leh-

rerInnen weitgehend bestätigt. Hinsichtlich der Einstellungsänderung zur Gewalt und zur Polizei lassen sich in den Aussagen der SchülerInnen Hinweise auf positive Veränderungen im Sinne der Ziele des Handlungskonzepts „Handeln gegen Jugendgewalt“ erkennen.

Auf der Basis der grundsätzlichen Bestätigung des Erfolgs der Maßnahme seien an dieser Stelle einige Hinweise zur Weiterentwicklung der Maßnahme formuliert.

Feedbackverfahren

Ein Feedbackverfahren, wie es im Konzept des Präventionsunterrichts vorgesehen ist, gibt es nach polizeilicher Aussage noch nicht. Auch die Befunde der Erhebungen bringen zum Ausdruck, dass eine systematische Nachbereitung weder zwischen den PräventionsbeamtInnen und den Lehrkräften noch zwischen den Lehrkräften und den SchülerInnen stattfindet.

Es lassen sich jedoch Hinweise darauf finden, dass eine stärkere Systematisierung des Rückmeldeverfahrens positive Auswirkungen zeitigen könnte, auch wenn ein solches Verfahren aufgrund der schulischen als auch der polizeilichen Zeitressourcen notwendigerweise schlank ausfallen müsste.

So ließen sich im Rahmen eines solchen Feedbackverfahrens, das, wie das Beispiel einer der befragten LehrerInnen zeigt, nötigenfalls auch per Email erfolgen könnte, direkte Rückmeldungen zum didaktisch-handwerklichen Ablauf des Unterrichts geben und die behandelten Themen daraufhin untersuchen, ob sie den „Nerv“ der SchülerInnen getroffen haben.

Gemeinsame Vorbereitung des Präventionsunterrichts weiterentwickeln

Auch wenn eine ausführliche gemeinsame Vorbereitung des Unterrichts durch PräventionsbeamtInnen und LehrerInnen aus Kapazitätsgründen nicht zu leisten ist, sollte sichergestellt werden, dass es vor der jeweiligen Sitzung zumindest zu einer kurzen telefonischen Abstimmung kommt. Dabei wäre sinnvollerweise – möglicherweise mittels einer entsprechenden Checkliste – zu klären:

- ob es aktuelle die Klasse betreffende Vorfälle gegeben hat, die sich thematisch in den Unterricht integrieren lassen oder aufgegriffen werden sollten. Dies wäre insbesondere vor dem Hintergrund wichtig, dass sich derartige Anknüpfungspunkte auf die Aufmerksamkeit der SchülerInnen, auf die Akzeptanz des Unterrichts und auf dessen Nachhaltigkeit positiv auswirken,

- welche Methoden in der jeweiligen Klassenkonstellation sinnvollerweise zum Einsatz gebracht werden können, und bei welchen eher mit Widerständen der Klasse zu rechnen ist,
- wie die Klasse hinsichtlich ihres Kenntnisstandes einzuschätzen ist, um thematische und methodische Unter- oder Überforderungen zu vermeiden.

Differenz zwischen PräventionsbeamtInnen und LehrerInnen offensiv betonen

Die Akzeptanz des Präventionsunterrichts basiert nicht zuletzt darauf, dass die PolizistInnen als glaubwürdige Fachleute aus der beruflichen Praxis erkannt werden. Auch die grundsätzliche Tatsache, dass eine schulexterne Person einen inhaltlichen Input zu einem abgegrenzten Thema gibt, wird positiv bewertet. Aus dieser Perspektive erscheint es sinnvoll, offensiv zu betonen, dass es sich bei den PräventionsbeamtInnen nicht um eine andere Form von LehrerInnen handelt, sondern um Fachleute aus der Praxis.

Dazu zählt auch die Anerkennung der Tatsache, dass die PolizistInnen notwendigerweise nur über einen Bruchteil der Unterrichtserfahrung von LehrerInnen verfügen können. Hier ließe sich aus dem beschriebenen Feedbackverfahren besonderer Nutzen ziehen. Ein gezieltes – positives wie kritisches – Feedback auf eine konkrete erlebte Unterrichtssituation kann in diesem Sinne als eine praktische Verlängerung der fachlichen Fortbildung der PräventionsbeamtInnen verstanden werden.

Wichtig wäre hierfür:

- die PräventionsbeamtInnen bereits während ihrer Fortbildung zu ermutigen, aktiv das Feedback der LehrerInnen zu erbitten, um so auf unterrichtspraktischer Ebene von deren Erfahrungen zu profitieren,
- in den Schulen das Anliegen zu kommunizieren, dass die Lehrkräfte ein direktes fachliches Feedback in angemessener Form leisten.

Die Verankerung des Themas „Gewaltprävention“ im schulischen Kontext weiterentwickeln

Da Gewaltprävention ein Thema von grundsätzlichem schulischen Interesse ist, sollte seitens der Schulen Raum dafür geschaffen werden, den Präventionsunterricht in einen allgemeineren schulischen Kontext der Problematisierung von Gewalt zu integrieren. Als positives Praxisbeispiel mag hier die Schule einer der befragten LehrerInnen gelten, an der der Präventions-

unterricht in der achten Klasse jeweils in eine Projektwoche zur Gewaltprävention integriert wird.

Im Rahmen einer prinzipiellen Integration des Themas in den Unterricht ließen sich gegebenenfalls schaffen, um im Rahmen von Klassenlehrer- oder Tutorenstunden die Inhalte des Präventionsunterrichts inhaltlich weiter aufzugreifen. Im Rahmen einer solchen systematischen Nachbereitung, die gegenwärtig eher als die Ausnahme denn als die Regel gelten muss, ließen sich möglicherweise auch genauere Hinweise darauf finden, ob sich die Behandlung der Themen Gewalt und Gewaltprävention – im Präventionsunterricht und im normalen Schulalltag – auf die Einstellungen der SchülerInnen auswirken.

M7 – Aufstockung des Opferfonds

Zusammenfassung der Evaluationsergebnisse

- ➔ Die Aufstockung des Opferfonds hat zu einer deutlichen Erhöhung der Fallzahlen im Ausgleich mit Geschädigten geführt und die Aufstockungssumme wurde in 2009 komplett ausgeschöpft. Das Ziel der Maßnahme ist damit erreicht.
- ➔ Durch die Erhöhung der Fallzahlen besteht ein erhöhter Personalbedarf sowohl für die Durchführung der Ausgleichsverfahren als auch für die Organisation und Betreuung der Arbeitsleistungen, mit denen die TäterInnen ihre Darlehen abarbeiten.
- ➔ Der erhöhte Bedarf nach begleitendem Personal kann auch aus den Rückmeldungen der befragten Geschädigten abgeleitet werden. Nicht die materielle Wiedergutmachung steht für diese im Vordergrund, sondern die Hilfe bei der Verarbeitung der Tat durch eine persönliche Betreuung.

Entwicklungsperspektiven

Um die insgesamt positive Gestaltung des Ausgleichs mit Geschädigten weiter zu optimieren, kann an den materiellen und an den immateriellen Aspekten des Verfahrens angesetzt werden.

Auf der - allerdings schmalen - Datenbasis der Evaluation lässt sich folgern, dass die Optimierung der immateriell-kommunikativen Aspekte der Verfahren im Vordergrund stehen sollte. Die Weiterentwicklung der Verfahrensstandards bei der SWG und die Intensität der persönlichen Betreuung wären dafür zentral. Hier könnte die Konzeption für das Verfahren durch die JGH in Zusammenarbeit mit den Trägern weiter ausgearbeitet werden, um eine verbindliche Vorgehensweise zu schaffen. Dabei sollte ein besonderes Augenmerk auf den Bedürfnissen der Geschädigten nach persönlicher Betreuung liegen.

In Bezug auf die materiellen Aspekte wäre in der SWG eine Verbesserung der Zeitnähe der Zahlungen anzustreben. Zusätzlich könnte der Entschädigungssatz auf das Niveau des TOAs heraufgesetzt werden, um ggf. höhere finanzielle Wiedergutmachungsansprüche zu befriedigen. Opfer empfinden finanzielle Zahlungen nicht als schädlich, aber auch nicht als zentrale Bedingung für die Verarbeitung der Tat.

Will man die in der Evaluation – bei aller Vorsicht – erkennbaren positiven Effekte einer kommunikativen Verarbeitung weiter ausbauen wäre es nötig, die Arbeitsbereiche ausreichend mit Personal auszustatten, um den Bedarf an Betreuung, sowohl für die zahlenmäßig wachsende Gruppe der Geschädigten, als auch für die zu Arbeitsleistungen verpflichteten TäterInnen zu decken.

M8 – Gemeinsame Fallkonferenzen

Zusammenfassung der Evaluationsergebnisse

Erreichte Ziele

- ➔ Erreicht wurde eine Optimierung der behördenübergreifenden Zusammenarbeit durch die Erfüllung folgender Ziele:
 - Ein zügiger Informationsaustausch wird praktiziert,
 - weitere Maßnahmen werden zwischen den beteiligten Behörden abgestimmt,
 - die beschlossenen Maßnahmen werden überprüft in Hinsicht auf die Erforderlichkeit von Folgemaßnahmen im Rahmen einer späteren Fallkonferenz.
 - So gelingt die Schaffung eines institutionalisierten Netzwerkes überbehördlicher Bearbeitung von Jugendgewalt.
- ➔ Damit lässt sich im Vergleich mit der Zeit vor der Existenz der „Gemeinsamen Fallkonferenzen“ eine (nicht absolute, jedoch relative) Beschleunigung staatlicher Reaktion auf Jugendgewalt und ein zeitnahes Reagieren konstatieren.

Nicht erreichte Ziele

- ➔ Nicht erreicht wurde eine vertiefende gemeinsame Analyse der Probleme des Minderjährigen.
- ➔ Ein Zuwachs an Handlungsalternativen in Bezug auf die Jugendlichen ist nicht festzustellen.
- ➔ Die beschlossenen Maßnahmen verharren im Rahmen der ohnehin bekannten Handlungsstrategien der einzelnen beteiligten Organisationen. Die Koordination bereits bestehender Handlungsmuster wird verbessert (siehe positive Zielerreichung), aber eine Innovation bleibt aus.
- ➔ Damit steht auch die Fähigkeit der „Gemeinsamen Fallkonferenzen“ infrage, für die betroffenen Jugendlichen eine Verbesserung ihrer Problemlagen wie ihres Legalverhältnisses und Legalverhaltens zu ermöglichen.

→ Zur **Akzeptanz der Maßnahme** durch betroffene Jugendliche wird deutlich, dass diese die Maßnahmen der Fallkonferenzen nicht mit sich und einer Veränderung ihres Handelns in Verbindung bringen. Eine Wirkung der von Fallkonferenzen als Maßnahmen der Fallkonferenzen beschlossenen Handlungsstrategien auf die Jugendlichen ist somit nicht zu erkennen.

Entwicklungsperspektiven

Es wird vorgeschlagen, mittelfristig die Stärken der Fallkonferenz von ihren Mängeln zu trennen. Aber auch kurzfristig gibt es Verbesserungsmöglichkeiten, will man auf die Evaluationsergebnisse eingehen.

Mittelfristige Perspektiven

Die Begleitgruppe als Koordinationskonferenz gestalten

Bewährt hat sich eine überbehördliche Kooperation von Führungskräften der beteiligten Organisationen in der Koordination interbehördlichen Handelns und dem Erkennen und Beheben von Systembrüchen und strukturellen Problemen in einzelnen Institutionen. Besonders die Begleitgruppe der „Gemeinsamen Fallkonferenzen“ zeigte sich kompetent in der Lage, Informationen zügig auszutauschen, die Handlungsmöglichkeiten und Grenzen der anderen Organisationen zu verstehen und zu berücksichtigen und auf dieser Basis das weitere Handeln im Fall entwerfen und miteinander abstimmen zu können. Man könnte also die Begleitgruppe zu einer ausschließlichen *Koordinationskonferenz* erheben, die sich etwa zwei- bis viermal im Jahr der entstehenden Abstimmungsprobleme zwischen den beteiligten Organisationen annähme und die Aufgabe hätte, Hindernisse der Zusammenarbeit aufzuheben und optimierte Lösungen zu schaffen. Eine solche Koordinationskonferenz wäre damit von der in der bisherigen Struktur angelegten kaum zu bewältigenden Aufgabe einer komplexen Analyse der Fälle und der Entwicklung von Handlungsalternativen befreit und könnte stattdessen ihre bewiesene Leistungsfähigkeit besser einsetzen.

Die Fallkonferenzen regionalisieren

Damit entstünde allerdings die Aufgabe, angesichts eskalierter Fälle von Jugendgewalt die bisher unzureichend erfüllten Ziele eines vertieften Fallverstehens und der Entwicklung von Handlungsalternativen institutionell und räumlich neu zu verorten. Es wird vorgeschlagen,

diese Aufgabe in die Bezirke zurückzuverlegen. Hier könnten regionale Fallkonferenzen problematische Gewaltvorfälle auf der Ebene strukturell gleichberechtigter Fachkräfte der verschiedenen beteiligten Organisationen einer gemeinsamen Analyse unterziehen und hierfür innovative Handlungsoptionen entwickeln. Dafür wäre ein regionales System der Beobachtung und Meldung von Problementwicklungen bei einzelnen Fällen zu erstellen. Für eine Vernetzung zwischen diesen regionalen Fallkonferenzen und einer zentralen Koordinationskonferenz müssten die regionalen Konferenzen ihre Ergebnisse dokumentieren und mögliche Probleme der Abstimmung und des Zusammenwirkens verschiedener zentraler und lokaler Organisationen bezeichnen, die zur Lösung an die Leitungsebenen in der zentralen Koordinationskonferenz übergeben würden. Zumindest partiell entlastet von dem in den zentralen Fallkonferenzen zu bewältigenden Rechtfertigungs- und Handlungsdruck könnten die Fallzuständigen auf ihrer Ebene die spezifische Fallanalyse und Handlungsentwicklung verbessern.

Die Fallkonferenzen durch eine Expertin/einen Experten unterstützen

Um die Reflexivität und Qualität solchen Fallverstehens zu erhöhen, könnten diese regionalen Fallkonferenzen außerdem durch eine/einen nicht an die beteiligten Organisationen gebundene/n freie Expertin oder Experten unterstützt werden. Diese dem organisationellen Handlungsdruck der Beteiligten entzogene Person könnte ihre fachliche Kompetenz einbringen, um zu helfen, eine „Handlungspause“ zu schaffen und hierin neue Deutungs- und Herangehensweisen zum Fall zu erzeugen.

Die Jugendlichen beteiligen

Der Vorteil dieser regionalen Fallkonferenzen wäre, dass die beteiligten Fachkräfte im persönlichen Kontakt zu den thematisierten Jugendlichen stünden und deshalb eine größere Nähe zum Fall herstellen können. Außerdem wäre es auf dieser regionalen Ebene problemlos möglich, das Recht der Jugendlichen zur Partizipation an Entscheidungen über sie betreffende Maßnahmen zu realisieren und sie angemessen an der Planung von Hilfen und Umsetzung von Sanktionen zu beteiligen.

Kurzfristige Perspektiven

Die mittelfristige Einführung einer solchen Struktur von zentralen Koordinationskonferenzen und regionalen Fallkonferenzen würde einige Zeit in Anspruch nehmen, in der die Arbeit der „Gemeinsamen Fallkonferenzen“ nicht unterbrochen werden könnte. Deshalb werden hier einige Vorschläge gemacht, um auch kurzfristig auf die Evaluationsergebnisse reagieren zu können.

Die Moderation der Fallkonferenzen rotieren lassen

Um den Vorsitz der Fallkonferenzen durch die Polizei von der Doppelrolle einer gleichzeitigen Vertretung der eigenen Organisation und einer neutralen Moderation zu entlasten und damit auch Vorbehalte gegenüber einer einseitigen polizeilichen Orientierung zu entkräften, könnte die Moderation der Fallkonferenzen unter den beteiligten Organisationen rotieren. Die Aufgabe der vor- und nachbereitenden Koordinierung bliebe dennoch bei der Polizei.

Die Fallauswahl dialogisieren

Bezüglich der Bestimmung von präziseren Kriterien der Fallauswahl wäre eine konzeptionelle Selbstverständigung der Begleitgruppe unter Hinzuziehung von VertreterInnen fallzuständiger Fachkräfte zu empfehlen. Da aber auch eine solche Klärung immer wieder in Einzelfällen zu interpretieren und flexibel zu handhaben ist, müsste der Prozess der Fallauswahl stärker dialogisch und transparent unter Beteiligung (zumindest einiger und möglicherweise rotierender) Mitglieder der beteiligten Organisationen stattfinden. Dabei wären insbesondere die Organisationen einzubeziehen, die bisher wenige Fälle eingebracht haben, um ihre aktive Beteiligung stärken.

Die Jugendlichen einbeziehen

Um die „Abstraktion vom Fall“ zu verringern und zu ermöglichen, dass betroffene Jugendliche sowohl ihre Partizipationsrechte wahrnehmen als auch die Verhandlungen und Entscheidungen der Fallkonferenz auf sich beziehen können, müsste die Beteiligung der Jugendlichen gestärkt werden. Das könnte mindestens dadurch geschehen, dass ihnen ein Teilnahmerecht eingeräumt würde und sie wenigstens im Nachhinein Gelegenheit haben, die Entscheidungen der Konferenz zu kommentieren und sich so in die Wiedervorlage einzubringen. So würden sie an dem gemeinsamen Versuch, kriminelle Karrieren ins Positive zu wenden, aktiv beteiligt, und wären weniger anonymen Entscheidungen mächtiger Fallkonferenzen ausgesetzt.

Externe Expertin/ Experten beteiligen

Um die schwierige Aufgabe einer situativen Handlungsentlastung zu gewährleisten und somit eine Reflexion und innovationsfähige Fallanalyse wenigstens etwas zu optimieren, wäre die Idee der Beteiligung von externen Expertinnen/ Experten ohne Bindung an die beteiligten Organisationen zu prüfen. Solche Personen könnten, ohne den organisationellen Handlungszwängen direkt ausgesetzt zu sein, ihr Fachwissen einbringen, um das Spektrum von Deutungs- und Handlungsalternativen zu den Fällen zu erweitern.

M9 – PROTÄKT

Zusammenfassung der Evaluationsergebnisse

- ➔ Durch PROTÄKT wird eine verbesserte Koordination der Maßnahmen unter den beteiligten Stellen erreicht. Vor allem der Kontakt zwischen den jeweils zuständigen StaatsanwältInnen und den entsprechenden MitarbeiterInnen der Polizei wurde intensiviert.
- ➔ Informationen aus den verschiedenen Lebensbereichen der TäterInnen werden durch PROTÄKT schneller ausgetauscht. PROTÄKT führt so zu einer genaueren Kenntnis der Tätergeschichte und einer besseren Informiertheit der zuständigen StaatsanwältInnen über bereits bestehende Maßnahmen und die Entwicklung der Täterin/des Täters und ihres/seines Umfeldes.
- ➔ Die persönliche Kontinuität bei der Fallbearbeitung kann auch als Orientierungshilfe für die jugendlichen TäterInnen angesehen werden. Es kann jedoch nicht belegt werden, welchen direkten Einfluss PROTÄKT auf das Legalverhalten der Jugendlichen hat.
- ➔ Diesen Erfolgen von PROTÄKT kann zugesprochen werden, dass die Verfahren beschleunigt und frühzeitigere und effektivere Intervention und Sanktionierung realisiert werden.

Entwicklungsperspektiven

Aus den verbleibenden kleineren Schwierigkeiten, die in der Evaluation von den verschiedenen Beteiligten genannt wurden, lassen sich im Wesentlichen zwei Entwicklungsperspektiven ableiten:

- Weitere Erhöhung der persönlichen Kontinuität seitens der Staatsanwaltschaft durch mehr Anwesenheit der zuständigen SonderdezernentInnen bei den Hauptverhandlungen ihrer PROTÄKT-TäterInnen.
- Verstärkung der (freiwilligen) Abstimmung zwischen JugendrichterInnen und SonderdezernentInnen in Bezug auf die Terminierung der Hauptverhandlungen und auf die Herauslösung von PROTÄKT-TäterInnen aus Genossenverfahren.

Einleitung

Das Handlungskonzept „Handeln gegen Jugendgewalt“ wurde mit der Mitteilung des Senats an die Bürgerschaft vom 6. November 2007 (Drucksache 18/7296) veröffentlicht. Auf Basis der Ausschreibung einer Evaluation des Konzepts durch die Leitstelle „Handeln gegen Jugendgewalt“ (im Folgenden kurz: Leitstelle) vom 1. Oktober 2008 wurde durch Prof. Dr. Helmut Richter und Prof. Dr. Benedikt Sturzenhecker (Universität Hamburg, Arbeitsbereich Sozialpädagogik/Außerschulische Kinder- und Jugendbildung) ein Evaluationskonzept zur Untersuchung des Handlungskonzepts entwickelt und angeboten. Im Rahmen des Auswahlverfahrens erhielt dieses Konzept der Universität Hamburg den Zuschlag. Das Konzept wurde dann in gemeinsamen Gesprächen mit der Leitstelle differenziert und konkretisiert und mit Vertrag vom 12.1.2009 vereinbart. Die ursprünglich geplante Laufzeit umfasste den Zeitraum von Januar 2009 bis Ende März 2010. Diese Zeitplanung konnte jedoch wegen nicht vorhersehbarer Verzögerungen aufgrund der Datenschutzbestimmungen und ihrer arbeitsaufwendigen Umsetzung nicht eingehalten werden, sodass das Projekt durch Entscheid vom 10.12.2010 bis Ende Juni 2010 verlängert wurde. Zudem wurden die Methoden entsprechend der zur Beginn der Evaluation vorfindbaren Situation der einzelnen Maßnahmen im Einvernehmen mit dem Auftraggeber angepasst und teilweise erweitert.

Gegenstand der Evaluation

Gegenstand der Evaluation waren acht der neun im ursprünglichen Handlungskonzept „Handeln gegen Jugendgewalt“ beschriebenen Maßnahmen. Im Einzelnen handelt es sich um die Maßnahmen „Durchsetzung der Schulpflicht“ (Maßnahme 1), „Stärkung der Verbindlichkeit erzieherischer Maßnahmen in der Schule“ (Maßnahme 3), „Verbindliche Richtlinie zur Anzeigepflicht an Schulen“ (Maßnahme 4), „Verstärkung der Cop4U an Schulen“ (Maßnahme 5), „Optimierung und Ausweitung des Präventionsunterrichts an Schulen“ (Maßnahme 6), „Aufstockung des Opferfonds“ (Maßnahme 7), „Gemeinsame Fallkonferenzen“ (Maßnahme 8) und „PROTÄKT“ (Maßnahme 9). Die im Handlungskonzept enthaltene Maßnahme „Prävention gegen aggressives, dissoziales Verhalten im Kindesalter bis 14 Jahre („early-starter““ (Maßnahme 2) wurde separat evaluiert.

Der Schwerpunkt der Studie liegt, wie in der Ausschreibung gewünscht, auf der Evaluation der Maßnahmen „Stärkung der Verbindlichkeit erzieherischer Maßnahmen in der Schule“ sowie den „Gemeinsamen Fallkonferenzen“. Die Untersuchung trägt so den innovativen Ansprüchen des Handlungskonzeptes zum Umgang mit gewalttätigen SchülerInnen bzw. IntensivtäterInnen Rechnung. Hinsichtlich der „Stärkung der Verbindlichkeit erzieherischer Maß-

nahmen in der Schule“ wurde die exemplarische Evaluation der Maßnahme „Cool in School“ vereinbart, da während der Evaluation die zentrale rechtliche Rahmung der Maßnahme sowie die vorgesehene Checkliste und Handreichung für Lehrkräfte noch nicht vorlagen.

Zentrale Fragestellung

Im Zentrum der Evaluation stand die Frage: Ermöglichen die neuen Maßnahmen gegen Jugendgewalt eine verbesserte Handlungsfähigkeit der beteiligten Institutionen?

Diese Frage wurde ergänzt um eine (exemplarische) Untersuchung der Akzeptanz der neuen Maßnahmen gegen Jugendgewalt (besonders der erzieherischen Maßnahmen in der Schule („Cool in School“) und der „Gemeinsamen Fallkonferenzen“) aus der Sicht der betroffenen Jugendlichen.

Daraus folgt, dass die Evaluation klären sollte, wie die Beteiligten (Institutionen, betroffene Jugendliche und Evaluationsteam) die Qualität der Maßnahmen einschätzen. Die Evaluation fragt damit vordringlich, ob die Arbeit aus Sicht der Beteiligten *gut gemacht* ist, und nicht, ob sie gut ist bzw. *gut wirkt*. Die Evaluation hat also grundsätzlich nicht untersucht, ob und wie weit Maßnahmen auch im Sinne einer *Reduktion von Jugendgewalt* wirken. Dies konnte wegen der kurzzeitigen Anlage der Untersuchung und der zu Beginn der Evaluation im Aufbau befindlichen Maßnahmen *nicht summativ evaluiert* werden.

Nicht untersucht wurden zudem das Zusammenwirken der Maßnahmen bzw. die Wechselwirkungen unter ihnen. Die Maßnahmen werden entsprechend der Anlage des Handlungskonzeptes also reihend untersucht, weil die Wechselwirkungen zwischen ihnen im Rahmen des Untersuchungszeitraums nicht schlüssig hätten untersucht werden können. Insgesamt hat sich das 9-Säulen-Konzept als durchaus konsistent erwiesen und ein Fehlen zentral wichtiger Maßnahmen konnte nicht festgestellt werden. Die einzelnen Projekte decken das Spektrum der Bearbeitung von Jugendgewalt ab, von präventiven Maßnahmen bis zu Interventionen gegenüber Intensivtätern. Dabei werden die jeweils zuständigen Behörden und Organisationen in diesen aufeinander aufbauenden Ebenen sinnvoll einbezogen und ihre Handlungsoptionen und Kooperationsformen nachhaltig verbessert.

Evaluationsteam

Von Januar 2009 bis Juni 2010 hat ein Evaluationsteam der Universität Hamburg (Fakultät für Erziehungswissenschaft, Psychologie und Bewegungswissenschaft) unter der Leitung von Prof. Dr. Helmut Richter und Prof. Dr. Benedikt Sturzenhecker (Arbeitsbereich Sozialpädagogik/ Kinder- und Jugendbildung) die Evaluation des Handlungskonzeptes „Handeln gegen

Jugendgewalt“ durchgeführt. Die Ergebnisse der Evaluation werden in diesem Bericht dargestellt. Zum Evaluationsteam gehörten Frau Dipl. Päd. Janne Braband, Frau Dipl. Soz. Julia Olschok, und Herr Klaus Buddeberg (M.A. Politikwissenschaft). Aufgrund der komplexen Aufgabe der Untersuchung von sehr unterschiedlichen Maßnahmen erwies es sich als nötig, das Evaluationsteam aus Eigenmitteln zu verstärken. Deshalb wurde für den gesamten Projektzeitraum die halbe Stelle eines wissenschaftlichen Mitarbeiters des Arbeitsbereiches Sozialpädagogik – Herr Dipl. Päd. Martin Karolczak – vollständig in das Projekt eingebracht. Als studentische Hilfskräfte wirkten Frau Láticia Kahl und Frau Katharina Ratka an der Durchführung der Evaluation mit.

Arbeitsweisen der Evaluation

Im Folgenden werden die grundsätzlichen Arbeitsprinzipien, die Methoden und Auswertungsstrategien der Evaluation dargestellt. Eine differenzierte Erläuterung der Vorgehensweisen findet sich jeweils zu Beginn der Darstellung jeder Einzelmaßnahme.

Evaluationsprinzipien

Die vorliegende Evaluation hat den Charakter einer *formativen* Evaluation. „Bei dieser Evaluationsfunktion stehen *Lernprozesse* im Vordergrund, die für die weitere Entwicklung von Programmen genutzt werden sollen“ (Stockmann 2006, S. 68; Hervorh. i. Orig.). Das heißt, die Evaluation hat die Aufgabe, in der Implementationsphase eines Programms mit wissenschaftlich angeleitetem Blick von außen Reflexionshilfen bereitzustellen, die den Beteiligten dazu dienen können, die Maßnahmen fachlich angemessen weiterzuentwickeln. Als „on-going-Evaluation“ hat sie das Ziel, Durchführungsprozesse diskursiv zu begleiten, zu beobachten, begrifflich zu beschreiben und zu bewerten. Sie stellt damit keine *summative* Evaluation dar, die im Nachhinein Ergebnisse bilanzierend zusammenfassen würde, d.h. es erfolgt keine Erhebung und Bewertung von Wirkungen bzw. Endergebnissen.

Um Lernprozesse unterstützen zu können, musste die Evaluation kommunikativ gestaltet werden und die Evaluierten als aktive PartnerInnen und ExpertInnen ihrer eigenen Arbeit einbeziehen. Deshalb beruhte die Evaluation auf den Prinzipien von Partizipation, Kooperation und Transparenz. Obwohl das Evaluationsteam auch seine wissenschaftlich distanzierte Rolle wahrte, gelang es doch auf der Basis des partizipativen Stils, die Evaluation kooperativ durchzuführen. Die Untersuchungen des Teams wurden von den beteiligten Institutionen und ihren Fachkräften durchgängig ermöglicht, qualifiziert und unterstützt.

Aufgrund des formativen und kooperativen Charakters der Evaluation wurden einzelnen Maßnahmen und Verantwortungsträgern, falls nötig, im Evaluationsprozess erkannte Problemstellungen mitgeteilt und Optimierungschancen angeboten. Besonders die häufig verwendeten Methoden von Interviews, Expertengesprächen und Gruppendiskussionen boten den Beteiligten bereits während der Evaluation Gelegenheiten, aus ihrer Sicht die geleistete Arbeit zu reflektieren und möglicherweise Verbesserungen einzuleiten. Den Beteiligten wurden also im diskursiven Prozess der Evaluation Lern- und Weiterentwicklungsprozesse eröffnet, die sicherlich durch die vorliegenden Ergebnisse weiter angeregt werden können.

Insofern stellen die Ergebnisse der Evaluation Argumentationen dar und nicht Urteile. Das Evaluationsteam verfolgte nicht die Absicht der Enttarnung und Verfolgung von Negativem, sondern der Unterstützung bei der Weiterentwicklung fachlicher Arbeit.

Die Bewertungskriterien der Evaluation wurden aus den Vorgaben des Handlungskonzepts zu Zielen und Arbeitsweisen sowie aus den Kriterien der Beteiligten entwickelt.

Es konnten zudem durch die EvaluatorInnen weitere Bewertungskriterien argumentativ vorgeschlagen werden. Das Ergebnis besteht also aus diskursiv erzeugten Begründungen über den Entwicklungsstand und die bisherige Arbeitsqualität der Maßnahmen im Verhältnis zu den Vorgaben des Handlungskonzeptes. Die Maßnahmenziele und die konkreten Fragestellungen zu den einzelnen Maßnahmen werden jeweils in den Einzelkapiteln zu den Maßnahmen ausführlich beschrieben, und die dazu erhobene Umsetzungspraxis wird auswertend mit den konzeptionellen Vorgaben verglichen.

Arbeitsschritte und Methoden der Untersuchung

Im Evaluationskonzept wurde für jede Maßnahme ein ihrem spezifischen Charakter angemessenes methodisches Vorgehen entwickelt und begründet. Detailliert werden diese Methoden in der Darstellung der Einzelergebnisse erläutert. Zum Einsatz kamen dabei insgesamt schriftliche Erhebungen mit standardisierten Fragebögen, Einzelinterviews, Gruppendiskussionen und Experteninterviews, teilnehmende Beobachtungen sowie die Analyse von Dokumenten und Datenquellen. Im Sinne einer Methodentriangulation wurden in der Untersuchung jedes Teilprojekts auch verschiedene Methoden verwendet. Dabei fand ein Methodenmix qualitativer und quantitativer Methoden statt.

Dem Verständnis einer formativen Evaluation entsprechend, wurde die ursprüngliche Planung an die Realität der Maßnahmen angepasst. Dazu wurden die zunächst beabsichtigten Fragen und geplanten Methoden der Evaluation zu Beginn des Projektes mit den jeweiligen Maß-

nahmenverantwortlichen und den durchführenden PraktikerInnen diskutiert. Aufgrund dieses Austausches und dem Erhalt neuer Informationen und Rückmeldungen ergaben sich Veränderungen, die schließlich mit der Leitstelle und Landesschulrat Daschner als dem für das Handlungskonzept federführender Amtsleiter abgesprochen wurden. Auf dieser Basis wurde zum 15. September 2009 ein 28-seitiger Zwischenbericht erstattet. Die ausführlichen Beschreibungen in den Einzelkapiteln beziehen sich auf die letztlich zum Einsatz gebrachten Erhebungen.

Datenschutz

Bei der Ausschreibung nicht vorhergesehene komplexe Datenschutzprobleme sind zu Beginn der Evaluation deutlich geworden. Deshalb wurden vom Hamburger Datenschutzbeauftragten in Kooperation mit der Leitstelle und dem Evaluationsteam am 24.2.2009 datenschutzrechtliche Vorgaben für die Einzelprojekte der Evaluation entwickelt. (Diese Datenschutzrichtlinie befindet sich im Materialanhang.) Zur Verdeutlichung dieser Regelungen werden hier nur einzelne Beispiele angegeben. So mussten bei schriftlichen Befragungen folgende Aspekte gewährleistet werden: schriftliche Information über das Ziel der Untersuchung, die Anonymisierung der Fragebögen und die Verwendung der Daten, Hinweis auf Freiwilligkeit, schriftliche Zustimmung der Erziehungsberechtigten bei unter 14-Jährigen. In Kopien von Fallakten (die in erheblicher Zahl eingesehen werden sollten) waren die persönlichen Daten aller Beteiligten zu schwärzen. Interviews mit Jugendlichen mussten über zuständige Behörden, dann über die fallzuständigen Fachkräfte und schließlich die Verantwortlichen der fallbearbeitenden Einrichtungen den Jugendlichen vorgeschlagen und über diesen Weg mit ihnen vereinbart werden, bevor überhaupt ein Kontakt zu Mitarbeitenden des Evaluationsteams hergestellt werden konnte.

Das gesamte Spektrum der Datenschutzregeln wurde durch das Evaluationsteam sehr genau eingehalten. Die rechtlich absolut angemessenen und akzeptierten Datenschutzaufgaben führten aber teilweise zu zeitaufwändigen Vorbereitungen der Durchführung der verschiedenen Erhebungsmethoden. Sowohl der Prozess der Klärung der Datenschutzregeln wie auch deren Umsetzung in den Untersuchungen der einzelnen Maßnahmen haben die Evaluation allerdings verzögert und daher zu einer dreimonatigen Verlängerung geführt.

Auswertung und Qualitätsdimensionen

Zu den einzelnen Maßnahmen werden im jeweiligen Einzelbericht die Ergebnisse der spezifischen Erhebungen zusammengefasst. Zwar ist auch die reine Darstellung von wissenschaftlich-methodisch gewonnenen Ergebnissen eine argumentative (Re-)Konstruktion, aber sie wurde so neutral und bewertungsfrei wie möglich gestaltet. In einem Auswertungsschritt erfolgt

danach eine Bewertung dieser Ergebnisse durch einen Vergleich mit den konzeptionellen Ansprüchen zu Zielen und Arbeitsweisen der einzelnen Maßnahmen. Erst in den jeweiligen Auswertungskapiteln kommt also die Evaluation zu begründeten Interpretationen der Ergebnisse aus den Erhebungen. Die Trennung von Ergebnisdarstellung und deren Bewertung erlaubt auch Rezipienten der Studie, eigene Schlüsse zu ziehen und unter Umständen diskursiven Widerspruch zu erheben.

Um zusammenfassend die Qualität der einzelnen Maßnahmen vor dem Hintergrund der Ansprüche des Handlungskonzeptes zu analysieren, wurden die drei klassischen Qualitätsdimensionen von Donabedian (1980, S. 80) Prozessqualität, Strukturqualität und Ergebnisqualität, verwendet. Bei diesen Qualitätsaspekten handelte es sich ursprünglich um betriebswirtschaftliche Dimensionen von Dienstleistungsqualität (Stockmann 2006, S. 168), die jedoch auch für die Evaluation sozialer Organisationen oder Maßnahmen angewendet werden können. Die Strukturqualität umfasst dann die infrastrukturellen, finanziellen, personellen und organisationellen Gegebenheiten, die vorhanden sein müssen, um mit AdressatInnen angemessen arbeiten und Ziele erreichen zu können – also die Rahmenbedingungen. Die Prozessqualität beschreibt Haltungen und Arbeitsprinzipien, die in der Lage sein müssen, „bei den Adressaten anzusetzen“, und mit den Zielsetzungen kongruent sein müssen – also die Handlungsvorgänge. Ergebnisqualität schließlich besteht in einer Einigung von definitionsmächtigen Beteiligten (z. B. beteiligten Fachkräfte, Trägern/ Finanziers und Adressaten), dass der erzielte Effekt zufriedenstellend ausfällt und den beabsichtigten Rahmenbedingungen und Handlungsvorgängen zugeschrieben wird – also aus kommunikativ erzeugten Annahmen über Resultate des Zusammenspiels von Rahmenbedingungen und Vorgängen (vgl. Merchel 2008, 2010).

Im Unterschied zu üblichen Evaluationen, die eine Bestandsaufnahme von Rahmenbedingungen und Handlungsvorgängen machen und sie dann mit einer Erhebung der Zufriedenheit der Adressaten konfrontieren, untersucht die vorliegende Evaluation unter Struktur- und Prozessqualität Entwicklungen und Qualitäten der Einzelmaßnahmen. Aus ihnen können allerdings nicht ohne weiteres Ergebnisse kausal geschlossen werden, denn es gibt insbesondere in der Pädagogik keine Kausalität bzw. keine "linear-funktionale Abhängigkeit" (Merkel 2010, S. 45) zwischen Struktur- und Prozessqualität einerseits und Ergebnisqualität andererseits. Selbst gute Struktur- und Prozessqualitäten können einer schlechten Ergebnisqualität gegenüberstehen und umgekehrt. Weil der Begriff der Ergebnisqualität aber Kausalität suggeriert, erscheint es grundsätzlich hilfreicher, stattdessen den Begriff der Wirksamkeit zu verwenden. In jedem Falle sollte aber auch in der Rezeption der Evaluationserkenntnisse eine Fokussierung auf den

Aspekt der Wirksamkeit vermieden werden, weil dadurch die eigenständige Relevanz der Struktur- und Prozessqualität außer Acht gelassen würde (vgl. Merchel 2010, S. 46f.). Deshalb ist darauf hinzuweisen, dass eine ausschließlich an den Ergebnissen orientierte schnelle Lektüre der vorliegenden Evaluation sich nicht auf die Ergebnisqualität beschränken dürfte – obwohl der Begriff ein solches Verständnis stützt –, sondern zumindest die Struktur- und Prozessqualität mit einschließen muss, weil sie eine eigenständige Relevanz haben. Beispielhaft kann nur so vermieden werden, dass die Feuerwehr abgeschafft wird, weil im Verlauf eines Jahres keine Brände zu löschen waren.

Dennoch kann auch in einer formativen Evaluation zweierlei geleistet werden: Zum einen kann auf der Basis von Erhebungen analysiert werden, ob bzw. inwieweit die geleistete Arbeit „gut“ gemacht ist, also ob sie den Problemstellungen der Adressatinnen, der Zielbeschreibung und den Handlungsvorgaben (hier des Handlungskonzeptes „Handeln gegen Jugendgewalt“) und fachlichen Standards angemessen ist.

Zum anderen können – in dieser formativen Evaluation allerdings nur ansatzweise – Argumentationen entwickelt werden, die begründen, weshalb angenommen werden kann, dass die untersuchte Arbeit auch spezifische Wirkungen bei den AdressatInnen erzielt. Wo dieses im Rahmen der Evaluation unter der Perspektive Ergebnisqualität möglich war, wurden solche Begründungen von (Hypothesen zu) Wirkungszusammenhängen geleistet. Erneut muss damit darauf hingewiesen werden, dass es sich also bei der Darstellung von Ergebnisqualität um Wirkungsreflexionen handelt und nicht um etwas wie „Wirkungsbeweise“.

Grenzen der Evaluation und der Verwendung ihrer Ergebnisse

Eine wichtige, immer zu berücksichtigende Grenze der Verwendung der Evaluationsergebnisse liegt also darin, dass die vorgetragenen Erkenntnisse auf der Basis wissenschaftlicher Methoden erzeugte *Begründungszusammenhänge* über die Qualität der Maßnahmen bezüglich ihrer Prozesse, Strukturen und Wirkungspotenziale darstellen.

Angesichts des häufig missverstandenen Status der Objektivität von quantitativen Untersuchungsergebnissen muss darauf hingewiesen werden, dass die Repräsentativität vieler quantitativer Evaluationsergebnisse nicht gegeben ist. Bei den Erhebungen mit Fragebögen wurde in der Regel durch geringe Samplegrößen, die im Zuge der Auftragsvergabe vereinbart worden waren, keine Repräsentativität angestrebt. Das gilt zum Beispiel für die Befragung von Schulleitungen zu den Maßnahmen der Durchsetzung der Schulpflicht, der verbindlichen Anzeigepflicht an Schulen und der Verstärkung der Cop4U an Schulen sowie für die Befragung von SchülerInnen zum Präventionsunterricht der Polizei. Eine Vollerhebung wurde für die Maß-

nahme „Cool in School“ durchgeführt, da hier Schulleitungen und TrainerInnen von allen 13 teilnehmenden Schulen befragt werden konnten. Dennoch wird auch bei der Auswertung dieser Erhebung auf die Verwendung prozentualer Angaben verzichtet. Bei der Befragung von REBUS-Dienststellen und Polizeikommissariaten zu „Cool in School“ handelt es sich ebenfalls um eine Vollerhebung, aber auch in diesen Fällen ist die Zahl der befragten Personen insgesamt gering und erlaubt keine Prozentaussagen.

Doch selbst bei geringen Zahlen von Interviewpartnern oder Rückläufen von Fragebögen können begründete Hypothesen über Typen von Rückmeldungen oder Akzeptanz der Maßnahmen abgeleitet werden. Die Fähigkeit solcher Hypothesen, Lern- und Reflexionsprozesse über die Qualität der Zielerreichung und Umsetzung der Handlungsansprüche zu eröffnen (und das ist die Aufgabe einer formativen Evaluation), darf nicht unterschätzt werden. Dennoch wäre es auch nicht angemessen, auf den „Objektivitätsschein“ quantitativer Ergebnisse hereinzufallen und ausschließlich Zahlen und nicht Argumentationen als „harte“ Ergebnisse zu behandeln. Gerade in der durch die Auswertung angestrebten Debatte über die Einschätzung von Qualitäten der einzelnen Projekte sind daher die genannten Grenzen einer Verwendbarkeit der Evaluationsergebnisse zu berücksichtigen.

Klaus Buddeberg, Julia Olschok, Helmut Richter

M1 – Durchsetzung der Schulpflicht

1 Vorgeschichte

Das Hamburger Schulgesetz behandelt im Zusammenhang mit der Schulpflicht vier verschiedene Aspekte, nämlich (1) die Pflicht, Kinder im Alter von 4,5 Jahren zur Überprüfung des Entwicklungsstandes einer regional zuständigen Grundschule vorzustellen, (2) die Pflicht, Kinder zur Anmeldung zur 1. Klasse vorzustellen, (3) die Pflicht, Kinder bei späterem Schulwechsel zur Anmeldung, Aufnahme und Beratung an einer neuen Schule vorzustellen und schließlich (4) die Pflicht, am laufenden Unterricht teilzunehmen.

Der letztgenannte dieser Aspekte, also die Gewährleistung der Teilnahme der Kinder und Jugendlichen am laufenden Unterricht¹, steht im Zentrum der Maßnahme „Durchsetzung der Schulpflicht“ im Handlungskonzept des Senats gegen Jugendgewalt. Im Bericht werden zur Beschreibung des behandelten Phänomens die Begriffe „Schulabsentismus“ (bzw. Absentismus) und „Verletzung der Schulpflicht“ verwendet.

Als die Maßnahme „Durchsetzung der Schulpflicht“ in den Maßnahmenkatalog des Handlungskonzepts gegen Jugendgewalt aufgenommen wurde, existierte das darin beschriebene Meldeverfahren zum Umgang mit der Schulpflichtverletzung bereits seit einigen Jahren. Als Reaktion auf den Todesfall von Jessica im Jahre 2005 äußerte die damalige Bildungssenatorin im März 2005 die Absicht ihrer Behörde, ein Verfahren zur verstärkten Durchsetzung der Schulpflicht zu installieren.² Im Zuge dessen wurde ebenfalls im Jahre 2005 die Einführung des Zentralen Schülerregisters angekündigt.³

Das Verfahren wurde in der Richtlinie für den Umgang mit Schulpflichtverletzungen aus dem Jahr 2005 beschrieben, die am 1.12.2005 in Kraft trat.⁴ Bereits 2005 war also ein Verfahren auf den Weg gebracht worden, das mit Bezugnahme auf das Hamburger Schulgesetz (§§ 37-40 HmbSG) regelte, wie bei anhaltenden Schulpflichtverletzungen in allgemeinbildenden Schulen und in beruflichen Schulen vorzugehen sei. Dabei wurde ein Meldeverfahren angelegt, das eine zeitnahe Meldung an REBUS bzw. an die SchulsozialpädagogInnen an Gesamt-

¹ Dabei wird zu regelmäßigem Schulbesuch auch gezählt: die Teilnahme an pflichtmäßigen Schulveranstaltungen, wie Sportunterricht, Biologie- und Sexualkundeunterricht, Ausflügen, Theaterbesuchen, die als Pflichtveranstaltungen beispielsweise des Deutsch- oder Fremdsprachenunterrichts durchgeführt werden, Praktika, Schulfahrten, Sprachförderkursen.

² Bereits zuvor hatte es mit der Richtlinie vom 6.12.2000 ein entsprechendes, aber allgemein gehaltenes Dokument zum Schulabsentismus gegeben.

³ Pressemitteilung der Behörde für Bildung und Sport: „Bildungsbehörde plant Rechtsgrundlage für Schulzwang sowie zentrales Schülerregister – Maßnahmen zur verstärkten Durchsetzung der Schulpflicht“, 8.3.2005.

⁴ Richtlinie für den Umgang mit Schulpflichtverletzungen, Stand 2005.

schulen vorsah. Eine formalisierte Einschaltung des ASD war zu diesem Zeitpunkt nicht vorgesehen.

Im Zuge der Diskussion des Handlungskonzepts als 9-Säulen-Modell wurde die bereits seit 2005 laufende Maßnahme als eine der Säulen definiert und durch eine aktualisierte Richtlinie und Handreichung geregelt.

Durchsetzung der Schulpflicht als Maßnahme gegen Jugendgewalt: Auswirkungen auf die Evaluation

Bei der Integration des Meldeverfahrens zur Durchsetzung der Schulpflicht in das Handlungskonzept gegen Jugendgewalt wurde auf den in der Kriminologie vermehrt diskutierten Zusammenhang zwischen unentschuldigtem Schulversäumnis einerseits und Jugendgewalt andererseits hingewiesen.⁵ Im Fokus der Maßnahme stand jedoch vor der Aufnahme in das Handlungskonzept eindeutig die Durchsetzung der Schulpflicht. Der Aspekt Jugendgewalt und Delinquenz wurde in den zugrunde liegenden Dokumenten nicht thematisiert.

Für die Evaluation brachte der thematisierte Zusammenhang von Schulabsentismus und Delinquenz methodische Probleme mit sich, weil es durchaus eine direkte Beziehung zwischen abweichendem Verhalten und Schulschwänzen⁶, nicht aber umgekehrt zwischen Schulpflichtverletzung und Delinquenz gibt. Im Rahmen der Erhebungen per Fragebogen, Experteninterview oder Gruppendiskussion wurde versucht, auf die Gruppe von Jugendlichen abzuheben, die sowohl durch die Verletzung der Schulpflicht als auch durch delinquentes Verhalten auffällig geworden sind, um so Aussagen über die Rückfallquote nach der Wiederaufnahme des Schulbesuchs zu ermöglichen. In allen Fällen konnten die befragten Personen aber zu genau dieser Gruppe nur wenige Aussagen machen, da sie in ihrer beruflichen Praxis keine bedeutende Rolle spielt.⁷ Auch die Schülerakten konnten nicht in der geplanten Menge ausgewertet werden, da den REBUS, die die Evaluation durch die Auswahl geeigneter Schülerakten unterstützten, Fälle mit der Merkmalskopplung Absentismus und Delinquenz nur in geringer Anzahl bekannt waren. Daher bezieht sich die Evaluation im Kern auf die Beschreibung des Meldeverfahrens und dessen Auswirkungen auf die Rückgliederung von SchülerInnen in den Unterricht und auf die Kooperation der beteiligten Institutionen. Rückschlüsse auf

⁵ Bürgerschaftsdrucksache 18/7296, S. 5: „Empirische Erkenntnisse der Dunkelfeldforschung belegen die Zusammenhänge zwischen unentschuldigtem Schulversäumnis und delinquentem Verhalten.“ Vgl. dazu Block/ Brettfeld/ Wetzels, (2007), S. 165.

⁶ Vgl. Block/ Brettfeld/ Wetzels, (2007), S. 190.

⁷ Vielmehr dominiert z.B. aus Sicht der REBUS die Gruppe der schulängstlichen SchülerInnen, die nur äußerst selten im Zusammenhang mit Gewalthandlungen auffällig gewesen sind.

Durchsetzung der Schulpflicht

die Bekämpfung von Jugendgewalt durch die Maßnahme „Durchsetzung der Schulpflicht“ konnten hingegen nicht systematisch gezogen werden.

2 Konzeption

2.1 Ziele

Das Ziel der Maßnahme „Durchsetzung der Schulpflicht“ ist es, Schulpflichtverletzungen künftig früher, stringenter und einheitlicher zu begegnen und dadurch die Wiedereingliederung der die Schulpflicht verletzenden SchülerInnen in die reguläre Beschulung zu erleichtern, um so – vor dem Hintergrund des Zusammenhangs von Delinquenz und Schulschwänzen – einen Beitrag zur Reduzierung der Jugendgewalt zu leisten.

2.2 Verfahrensweise

An dem Meldeverfahren zur Durchsetzung der Schulpflicht sind die Behörde für Schule und Berufsbildung, die Behörde für Soziales, Familie, Gesundheit und Verbraucherschutz, die Bezirksämter, die Polizei und die Jugendämter bzw. die Allgemeinen Sozialen Dienste (ASD) beteiligt.

Das Verfahren basiert auf den Vorgaben des Hamburger Schulgesetzes zur Schulpflicht (§§ 37-40 HmbSG) und wird technisch umgesetzt durch eine Richtlinie und eine Handreichung. Die aktuell gültige Richtlinie ist die „Richtlinie für den Umgang mit Schulpflichtverletzungen“ in der Fassung von 2007, in Kraft getreten am 1.2.2008. Dieser Richtlinie vorausgegangen waren eine Richtlinie aus dem Jahr 2000 (Richtlinie vom 6.12.2000) und eine Richtlinie aus dem Jahr 2005 (Richtlinie vom 1.12.2005).

Im Zusammenhang mit der Richtlinie vom 1.12.2005 ist im November 2006 das Zentrale Schülerregister (ZSR) als Mittel der Dokumentation in Dienst gestellt worden. Schulleitungen sind seitdem gehalten, Schulpflichtverletzungen ihrer SchülerInnen im ZSR zu vermerken. Das ZSR kann von der Polizei (Polizeivollzugsdienststellen) und den Fachämtern für Jugend und Familienhilfe der Bezirke und der zuständigen Dienststelle in der Behörde für Soziales, Familie, Gesundheit und Verbraucherschutz eingesehen werden, um z.B. Angaben über eine andauernde Schulpflichtverletzung einer/eines Schulpflichtigen bei der Stammschule zu erhalten.

Für die Durchführung steht den beteiligten Stellen zudem die „Handreichung zum Umgang mit Schulpflichtverletzungen“ zur Verfügung, in der zurzeit gültigen Form herausgegeben von der Behörde für Bildung und Sport – Amt für Bildung im Jahre 2008. Darin sind die jeweiligen Aufgaben beschrieben, die im Falle einer Schulpflichtverletzung durch die beteiligten Stellen und Institutionen zu ergreifen sind. Zudem enthält die Handreichung die Formblätter, die für die verschiedenen Meldevorgänge verwendet werden sollen.

Verfahren bei anhaltender Schulpflichtverletzung an allgemeinbildenden Schulen

Bereits *am ersten Tag* des unentschuldigtem Fernbleibens vom Unterricht an allgemeinbildenden Schulen sieht die Richtlinie die Kontaktaufnahme der Schule mit den Sorgeberechtigten vor. Ist diese nicht erfolgreich, sind die Sorgeberechtigten schriftlich zu informieren. *Nach drei Tagen* des Fernbleibens vom Unterricht wird das Versäumnis im Schülerbogen dokumentiert. Zudem hat laut Richtlinie ein Hausbesuch bei dem Jugendlichen bzw. bei dessen Sorgeberechtigten zu erfolgen. Diesen Hausbesuch soll in der Regel der/die KlassenlehrerIn zusammen mit einer weiteren Person durchführen, und zwar einem Mitglied der Schulleitung, einem Mitglied des Kollegiums, dem zuständigen Cop4U, einer/m MitarbeiterIn der REBUS oder der Sozialpädagogin/dem Sozialpädagogen der Schule. Für die Dokumentation des Hausbesuchs sieht die Richtlinie ein gesondertes Formblatt (Formblatt 3) vor. Außerdem wird der Vorgang im Schülerbogen vermerkt.

REBUS ist laut der Richtlinie *vier Wochen* nach Einsetzen der Schulpflichtverletzung einzuschalten, wenn bis dahin kein das Problem lösendes Gespräch zustande gekommen ist, bzw. nach *sechs Wochen*, wenn die Maßnahmen der Schule in dieser Zeit keine Problemlösung herbeiführen konnte. Bei Bedarf kann die Meldung an REBUS aber auch jederzeit früher erfolgen. Verfügt die Schule über eine Sozialpädagogin bzw. einen Sozialpädagogen, so übernimmt diese Person die beratende Rolle der REBUS.⁸ Für die Meldung an REBUS sieht die Handreichung ein gesondertes Formblatt (Formblatt 2) vor.

Mit der Meldung an REBUS geht nach der Richtlinie die unmittelbare Information des ASD durch REBUS einher.⁹ Dazu sind alternativ zwei Formblätter vorgesehen. Formblatt 5 dient der reinen Information des zuständigen ASD, während Formblatt 6 zudem eine präzisere Beschreibung des Falles und der Hintergründe ermöglicht. Formblatt 6 soll verwendet werden, wenn REBUS eine gemeinsame Planung mit dem ASD im jeweiligen Fall vorschlägt oder erbittet. Bereits vor der Meldung an REBUS soll die Schule dann den ASD informieren, wenn aus ihrer Sicht eine Kindeswohlgefährdung vorliegt.

Zudem soll laut Richtlinie zu diesem Zeitpunkt ein Eintrag in das Zentrale Schülerregister erfolgen. Damit ist der Fall dann offiziell als „anhaltende Schulpflichtverletzung“ erfasst.

Die beteiligten Stellen (Schule, REBUS, ASD) bemühen sich durch jeweils als geeignet erscheinende Maßnahmen um eine Lösung der Problematik. Spätestens drei Monate nach der

⁸ Wird in den folgenden Ausführungen von REBUS gesprochen, so beziehen sich diese Aussagen jeweils auch auf die SchulsozialpädagogInnen.

⁹ Dieses Vorgehen ist beschrieben in dem Dokument „Grundsätze der Zusammenarbeit von Schulen, REBUS mit den ASD der Jugendämter im Umgang mit Schulproblemen, die mit familiären und sozialen Problemen einhergehen“, undatiertes Dokument.

Meldung an REBUS hat REBUS die Schulleitung über die zwischenzeitliche Entwicklung zu informieren. Dafür ist wiederum ein spezielles Formblatt vorgesehen (Formblatt 4). In der Praxis wird diese Meldung häufig als „Drei-Monats-Meldung“ bezeichnet. Für diesen Zeitpunkt sieht die Richtlinie zudem vor, dass die Schulleitung den Fall an die zuständige Schulaufsicht meldet, falls keine deutliche Verbesserung eingetreten ist. Von dieser Meldung ist auch REBUS in Kenntnis zu setzen, die die Information planmäßig an den ASD weiterleitet. Die Schulaufsicht regelt dann den weiteren Handlungsbedarf.

Unabhängig vom Zeitverlauf und den sonstigen vorgesehenen Maßnahmen können die Schulleitung oder REBUS bei der Rechtsabteilung der Schulbehörde die Einleitung von Zwangsmaßnahmen beantragen (Bußgeld, Zwangsgeld, Schulzwang). Hierüber soll auch der ASD in Kenntnis gesetzt werden.

In der Konzeption der Maßnahme wird als Beitrag der Polizei erwähnt, dass sie Amtshilfe leiste, wenn sie die Schule schwänzende Jugendliche aufgreift. Dabei besteht die grundsätzliche Möglichkeit, dass die Polizei auf das Zentrale Schülerregister zugreift. Das Handlungskonzept führt dazu aus, dass die Unterstützung bzw. Amtshilfe durch die Polizei in spezifischen Vereinbarungen geregelt werde.

Verfahren bei anhaltender Schulpflichtverletzung an berufsbildenden Schulen

Für die beruflichen Schulen schreibt die Handreichung in Form einer Checkliste zunächst einmal die regelmäßige Dokumentation der Anwesenheit im Unterricht bzw. die Dokumentation entschuldigter wie unentschuldigter Fehlers vor.

Bei unentschuldigtem Fehlen verpflichtet die Handreichung wie bei den allgemeinbildenden Schulen zur Kontaktaufnahme mit den Sorgeberechtigten bzw. dem volljährigen Schüler und gegebenenfalls mit dem Ausbildungsbetrieb. Kommt kein derartiger Kontakt zustande, müssen spätestens am nächsten Schultag die Sorgeberechtigten oder der Ausbildungsbetrieb schriftlich informiert werden, wobei die Kontaktaufnahme durch ein gesondertes Formblatt (Formular 1) zu dokumentieren ist.

Wenn innerhalb von vier Wochen seit Beginn der Schulversäumnisse kein das Problem lösendes Gespräch mit den Sorgeberechtigten und den betreffenden SchülerInnen geführt werden kann, ist als nächste Stufe der Fallbearbeitung eine Klassenkonferenz vorgesehen. Zu dieser Konferenz kann das Beratungs- und Unterstützungszentrum Berufliche Schulen (im

Folgenden BZBS) hinzugezogen werden.¹⁰ Unterstützung durch das BZBS kann jedoch auch unabhängig von der Klassenkonferenz in Anspruch genommen werden, etwa, wenn bei Lehrkräften konkreter Beratungsbedarf besteht. Die Klassenkonferenz entscheidet, ob die Lösung des Absentismusproblems zunächst weiterhin mit pädagogischen Mitteln verfolgt oder ob die Rechtsabteilung der Bildungsbehörde zur Einleitung von Ordnungs- oder Zwangsmaßnahmen eingeschaltet wird. Die Schule nimmt laut Handreichung nun auch einen Eintrag ins Zentrale Schülerregister vor und informiert den ASD.

Das BZBS wird auf jeden Fall zur Einzelfallbearbeitung hinzugezogen, wenn Hinweise auf besondere Gefahrenmomente festgestellt werden. Die Handreichung erwähnt ausdrücklich, dass das BZBS eine gemeinsame Hilfeplanung mit den anderen beteiligten Institutionen (Schule, ASD) betreibt und spätestens nach sechs Wochen eine schriftliche Stellungnahme zu dem Fall mit Empfehlungen an die Schule abgibt.

Die Verfahrensweisen an allgemeinbildenden und beruflichen Schulen unterscheiden sich an mehreren Stellen. Gemeinsam ist jedoch, dass ein Fall nachhaltigen Schulversäumnisses zu einem Verfahren führt, an dem mehrere Institutionen beteiligt sind, dass das Problem also nicht in der alleinigen innerschulischen Bearbeitung verbleibt. Dadurch ist in jedem Fall die punktuelle oder auch längerfristige Zusammenarbeit von Schule und REBUS/BZBS und ggf. dem ASD gegeben.

¹⁰ Das BZBS ist Teil des Hamburger Instituts für Berufliche Bildung (HIBB). In der Handreichung wird der nicht mehr zutreffende Begriff REBUS Beruf verwendet.

3 Erhebungsmethoden

Die Maßnahme „Durchsetzung der Schulpflicht“ wurde auf zwei Ebenen evaluiert: auf der Ebene der SchülerInnen, die der Schulpflicht nicht nachkommen und zudem auch als gewaltbereit gelten (Eingliederungserfolg), und auf der Ebene der beteiligten Institutionen Schule, REBUS und ASD (Kooperationseffizienz und -effektivität). Auf jeder dieser Untersuchungsebenen kamen unterschiedliche Erhebungsmethoden zum Einsatz.

Die Leitfrage auf der *Ebene der SchülerInnen* lautet: „Inwieweit gelingt es, die aufgegriffenen SchülerInnen in die Schule ein- bzw. rückzugliedern?“ Dazu wurden Akten über die SchülerInnen analysiert, die nachhaltig die Schule schwänzen und außerdem als gewaltbereit bekannt sind. Ergänzend wurden Controllingdaten von REBUS und von der Leitstelle „Handeln gegen Jugendgewalt“ analysiert.

Auf der *Ebene der beteiligten Institutionen* steht die Frage im Zentrum, ob durch die neugeschaffene Richtlinie eine effektive Kooperation zwischen den beteiligten Institutionen (REBUS, ASD und Schulen) erreicht wird. Konkreter gefasst stellt sich die Frage nach Problemen in der Zusammenarbeit oder nach Reibungsverlusten, nach Veränderungen in der Zusammenarbeit seit Erlass und Umsetzung der Richtlinie sowie nach der Ermittlung von Effizienz und Effektivität und der Zufriedenheit der Beteiligten.

MitarbeiterInnen des ASD stellten ihre Positionen im Rahmen einer Gruppendiskussion dar. Schulleitungen und REBUS-MitarbeiterInnen wurden mit Hilfe standardisierter Fragebögen befragt. Da sich das Verfahren zur Durchsetzung der Schulpflicht zwischen allgemeinbildenden Schulen und beruflichen Schulen unterscheidet, sich der Fragebogen für REBUS-MitarbeiterInnen jedoch zu großen Teilen ausdrücklich auf das Meldeverfahren an allgemeinbildenden Schulen bezieht, war eine Befragung des BZBS mit demselben Erhebungsinstrument, mit dem die REBUS-MitarbeiterInnen befragt wurden, nicht möglich. Aus diesem Grunde wurden die Positionen des BZBS im Rahmen eines Experteninterviews ermittelt.

Um die Fragestellungen für die Evaluation zu präzisieren, fanden verschiedene vorbereitende Gespräche statt. Dazu zählen mehrere Gespräche mit der Leitstelle „Handeln gegen Jugendgewalt“, mit der Beratungsstelle Gewaltprävention, mit REBUS und dem ASD.

3.1 Dokumenten- und Datenanalyse

Analyse der Controllingdaten von REBUS und der Leitstelle „Handeln gegen Jugendgewalt“

Die Controllingdaten von REBUS über die „Durchsetzung der Schulpflicht“ wurden den EvaluatorInnen in zwei Sendungen am 25.11.2009 und am 10.12.2009 durch den zuständigen Mitarbeiter zur Verfügung gestellt, während die Leitstelle „Handeln gegen Jugendgewalt“ den EvaluatorInnen ihre entsprechenden Daten am 1.12.2009 übermittelte.

Analyse von Schülerakten

Für die Auswertung von Schülerakten wurde in Abstimmung mit der Leitstelle „Handeln gegen Jugendgewalt“ und REBUS ein Verfahren entwickelt, das die Anonymität der SchülerInnen garantiert. Dieses Verfahren wurde hinsichtlich der Aufgaben von REBUS auf dem Treffen der REBUS-Leitungen am 23.6.2009 operationalisiert.

Zunächst sollten die 15 REBUS-Dienststellen jeweils zwei SchülerInnen auswählen, über die sie Schulversäumnis-Akten führen, aus denen hervorgeht, dass die betreffenden Jugendlichen auch im Zusammenhang mit Gewaltvorfällen auffällig geworden waren. Die Namen der SchülerInnen wurden der Leitstelle „Handeln gegen Jugendgewalt“ mitgeteilt, die daraufhin studentische Hilfskräfte beauftragte, in den betreffenden Schulen die Schülerbögen zu kopieren und durch Schwärzung bestimmter persönlicher Daten¹¹ zu anonymisieren.

Wegen der Vorgabe einer Kopplung der Merkmale „Schulschwänzen“ und „Gewaltbereitschaft“ konnte nicht jede REBUS-Dienststelle zwei Fälle auswählen, da in diesen REBUS-Dienststellen aus der Aktenklage eine derartige Kopplung nicht ersichtlich war. Daher konnten insgesamt nur 15 Akten zur Verfügung gestellt werden.

3.2 Fragebogenerhebung bei Schulleitungen und REBUS

Schulleitungen und REBUS-MitarbeiterInnen wurden mithilfe standardisierter Fragebögen zur Maßnahme „Durchsetzung der Schulpflicht“ interviewt. Um die Ergebnisse dieser Teilerhebungen miteinander in Beziehung setzen zu können, wurden zwei von der Struktur her ähnliche (wenn auch nicht identische) Fragebögen verwendet. Sie gliedern sich in einen einleitenden Teil zur Anzahl der jeweils vorgenommenen bzw. registrierten Absentismusbildungen, in einen zweiten Teil zum Ablauf des Meldeverfahrens und in einen

¹¹ Dies geschah gemäß den Regelungen zum Datenschutz. Das entsprechende Protokoll zur Vereinbarung der Regelungen zum Datenschutz befindet sich im Anhang dieses Berichts.

dritten Teil mit Fragen zur Kooperation der beteiligten Institutionen und zu den Ergebnissen des Meldeverfahrens.

Die Samples

Die Fragebogenerhebung bei REBUS umfasste planmäßig sämtliche 15 REBUS-Dienststellen. Dort wurde jeweils diejenige Person befragt, die sich innerhalb ihrer Dienststelle explizit mit dem Thema Schulabsentismus befasst. Im Vorfeld fanden zur Entwicklung der Erhebungsinstrumente verschiedene Gespräche mit einem REBUS-Leiter statt. Zudem wurde das Vorhaben auf dem Treffen der REBUS-Leitungen am 23.06.2009 auf Bitte der REBUS-Leitungen vorgestellt.

Für die Befragung von Schulleitungen wurden insgesamt 22 Schulen ausgewählt. Bei der Auswahl der Schulen war zu berücksichtigen, dass der Umgang mit gewaltbereiten Schulschwänzern im Zentrum der Befragung stehen sollte. Daher war es das Ziel der Schulauswahl, Schulen zu identifizieren, bei denen grundsätzlich Probleme mit innerschulischen Gewaltvorfällen bestehen. Es war jedoch ausdrücklich nicht das Ziel, ausschließlich besonders stark betroffene Schulen anzusprechen. Zur Auswahl wurde daher in Abstimmung mit der Beratungsstelle Gewaltprävention und REBUS folgendes Verfahren beschlossen: In das Sample aufgenommen wurden fünf Förderschulen, weil Förderschulen nach der Erfahrung von REBUS und der Beratungsstelle Gewaltprävention zumeist ein Problem mit Schulpflichtverletzungen (in unterschiedlichem Ausmaß) haben. Für den Rest des Samples wurden Schulen ausgewählt, die an dem Programm „Schulverweigerung – die 2. Chance“ teilnehmen. Diese haben ein durch ihre Teilnahme am Programm dokumentiertes und kommuniziertes Problem mit Schulverweigerern. Gleichzeitig konnte durch dieses objektive und öffentlich bekannte Auswahlkriterium der Eindruck einer willkürlichen Stigmatisierung der Schulen vermieden werden.

Da sich der Fragebogen explizit auf die Kooperation der Schulen mit der zuständigen REBUS bezieht, sind in dem Sample keine Gesamtschulen enthalten, weil sie im Falle von Schulverweigerung anstelle von REBUS die/den zuständigen Schulsozialpädagogin/en einschalten. Ebenfalls nicht enthalten sind berufsbildende Schulen, weil sie ein eigenständiges Meldeverfahren und anstelle von REBUS mit dem BZBS einen eigenen Ansprechpartner haben.

Im Sample befanden sich somit fünf Förderschulen, 15 Haupt- und Realschulen und zwei Gymnasien.

Bevor die Fragebögen an die entsprechenden Personen verteilt wurden, erfolgte ein Pretest des Erhebungsinstruments. Der Fragebogen für Schulleitungen wurde mit der Schulleitung einer Haupt- und Realschule als Pretest ausgefüllt, der für REBUS-MitarbeiterInnen wiederum von einer Fachkraft der REBUS-Gesamtleitung. Jeweils im Anschluss an die exemplarische Ausfüllung des Fragebogens wurden den EvaluatorInnen Rückmeldungen durch die Fachkräfte gegeben und mögliche Verbesserungsvorschläge gemacht. Dabei erkannte Unklarheiten konnten jeweils abschließend korrigiert werden.

Die Fragebögen für die Schulleitungen wurden am 26.06.2009 an die ausgewählten Schulen versendet. Zuvor waren die Schulleitungen oder – für den Fall, dass sie nicht erreichbar waren – deren Stellvertretungen oder das Schulbüro telefonisch über die geplante Befragung informiert worden.

Von den angeschriebenen Schulleitungen der 22 Schulen schickten nicht alle den ausgefüllten Fragebogen zurück. Eine der Schulleitungen drückte in einem Antwortschreiben ausdrücklich die Nichtbereitschaft zur Teilnahme aus. Die restlichen Schulen wurden im August 2009 noch einmal an die Befragung erinnert und zur Rücksendung des ausgefüllten Fragebogens bis Anfang September 2009 aufgefordert. Schließlich konnte ein Rücklauf von 13 Schulen erreicht werden. Ergänzend ist anzumerken, dass mehrere Schulen darauf hingewiesen haben, es gäbe an ihrer Schule keine Schüler, die sowohl die Schulpflicht dauerhaft verletzen als auch durch gewaltbereites Verhalten aufgefallen seien und damit im Fokus der Evaluation dieser Maßnahme stünden.

Die Fragebögen für REBUS-MitarbeiterInnen wurden am 10.07.2009 an die REBUS-Dienststellen versendet. Da sich eine REBUS zu diesem Zeitpunkt gerade im Umzug befand, wurden 14 der 15 REBUS befragt. Der Rücklauf umfasste die Fragebögen von 13 REBUS.

Inhalte der Fragebögen

Rein zahlenmäßig wurde erfasst, *wie viele Meldungen* von Schulschwänzern seit Inkrafttreten der Richtlinie von den Schulen vorgenommen wurden bzw. wie viele Absentismusbildungen bei der jeweiligen REBUS eingegangen waren. Ergänzend wurde erhoben, wie viele dieser Meldungen sich auf gewaltbereite Jugendliche bezogen. Die Beantwortung der weiteren Fragebereiche sollte dann immer auf die Fälle gewaltbereiter Absentisten bezogen werden. Das hatte zur Folge, dass nicht alle befragten Schulleitungen und nicht alle REBUS-MitarbeiterInnen die weiteren Fragen beantworten konnten, da an ihrer Schule bzw. Dienststelle die Merkmalskopplung „Schulschwänzen und Gewaltbereitschaft“ nicht zu beobachten war.

In einem zweiten Fragenbereich wurden die einzelnen in der Richtlinie vorgegebenen *Verfahrensschritte* daraufhin untersucht, in wie vielen der jeweils zuvor genannten Fälle der entsprechende Verfahrensschritt erfolgte. Zudem wurden die Befragungspersonen aufgefordert, die Gründe zu beschreiben, warum einzelne Schritte gegebenenfalls nicht erfolgt sind. In diesem Fragenbereich wurde auch erfasst, in wie vielen der gemeldeten Fälle eine Rückgliederung in die Stammschule erfolgreich war.

Der sich daran anschließende Fragenkomplex bezog sich auf die *Kooperation der beteiligten Institutionen*. Hier wurden die Befragungspersonen gebeten, anhand jeweils mehrerer Items ihre Einstellung zur Funktionsweise des überarbeiteten Meldeverfahrens und zur Kooperation der beteiligten Institutionen zu dokumentieren.

Präzisierend konnten die Befragungspersonen jeweils offene Fragen zur Kooperation mit REBUS und über schulinterne Maßnahmen zum Umgang mit Schulschwänzern (Fragebogen für Schulleitungen) bzw. zur Kooperation mit den Schulen und zur Kooperation mit dem ASD (Fragebogen für REBUS) beantworten.

Im abschließenden Fragenbereich wurde erhoben, ob an der jeweiligen Schule seit Inkrafttreten der Richtlinie mehr Schulversäumnis-Meldungen vorgenommen wurden bzw. ob in der jeweiligen REBUS-Dienststelle mehr Meldungen der betreuten Schulen eingegangen sind und ob im gleichen Zeitraum eine erhöhte Zahl von Rückgliederungen erreicht werden konnte. Zu beiden Fragen wurde ergänzend nachgefragt, worauf sich die etwaige Zunahme von Meldungen bzw. der Rückgliederungen zurückführen lässt.

3.3 Interviews und Gruppendiskussionen

Gruppendiskussion mit MitarbeiterInnen des ASD bzw. der Jugendämter

MitarbeiterInnen des ASD äußerten sich im Rahmen einer Gruppendiskussion zum Thema Durchsetzung der Schulpflicht. In der Gruppendiskussion ging es um die Frage, wie der ASD in das Meldeverfahren zur Durchsetzung der Schulpflicht eingebunden ist, wie er mit anderen Institutionen kooperiert und wie innerhalb des ASD mit gemeldeten Schulpflichtverletzungen umgegangen wird.

Die Kontaktaufnahme zu den teilnehmenden MitarbeiterInnen aus allen sieben Hamburger Bezirken erfolgte mit Unterstützung des Fachamtsleiters Jugend- und Familienhilfe beim Bezirksamt Wandsbek. Die Gruppendiskussion fand in den Räumlichkeiten des Jugendamtes Wandsbek am 21.Okt. 2009 von 9.30 Uhr bis 11.00 Uhr statt. An der Diskussion nahmen –

neben zwei Projektmitgliedern der Universität Hamburg – VertreterInnen aus den Bezirken Altona, Mitte, Harburg, Wandsbek und Nord teil.

Bei der angewandten Methode der Gruppendiskussion stellen die EvaluatorInnen zu Beginn eine offene, einfache Grundfrage, die einen selbstständigen Diskussionsverlauf anregen und die Selbstläufigkeit des Gesprächs ermöglichen soll. Die EvaluatorInnen nehmen keinen Einfluss auf die Verteilung von Redebeiträgen. Nachfragen geschehen zunächst nur auf die von der Gruppe gefundenen Themen (immanente Nachfrage). Wenn der „dramaturgische Höhepunkt“ der Diskussion überschritten ist, werden von den EvaluatorInnen wichtige oder bisher nicht behandelte Themen eingebracht. Anschließend kann durch direktes Nachfragen auf Widersprüche und Auffälligkeiten in der Diskussion eingegangen werden. Zum Abschluss wird noch einmal nach noch nicht besprochenen Themen gefragt.

Die Auswertung erfolgt als Kombination einer „formulierenden“ und einer „reflektierenden Interpretation“. Dabei werden die Aussagen der DiskussionsteilnehmerInnen zunächst nach Themen geordnet und dokumentiert. In einem zweiten Schritt werden die Inhalte der Diskussion auf ihren Aussagegehalt für die Evaluation hin untersucht und die Ergebnisse anhand verschiedener Auswertungsthemen zusammengestellt.¹²

Interview mit MitarbeiterInnen des Beratungs- und Unterstützungszentrums Berufliche Schulen (BZBS)

Da für berufliche Schulen bei Schulpflichtverletzungen nicht die REBUS-Dienststellen zuständig sind, sondern das BZBS, wurden auch MitarbeiterInnen des BZBS zur Durchsetzung der Schulpflicht befragt. In dem Gespräch ging es um die Arbeit des BZBS im Umgang mit schulpflichtverletzenden Jugendlichen vor dem Hintergrund des aktualisierten Meldeverfahrens, um die konkreten Maßnahmen, die das BZBS in der Arbeit mit Schulschwänzern vorhält, und um die Kooperation des BZBS mit anderen am Verfahren beteiligten Institutionen, wie z.B. der jeweils meldenden Schule, dem zuständigen ASD oder aber dem Ausbildungsbetrieb.

Das leitfadengestützte Experteninterview mit einer Mitarbeiterin und einem Mitarbeiter des BZBS fand am 21.07.2009 statt.¹³ Die Auswertung des Interviews erfolgte entlang der vom Leitfaden her vorgegebenen Themen. Die hierzu geäußerten Inhalte wurden ebenso aufbereitet wie weitere Themen, die durch die Befragten eingebracht wurden.

¹² Vgl. Bohnsack (2000).

¹³ Das Gespräch bestand aus einem ersten Teil zur Maßnahme „Durchsetzung der Schulpflicht“ und aus einem zweiten Teil zur Maßnahme „Anzeigepflicht bei Gewaltvorfällen“.

4 Darstellung der Ergebnisse

4.1 Dokumenten- und Datenanalyse

4.1.1 Analyse der REBUS-Controllingdaten

Die Controllingdaten, die REBUS zum Bereich Schulversäumnisse pflegt, umfassen schulische Anfragen an REBUS im Zusammenhang mit der Schulpflichtverweigerung. REBUS selbst gibt in dem zur Verfügung gestellten Dokument aber relativierend an, die Zahlen gäben die Anzahl der formalen Absentismusbildungen ungenau wieder.

Die Zuordnung der berichteten Fälle zu einem Kalenderjahr wird dadurch erschwert, dass Fälle gegebenenfalls im Vorjahr gemeldet, aber erst im Folgejahr abgeschlossen werden. Im Vergleich der Gesamtzahl der Meldungen in den Jahren 2008 und 2009 ergibt sich eine Zunahme von 704 auf 960 Fälle.

Ungeachtet dieser Zunahme und ihrer Gründe¹⁴ hat sich die Struktur der Daten im Zeitverlauf nicht nennenswert verändert. So beschreiben die Zahlen von REBUS Schulabsentismus als ein Phänomen, das gleichermaßen Jungen wie Mädchen betrifft. Sowohl bei den Fällen, die in 2009 neu gemeldet wurden, als auch bei älteren Fällen sind die Zahlen der gemeldeten Fälle von Jungen und Mädchen etwa gleich hoch, mit einem minimalen Überhang der Gruppe der Mädchen. Keine Hinweise geben die Zahlen von REBUS darauf, ob die Meldungen SchülerInnen betreffen, die auch durch Gewalthandlungen in der Schule auffällig geworden sind.

Bei den 960 Fällen, die 2009 neu gemeldet wurden, führte REBUS in einem Drittel der Fälle (315 Meldungen) eine Kurzberatung durch.¹⁵ In der Mehrzahl der gemeldeten Fälle kommt es durch REBUS zu einer Einzelfallberatung. Bei den im Jahr 2009 neu gemeldeten Fällen war dies bei 60 Prozent der Meldungen der Fall. Nur vergleichsweise selten werden schulergänzende oder schulersetzenende Maßnahmen der Entwicklungsförderung durch REBUS ergriffen. Bei den 960 im Jahr 2009 eingegangenen Meldungen kam es in 14 Fällen zu schulergänzenden Maßnahmen (1,5% der Meldungen) und in 47 Fällen zu schulersetzenenden Maßnahmen (5% der Meldungen).

¹⁴ Zu der Frage nach den Gründen einer etwaigen Zunahme der Meldungen nannten befragte Schulleitungen und REBUS-MitarbeiterInnen mehrheitlich die gestiegene Sensibilität für das Thema und die höhere Meldedisziplin. Nur eine Minderheit sieht eine reale Zunahme der Schulpflichtverletzungen.

¹⁵ Aus Sicht von REBUS sind diese Meldungen, die durch eine Kurzberatung unmittelbar abgeschlossen werden können, „aller Wahrscheinlichkeit nach keine formalen Absentismusbildungen“, und werden folglich aus der Gesamtzahl der Meldungen heraus gerechnet. Das gleiche gilt für eine geringe Zahl von fallübergreifenden Beratungen (5 Meldungen in 2009). Somit verbleiben für das Jahr 2009 640 „echte“ Absentismusfälle.

4.1.2 Analyse der Controllingdaten der Leitstelle

Die Leitstelle „Handeln gegen Jugendgewalt“ berichtet in ihrem Controlling für 2009 von 618 gemeldeten Schulpflichtverletzungen.¹⁶ Diese sind im Jahresverlauf erheblichen Schwankungen unterworfen und variieren von 12 Meldungen im November bis 115 Meldungen im Dezember. Keine Fälle sind für den Februar dokumentiert. Grundsätzlich werden die Absentismusfälle unterschiedlich lang bearbeitet. Die Spannbreite kann von einmaligen Kurzberatungen bis hin zu mehrmonatigen Fördermaßnahmen reichen. Daher lassen sich die weiteren Angaben des Controllings zu den vorgenommenen Beratungen, zu den ergriffenen Maßnahmen oder zur Einhaltung bestimmter Verfahrensschritte, bezogen auf die einzelnen Monate, nicht auf die Zahl der Meldungen je Monat beziehen.

Deshalb erfolgt die Analyse der Zahlen über Beratungen und Maßnahmen losgelöst von der Zahl der in den einzelnen Monaten eingetroffenen Meldungen über Schulpflichtverletzungen und bezogen auf das Gesamtjahr 2009.

Im Jahr 2009 wurden 316 Beratungen registriert.¹⁷ Sie wurden zu 60 Prozent mit Erziehungsberechtigten durchgeführt (190 Beratungen; SchülerInnen 126 Beratungen (40 %)).

Für den Berichtszeitraum 2009 dokumentierte die Leitstelle 150 ergriffene Maßnahmen. Diese sind differenziert in unterrichtsersetzende, schulbezogene, Umfeldbezogene und sonstige Maßnahmen. Diese vier Arten von Maßnahmen verteilen sich vergleichsweise gleichmäßig auf die Gesamtzahl von 150 Maßnahmen. Im Gegensatz zum REBUS-Controlling, das von einer deutlich höheren Zahl schulersetzender Maßnahmen (47 Maßnahmen) als schulergänzender Maßnahmen (14 Maßnahmen) berichtet, überwiegen im Falle der Daten der Leitstelle die schulbezogenen (in der Diktion von REBUS: unterrichtsergänzenden) die unterrichtsersetzenden Maßnahmen leicht.¹⁸ An dieser Stelle wird deutlich, dass sich die REBUS-Daten von denen der Leitstelle in den verwendeten Begrifflichkeiten unterscheiden und daher beim Vergleich der Zahlen Interpretationsprobleme entstehen.

Zur Einhaltung der in der Richtlinie vorgeschriebenen Verfahrensschritte bieten die Controllingdaten der Leitstelle Angaben zur Einschaltung des ASD und zur Rückmeldung durch REBUS an die Schulen innerhalb von drei Monaten. Zu beiden Aspekten sind weitaus weniger Fälle dokumentiert, als die Gesamtzahl der Meldungen in 2009 von 618 Meldungen erwarten ließe. So sind 190 Meldungen an den ASD dokumentiert und 235 Rückmeldungen von RE-

¹⁶ Dies sind geringfügig weniger als die 640 Fälle, die das REBUS-Controlling für diesen Zeitraum an neuen Meldungen aufweist.

¹⁷ Das entspricht der Anzahl der Kurzberatungen, die das REBUS-Controlling ausweist.

¹⁸ Im Einzelnen sind dokumentiert: 32 unterrichtsersetzende, 41 schulbezogene, 37 umweltbezogene und 40 sonstige Maßnahmen.

BUS an die Schulen. Hier bleibt unklar, ob es sich um Lücken in der Dokumentation bzw. der Informationsweitergabe handelt oder ob diese beiden Verfahrensschritte tatsächlich nur bei einem kleinen Teil aller Absentismuskfälle stattgefunden haben.

Demgegenüber erscheint es plausibel, dass die Familiengerichte oder sonstige Beratungsstellen nur sehr selten in die Fälle einbezogen werden. Für das Jahr 2009 berichtet die Leitstelle von zehn Fällen, in denen ein Familiengericht eingeschaltet, und von vier Fällen, in denen eine andere beratende Stelle hinzugezogen wurde.

4.1.3 Analyse der Schülerakten

Insgesamt liegen der Analyse 15 Akten solcher SchülerInnen zu Grunde, die sowohl dauerhaft die Schulpflicht verletzen als auch bereits gewaltauffällig geworden sind. Neben den durch REBUS bzw. im Fall von SchülerInnen an beruflichen Schulen durch das BZBS erfassten Vorgängen im Umgang mit Schulpflichtverletzungen enthielten die dem Evaluationsprojekt zur Verfügung gestellten Schülerakten zumeist Schulzeugnisse, Dokumentationen von Klassenkonferenzen und verordneten erzieherischen Maßnahmen sowie von kooperativ durchgeführten Interventionen durch Schule, REBUS und ggf. weiteren Institutionen (z.B. Jugendamt bzw. ASD). Die Formblätter, die im Rahmen der Handreichung und Richtlinie zum Umgang mit Schulpflichtverletzungen vorgesehen sind, waren ebenfalls häufig Teil der jeweiligen Schülerakte. Da es sich bei dem Sample zudem um solche SchülerInnen handelt, die neben dem Schwänzen auch gleichzeitig eine Gewaltproblematik aufweisen, umfassten die Akten in einigen Fällen die Dokumentation von Gewaltvorfällen im Rahmen des Meldeverfahrens für Gewaltvorfälle an Schulen. Die Informationsdichte variierte insgesamt jedoch stark zwischen den ausgewerteten Akten.

Mit Ausnahme von zwei Fällen belegten alle Schülerakten eine Bearbeitung der Schulpflichtverletzung im Rahmen des Verfahrens zur Durchsetzung der Schulpflicht. Bei den beiden Fällen, in denen kein formalisiertes Verfahren eingeleitet wurde, geht es um solche SchülerInnen, die die Schulpflicht innerhalb einzelner Schuljahre nur an wenigen Tagen verletzten. Von den verbleibenden 13 Akten, die im weiteren Verlauf der Analyse berücksichtigt wurden, handelte es sich bei vier Akten um solche Fälle von Schulpflichtverletzungen, die bereits vor der Aktualisierung des Meldeverfahrens im Jahr 2008 aufgenommen wurden. Insgesamt neun Akten enthielten Vorgänge aus dem Zeitraum nach 2008. In all diesen Fällen belegen die Schülerakten die Einhaltung der im Rahmen der aktualisierten Richtlinie vorgesehenen Meldewege, in sieben dieser Fälle wurden zudem die vorgesehenen Formblätter verwendet. Dies erhöht im Vergleich zu den Akten, die Vorgänge aus dem Zeitraum vor 2008 dokumentieren,

die Systematik und Transparenz der Dokumentation. Außerdem wird aus den Akten ersichtlich, dass sich die Aktualisierung des Verfahrens und der entsprechenden Unterlagen positiv auf die Strukturierung der Verfahrensabläufe ausgewirkt hat: Bereits vor 2008 haben die beteiligten Institutionen Schule, REBUS und ASD Fälle von Schulpflichtverletzungen im Rahmen des Verfahrens kooperativ bearbeitet. Dabei weisen die Schülerakten ebenso die Kontaktaufnahme der jeweiligen Schule mit REBUS wie die Information des ASD durch REBUS aus. Und auch der Hausbesuch wurde bereits vor der Aktualisierung des Verfahrens durchgeführt und dokumentiert. Neu ist aber, dass sich im Zuge der Anwendung des aktualisierten Meldeverfahrens eine klarere Abgrenzung der Handlungsschritte sowie der damit verbundenen Zuständigkeiten einzelner Institutionen entwickelt hat.

Das zentrale Erkenntnisinteresse bei der Analyse der Schülerakten im Rahmen dieser Maßnahme bestand nun darin herauszufinden, inwieweit SchülerInnen, die dauerhaft die Schulpflicht verletzen und die bereits durch gewaltbereites Verhalten aufgefallen sind, in die regelmäßige Beschulung rückgegliedert werden können, um dadurch die direkte Beziehung zwischen abweichendem Verhalten und Schulschwänzen zu unterbrechen.

Von den 13 SchülerInnen, deren Akten eine Bearbeitung der Schulpflichtverletzung im Rahmen des Verfahrens zur Durchsetzung der Schulpflicht belegen, konnte lediglich eine Schülerin in die reguläre Beschulung in ihrer Stammschule zurückgeführt werden. Dieser Fall weist darüber hinaus eine Besonderheit auf: Bei der betroffenen Schülerin hat seit dem Schuleintritt zu keinem Zeitpunkt ein regelmäßiger Schulbesuch stattgefunden. Bereits ab der ersten Klasse wurde die Schulpflicht massiv verletzt. Dennoch konnte der Kontakt zur jeweiligen Stammschule gehalten werden. Die von Beginn der Schullaufbahn an intensive Bearbeitung der Schulpflichtverletzung, an der die jeweils zuständige Schule, REBUS und in unterschiedlichem Umfang auch der ASD beteiligt waren, hat jedoch im Laufe der Jahre bewirken können, dass die Schülerin „einigermaßen regelmäßig“ zur Schule ging. Es handelt sich hier also nicht im eigentlichen Sinne um eine Rück-, sondern vielmehr um eine späte Eingliederung in die reguläre Beschulung.

Drei weitere SchülerInnen konnten über den gesamten Zeitraum, den die jeweilige Akte dokumentiert, in ihrer Stammschule gehalten werden. Auch in diesen Fällen war eine Rückgliederung der betroffenen SchülerInnen demnach nicht nötig. Das Schulschwänzen hatte dabei ein eher leichtes bis mittelschweres Ausmaß: Während alle diese SchülerInnen zunächst grundsätzlich regelmäßig zur Schule gegangen waren, hatte sich das Schwänzen erst mit dem Eintritt in die höheren Klassenstufen bzw. mit dem Übergang in die berufliche Schule ausge-

weitete. Allerdings konnten nach wie vor die Klassenstufen abgeschlossen und die Schullaufbahn fortgesetzt werden. In einem dieser Fälle lag einmalig eine über mehrere Monate andauernde Unterbrechung des Schulbesuchs vor. Der Schüler nahm zu diesem Zeitpunkt eine Maßnahme der Hilfe zur Erziehung wahr und war außerhalb Hamburgs stationär untergebracht. Im Anschluss daran konnte der Besuch der Stammschule wieder aufgenommen werden. Dieses Halten in der regulären Beschulung geschah vor dem Hintergrund einer intensiven Zusammenarbeit der jeweiligen Schule mit den zuständigen Fachkräften von REBUS, dem ASD bzw. teilweise dem FIT sowie weiteren beteiligten Institutionen. Eine solche Zusammenarbeit beinhaltete neben der gemeinsamen Fallbearbeitung und -betreuung die Durchführung zahlreicher „Runder Tische“ sowie den Entwurf gemeinsamer Handlungskonzepte zur Ermöglichung eines regelmäßigen Schulbesuchs.

In insgesamt neun Fällen konnte keine Rückgliederung der SchülerInnen in die reguläre Beschulung erwirkt werden. Hierbei handelte es sich ausnahmslos um schwerwiegende oder massive Schulpflichtverletzungen, d.h. um solche Fälle, die entweder im Verlauf der letzten Schuljahre immer wieder über Wochen und Monate die Schule schwänzen oder den Schulbesuch vollständig verweigern.

In diesen neun Fällen dokumentieren die Akten eine Beschulung bzw. Betreuung der SchülerInnen in alternativen institutionellen Arrangements. Dabei findet über den jeweils gesamten Bearbeitungszeitraum eine flankierende Betreuung bzw. die unterrichtsersetzende Beschulung der Jugendlichen durch REBUS statt. Einer der Schüler ist zudem in dem Programm „Schulverweigerung – Die 2. Chance“ betreut worden. Die älteren Schüler wurden grundsätzlich eher in berufsvorbereitende bzw. berufsnahen Maßnahmen – wie z.B. in (Langzeit-)Praktika, u.a. in Kooperation mit dem LEB (Landesbetrieb Erziehung und Bildung) – eingegliedert. Mit zwei der SchülerInnen wurden außerdem schulexterne Lern-Coachings bei freien Trägern der Jugendhilfe durchgeführt. Allerdings weisen die Akten darauf hin, dass auch diese schulersetzenden und -ergänzenden sowie die berufsvorbereitenden Maßnahmen häufig von den SchülerInnen vorzeitig abgebrochen wurden und so die Möglichkeit einer anschließenden Eingliederung in andere institutionelle Arrangements, wie z.B. ein Berufsvorbereitungsjahr, verringert wurde.

Dieser insgesamt negative Befund in Hinsicht auf eine Rückgliederung in die Beschulung ist jedoch kein Urteil über die Funktionsweise des Meldeverfahrens insgesamt, da hier eben nur Fälle betrachtet wurden, in denen SchülerInnen als schulabsent wie auch als gewaltbereit bekannt sind. Bezogen auf diese Zielgruppe scheint die Wirksamkeit des Verfahrens allerdings

begrenzt zu sein. Es kann aber festgehalten werden, dass in allen 13 Fällen, die im Rahmen des Verfahrens zur Durchsetzung der Schulpflicht bearbeitet wurden, eine intensive Kooperation der am Verfahren beteiligten Institutionen stattgefunden hat. Sie bewirkt, dass auch solche SchülerInnen, die bereits seit Beginn ihrer Schulzeit massiv die Schulpflicht verletzen, in alternativen Arrangement gehalten und teilweise schulersetzend beschult und betreut werden können.

4.2 Perspektiven der Institutionen

4.2.1 Perspektive der Schulleitungen

Der Fragebogen wurde an 22 Schulen versandt. Der Rücklauf belief sich – auch nach einer schriftlichen Erinnerung – auf nur 13 Bögen. Die übrigen Schulen machten von der Möglichkeit Gebrauch, die Teilnahme zu verweigern. Dies geschah entweder auf Basis des Protokolls zum Datenschutz vom 3.3.2009, oder aber es wurde darauf verwiesen, dass an der jeweiligen Schule die Kopplung der Merkmale Schulschwänzen und Gewaltbereitschaft nicht zu beobachten sei und daher die Fragen des Fragebogens nicht beantwortet werden könnten.

Fallzahlen

Von den 13 Schulen, die den Fragebogen ausfüllten, berichteten neun davon, dass an ihrer Schule Fälle anhaltender Schulpflichtverletzungen in Verbindung mit Gewaltbereitschaft aufgetreten seien. Dabei beläuft sich die Zahl der gewaltbereiten SchulschwänzerInnen an den neun Schulen auf 30 Schülerinnen oder Schüler seit dem 1.1.2009. Insgesamt berichteten Schulen von 131 Fällen von Schulabsentismus seit dem 1.1.2008 (Stand August 2009).

Ablauf des Meldeverfahrens

Von den neun Schulen, bei denen gewaltbereite SchulschwänzerInnen bekannt sind, gaben sieben an, dass in allen Fällen der *Hausbesuch* bei den Sorgeberechtigten stattgefunden habe. Zwei Schulen beantworteten diese Frage nicht. Eine Schulleitung berichtete, dass alternativ zu Hausbesuchen auch Elterngespräche in der Schule stattgefunden hätten.

Keine der Schulen, die mit gewaltbereiten AbsentistInnen zu tun hat, gab an, dass jemals eine Meldung, die an REBUS gegangen war, von der Beratungs- und Unterstützungsstelle wegen formaler Fehler reklamiert worden sei.

Im Gegensatz zum Hausbesuch wurde der von der Richtlinie vorgesehene Eintrag in *das Zentrale Schülerregister* nicht immer vorgenommen. Von den 30 beobachteten Fällen gewaltbereiter SchulschwänzerInnen erfolgte nur bei acht Fällen der Eintrag in das ZSR. Als

Grund, warum der Eintrag in einzelnen Fällen oder grundsätzlich unterblieben sei, gaben zwei der Schulleitungen Zeitmangel an, zwei Schulleitungen erklärten, dass der Eintrag als nicht notwendig erachtet wurde, und eine Schulleitung äußerte, sie habe Nachteile für den/die SchülerIn durch den Eintrag befürchtet.

Laut Aussage der Schulleitungen erfolgt die nach drei Monaten vorgesehene REBUS-Rückmeldung häufig nicht. Zwar gaben fünf Schulleitungen an, dass sie in jedem der gemeldeten Fälle die Rückmeldung erhalten hätten, aber eine Schule berichtete, bei drei von sieben Fällen sei keine Reaktion erfolgt. Eine Schulleitung erklärte, in dem einen gemeldeten Fall eines/einer gewaltbereiten Absentisten/in sei keine Rückmeldung von REBUS eingetroffen.

Bei den dokumentierten 30 Fällen gewaltbereiter SchulschwänzerInnen erfolgte *die Meldung an die Schulaufsicht* in acht Fällen. Als Begründung für einzelne Nicht-Meldungen geben vier Schulleitungen an, die Meldung sei nicht für notwendig erachtet worden, etwa, weil sich bereits eine Besserung der Situation eingestellt hätte oder weil die Folgen der Meldung unklar gewesen seien.

Bei 17 der beschriebenen 30 Fälle von gewaltbereiten SchulschwänzerInnen gaben die Schulleitungen an, mit welchem Erfolg die gemeinsame Bearbeitung mit REBUS – und mittelbar mit dem ASD – erfolgt ist. In acht Fällen gelang demnach die *Rückgliederung* in die eigene Schule. In vier Fällen fand eine Beschulung durch REBUS statt und in drei Fällen kam es zu einer Umschulung. Außerschulische Maßnahmen wurden in zwei Fällen ergriffen.

Bei den SchülerInnen, die wieder den regulären Unterricht besuchen, wurden zumeist in der Schule flankierende Maßnahmen ergriffen, um die Situation zu stabilisieren. Mit diesen Maßnahmen sind im wesentlichen Klassen- und BeratungslehrerInnen, SchulsozialpädagogInnen oder REBUS und gelegentlich auch die Schulleitung betraut.

Beurteilung des Meldeverfahrens¹⁹

Aus Sicht der Schulleitungen ist der wichtigste Aspekt der Richtlinie die *Klärung der einzuleitenden Schritte*. Nur eine der neun antwortenden Schulleitungen äußerte sich hierzu neutral, alle anderen antworteten deutlich oder völlig zustimmend.

Andererseits erzeugt die Richtlinie aber nicht gleichermaßen einen *Zuwachs an Handlungsmöglichkeiten* von Schulleitungen im Umgang mit dem Schulschwänzen; denn nur knapp die Hälfte der Schulleitungen sieht hier ausdrücklich einen Fortschritt.

¹⁹ Es wurden im Folgenden nur die Aussagen derjenigen Schulleitungen berücksichtigt, an deren Schulen Fälle von Schulpflichtverweigerung durch gewaltbereite Jugendliche vorliegen.

Überwiegend positiv ist dagegen die Einschätzung der Schulleitungen, ob die Richtlinie zu einer *Beschleunigung des Verfahrens* im Falle des Schulschwänzens beitrage. Fünf Schulleitungen sprechen ausdrücklich von einer schnelleren Fallbearbeitung und nur zwei Schulleitungen konnten keinerlei Beschleunigung des Verfahrens beobachten.

Dieser Verbesserung steht wiederum gegenüber, dass nach der überwiegenden Meinung der Schulleitungen die Richtlinie mit einer *höheren Arbeitsbelastung* für die Schulen einhergeht. Lediglich eine Schulleitung widerspricht dieser Meinung, während sich eine Schulleitung zu diesem Thema neutral äußert. Die übrigen sieben antwortenden Schulleitungen aber nehmen eine administrative Mehrbelastung an ihrer Schule wahr.

Beurteilung der Kooperation

Zentrales Anliegen der Richtlinie ist es, die Kooperation der beteiligten Institutionen zu verbessern. Aus Sicht der Schulleitungen wurden dabei vor allem die *Kommunikationswege* klarer geregelt. Bis auf eine Ausnahme sind alle Schulleitungen dieser Meinung. Allerdings ist nur ein Drittel der Schulleitungen ausdrücklich der Auffassung, damit sei auch die Kommunikation zwischen den beteiligten Institutionen (Schule, REBUS, ASD) offener geworden.

Eine qualitative Veränderung sieht die Mehrheit der Schulleitungen hinsichtlich der *Sensibilität*, die die beteiligten Institutionen dem Thema Schulschwänzen entgegenbringen; denn mit Ausnahme von zwei Schulleitungen bestätigen sie, dass die Richtlinie eine Zunahme an Sensibilität bewirkt habe.

Ob sich durch die Richtlinie auch *innovative Handlungsweisen* für den Umgang mit Schulpflichtverletzungen ergeben, beurteilen die Schulleitungen hingegen insgesamt eher skeptisch: Nur drei der befragten Schulleitungen sehen durchaus innovative Elemente seit dem Inkrafttreten der Richtlinie.

Bezogen auf die *konkrete Zusammenarbeit* mit REBUS berichten mehrere Schulleitungen von Formen der Kooperation, die sich besonders bewährt hätten. Dazu zählten die gezielte REBUS-Betreuung von Klassen mit einer auffälligen SchulschwänzerInnen-Problematik, die Unterstützung bei Hausbesuchen, die Teilnahme an Lehrerkonferenzen oder die Anbahnung von Kontakten zu anderen Institutionen. Die verbesserte Kooperation mit REBUS äußere sich auch in Form regelmäßiger persönlicher Kontakte mit REBUS-Mitarbeitern oder durch die intensiven Unterstützungs- und Beratungsangebote für Lehrkräfte.

Nicht alle Aktivitäten, die die Schulen im Umgang mit Schulpflichtverletzungen ergreifen, erfolgen jedoch in Kooperation mit REBUS. Manche stellen vielmehr *originäre schulinterne*

Maßnahmen dar. Dazu zählen aus Sicht der befragten Schulleitungen unter anderem die gezielte Betreuung von Klassen, in denen Schulpflichtverletzungen ein besonderes Problem darstellen, die Beratung von Eltern oder die Vermittlung von Erziehungsberatung in Zusammenarbeit mit der Jugendhilfe oder gezielte Lehrer-Schüler-Gespräche.

Zahlenmäßige Veränderung der Meldungen und der Rückgliederungen

Vier der Schulleitungen geben an, ihre Schulen hätten seit Inkrafttreten der Richtlinie mehr Meldungen über Schulpflichtverletzungen an REBUS weitergegeben. Nur eine dieser Schulen ist jedoch der Meinung, dass dies auf der realen Zunahme der zu meldenden Fälle beruhe. Zwei Schulleitungen sind dagegen der Ansicht, dies habe mit einer gestiegenen Meldedisziplin der Schulen zu tun, und eine Schulleitung äußert, einzig die Sensibilität für das Thema habe zugenommen.

Was demgegenüber die Zahl der Rückgliederungen angeht, so haben nur drei Schulleitungen an ihren Schulen einen Zuwachs registriert. Zwei Schulleitungen sind der Auffassung, ihre eigene Arbeit habe zu dieser Entwicklung beigetragen. Eine Schulleitung macht zudem die Arbeit von REBUS und ASD verantwortlich für den Anstieg der Rückgliederungen.

4.2.2 Perspektive von REBUS

Fallzahlen

Nur ein geringer Anteil der von REBUS registrierten Meldungen über Schulpflichtverletzungen betraf Jugendliche, bei denen REBUS auch über eine Gewaltkarriere der Jugendlichen informiert war, nämlich nur 4,5 Prozent aller Meldungen. Acht der 13 befragten REBUS-Dienststellen konnten von derartigen Fällen berichten.²⁰

Ablauf des Meldeverfahrens

Der *Hausbesuch*, den die Richtlinie dann verbindlich vorschreibt, wenn eine Kontaktaufnahme und ein problemlösendes Gespräch mit den Sorgeberechtigten nicht erfolgreich gewesen sind, wird laut Aussage der REBUS-MitarbeiterInnen nicht in allen Fällen durch die Schulen vorgenommen bzw. wird nicht in jedem Fall dokumentiert. Drei der acht REBUS-MitarbeiterInnen gaben an, dass in jedem einzelnen Fall der Hausbesuch stattgefunden habe. Eine REBUS gab an, dass in dem einzigen bekannten Fall einer/eines gewaltbereiten Schulschwänzerin/s kein Hausbesuch vorgenommen wurde. Dazwischen bewegte sich der Anteil

²⁰ Jeweils eine REBUS berichtete von zehn, von neun und von acht derartigen Fällen mit der Kopplung der beiden Merkmale Schulschwänzen und Gewaltbereitschaft. Die übrigen REBUS berichteten von null bis vier derartigen Fälle. Die folgenden Ausführungen beziehen sich auf die Aussagen dieser acht REBUS.

der Fälle, in denen der Hausbesuch stattfand, zwischen 10 und 90 Prozent der Fälle. Über die Gründe, warum in einzelnen Fällen von den Schulen kein Hausbesuch vorgenommen wurde, können die REBUS-MitarbeiterInnen in der Regel keine fundierten Aussagen treffen. Einmal wird vermutet, dass der Hausbesuch als nicht notwendig angesehen wurde. In einem anderen Fall wird ergänzend hinzugefügt, dass die Polizei aus ermittlungstechnischen Gründen darum gebeten habe, auf den Hausbesuch zu verzichten.

In der Regel, so die Aussagen der REBUS-MitarbeiterInnen, sind die Meldungen der Schulen an REBUS bzw. die Dokumentation der Fälle nicht fehlerfrei. Nur eine REBUS gab an, dass keine der eingegangenen Meldungen Fehler aufgewiesen hätten. Bei den anderen sieben REBUS, bei denen Meldungen über SchulschwänzerInnen und zugleich gewaltbereite Jugendliche eingegangen sind, schwankte der Anteil der Meldungen, die formale Fehler aufwiesen, zwischen 10 und 50 Prozent. Häufig werden dabei der fehlende Hausbesuch sowie eine fehlende oder fehlerhafte Dokumentation als formale Fehler moniert.

Zentraler Aspekt der Richtlinie zur Meldung von Schulpflichtverletzungen ist die *verbindliche Einschaltung des ASD*. Von den acht REBUS, die über gewaltbereite Jugendliche berichten, die die Schule anhaltend schwänzen, betonen sechs, dass in allen Fällen die Meldung an den ASD vorgenommen wurde. Eine REBUS gab an, bei acht von zehn betreffenden Fällen sei eine Meldung an den ASD erfolgt. Eine REBUS berichtete, der einzige bekannte Fall sei nicht gemeldet worden.

Als Grund für die nicht weitergeleitete Meldung einzelner Fälle an den ASD gab eine REBUS an, dies sei als nicht notwendig erachtet worden, weil der ASD bereits informiert war. Beide REBUS-Dienststellen, die nicht alle ihrer Fälle an den ASD gemeldet hatten, gaben an, dass nach ihrer Wahrnehmung in solchen Fällen keine Kindeswohlgefährdung vorgelegen habe. Nach dem Wortlaut der Richtlinie ist dies jedoch kein Grund zum Informationsverzicht. Vielmehr sieht die Richtlinie in jedem Fall vor, den ASD entweder lediglich zu informieren (dies geschieht planmäßig mit dem Formblatt 5) oder aber ihn gezielt um Unterstützung zu bitten (dies geschieht planmäßig mit dem Formblatt 6).

Die Meldung an den ASD erfolgt nach der Richtlinie mit speziellen Formblättern. Das Formblatt 5, das der reinen Meldung des Falles an den ASD dient, wird von allen antwortenden REBUS verwendet. Das Formblatt 6, mit dem der Fall ausführlicher beschrieben und die gemeinsame Fallbearbeitung angeregt werden kann, nutzen vier von sieben antwortende REBUS.

Darüber hinaus berichten die REBUS-MitarbeiterInnen über alternative Meldewege, die aber insgesamt von geringerer Bedeutung sind. Ein anderes als das vorgesehene Formblatt wird von einer REBUS-Dienststelle verwendet. Ebenfalls eine Dienststelle nimmt neben der Nutzung der Formblätter eine formlose schriftliche Meldung vor, eine weitere Dienststelle übermittelt die Informationen gelegentlich auch telefonisch. Per Email geben mitunter zwei REBUS-Dienststellen die Meldung an den ASD weiter und von Meldungen auf informellem Wege – etwa bei persönlichen Treffen – berichten drei REBUS-MitarbeiterInnen.

Nachdem REBUS eine Absentismus-Meldung erhalten hat, wird geprüft, welche *REBUS-Maßnahmen* ergriffen werden können, um den/die SchülerIn wieder zum Schulbesuch zu bewegen.²¹ In den weitaus meisten der beobachteten Fälle von gewaltbereiten SchulschwänzerInnen führt eine solche Prüfung zu einer Beratung durch REBUS. Sie fand bei 27 von 37 berichteten Fällen statt. Schulersetzende Maßnahmen durch REBUS, also die zeitweilige Beschulung durch REBUS außerhalb der Schule, wurde bei etwa jedem vierten Fall als Maßnahme ergriffen (in zehn von 37 Fällen)²². In sieben Fällen wurden schulbegleitende Maßnahmen durch REBUS eingeleitet. Anti-Aggressionstrainings gab es in drei Fällen. Etablierte Maßnahmen, wie z.B. „Schulverweigerung – die zweite Chance“, wurden laut Aussage der REBUS-MitarbeiterInnen im Falle gewaltbereiter SchulschwänzerInnen nicht in Betracht gezogen. Neben den erwähnten Maßnahmen reagiert REBUS zusätzlich durch Elterngespräche, Diversionsprojekte oder die Vermittlung in Berufspraktika.

Die *Rückmeldung an die Schulleitungen nach spätestens drei Monaten* wird nach Aussage der befragten REBUS-MitarbeiterInnen in jedem einzelnen Fall vorgenommen.

Beurteilung des Meldeverfahrens

Ob das Meldeverfahren auf der Grundlage der Richtlinie zu einer *Beschleunigung der Verfahren* bei Schulabsentismus führt, beantworten die befragten REBUS sehr uneinheitlich. In der Tendenz sind mehr REBUS-MitarbeiterInnen der Meinung, dass sich keine erkennbare Beschleunigung feststellen lässt. Aber immerhin drei der antwortenden acht REBUS sehen durchaus eine solche Veränderung.

Einheitlich ist dagegen die Auffassung der acht antwortenden REBUS-MitarbeiterInnen, dass die Richtlinie bei REBUS zu einer *administrativen Mehrbelastung* führe.

²¹ Die verfügbaren Maßnahmen unterscheiden sich hinsichtlich der Zielgruppe. Schulängstliche SchülerInnen benötigen andere Reaktionen als z.B. gewaltbereite Jugendliche. Daher bilden die Ergebnisse zu dieser Frage nicht die gesamte Palette von REBUS-Maßnahmen ab.

²² Aus einer Email-Korrespondenz, die in einer der untersuchten Schülerakten enthalten ist, geht eine scharfe Kritik eines Jugendamtsmitarbeiters an der Beschulung durch REBUS hervor. Dort wird kritisiert, dass eine Beschulung von nur wenigen Stunden pro Woche eine Verletzung der Sorgfaltspflicht darstelle.

Über die *Auswirkungen der Richtlinie auf die Schulleitungen* spricht nur ein Teil der befragten REBUS-MitarbeiterInnen. Fünf REBUS geben übereinstimmend an, dass die Richtlinie die zu ergreifenden Schritte aus Sicht der Schulleitungen kläre, also zu einer Strukturierung des Verfahrens geführt habe. Drei REBUS sind zudem der Auffassung, dass sich durch die Richtlinie die Handlungsfähigkeit der Schulleitungen erhöht habe.

Beurteilung der Kooperation

Einhellig erklären die REBUS-MitarbeiterInnen, dass die *Kommunikationswege* in der Zusammenarbeit durch die Richtlinie klar geregelt seien. Allerdings hätten sich dadurch keine *innovativen Handlungsweisen* eröffnet.

Als Auswirkung der Richtlinie hat sich aus Sicht von REBUS auch die *Verständigung zwischen den Institutionen* verbessert. Nur eine REBUS äußert sich hierzu ablehnend. Ob die Kommunikation zwischen den beteiligten Institutionen auch transparenter geworden ist, lässt sich anhand der Einschätzungen der REBUS-MitarbeiterInnen nicht eindeutig beantworten. Mehrheitlich legen sich die befragten Personen zu dieser Frage nicht in positiver oder negativer Tendenz fest.

Sehr hohe Zustimmung der REBUS-MitarbeiterInnen erhält jedoch die Aussage, die Richtlinie habe die *Sensibilität* für das Thema Absentismus gesteigert. Sechs der acht REBUS, bei denen Meldungen zu gewaltbereiten AbsentistInnen eingingen, stimmen dieser Aussage zu. Eine REBUS antwortete neutral und eine erklärte, diese Frage nicht beantworten zu können.

Zunahme von Meldungen und Rückgliederungen

Von den acht REBUS, die Fälle von gewaltbereiten SchulschwänzerInnen bearbeitet haben, geben fünf an, seit Einführung der Richtlinie Anfang 2008 habe sich die *Zahl der Meldungen* erhöht. Zwei REBUS sind nicht dieser Meinung und eine REBUS äußerte sich zu dieser Frage nicht. Als Grund für die höhere Zahl der Meldungen sieht jedoch nur eine REBUS eine absolute Zunahme der realen Fälle. Vor allem wird die gestiegene Sensibilität für das Thema als Ursache für die Zunahme der Meldungen angesehen. Alle fünf REBUS, die eine Zunahme verzeichnet haben, teilen diese Meinung. Vier der REBUS machen eine gestiegene Meldedisziplin für die höhere Zahl von Meldungen verantwortlich.

Auch die Frage, ob seit Inkrafttreten der Richtlinie eine höhere *Zahl von Rückgliederungen* zu beobachten sei, bejahen fünf von acht REBUS. Alle diese fünf REBUS halten die eigene Arbeit für die Ursache dieser Entwicklung. Jeweils vier REBUS sehen auch in der Arbeit des ASD und der Schulen einen Grund für die Zunahme der Rückgliederungen. Alle fünf RE-

BUS, die eine Zunahme der Rückgliederungen annehmen, verbinden diese Entwicklung mit der verbesserten Kooperation der beteiligten Stellen. Neuere pädagogische Konzepte spielen nach Ansicht der REBUS hingegen keine Rolle, wohl aber die Androhung von Zwangsmaßnahmen.

4.2.3 Perspektive des ASD

Die am 21.10.2009 im Bezirksamt Wandsbek durchgeführte Gruppendiskussion mit insgesamt fünf MitarbeiterInnen des ASD Hamburg bzw. der Jugendämter Hamburgs wurde mit der offenen Frage eingeleitet: „Worüber müssen wir sprechen, wenn wir über die Arbeit des ASD im Zusammenhang mit Schulabsentismus sprechen wollen?“. Die Diskussion wurde mittels eines digitalen Aufnahmegerätes mitgeschnitten, nachdem die TeilnehmerInnen hierzu ihre Zustimmung gegeben hatten. Sie dauerte rund 90 Minuten und bestand aus einer Phase einer selbstläufigen Diskussion und einer Nachfragephase.

Vor dem Einstieg in die Diskussion baten die EvaluatorInnen die TeilnehmerInnen der Gruppendiskussion, sich inhaltlich explizit auf diejenige Gruppe von SchülerInnen zu beziehen, die anhaltend die Schulpflicht verletzt *und* die bereits durch gewaltbereites Verhalten aufgefallen ist. An dieser Stelle kann bereits vorweggenommen werden, dass sich die TeilnehmerInnen der Gruppendiskussion trotz dieses Hinweises nur in sehr eingeschränktem Maße zu diesem Zusammenhang bzw. zu dieser spezifischen Gruppe von SchulschwänzerInnen geäußert haben. Eine der befragten Personen wies darauf hin, dass die praktische Arbeit des ASD ohnehin von einer ganzheitlichen Sicht des jeweiligen Kindes oder Jugendlichen bestimmt sei und somit unterschiedliche Problembereiche, wie z.B. Schulschwänzen und Gewalt, aber auch Drogenprobleme oder Probleme im familiären Umfeld, in die Fallbearbeitung durch den ASD einbezogen würden.

Der ASD habe aus Sicht der DiskutantInnen in seiner Bearbeitung von Schulversäumnissen mit ganz unterschiedlichen Gruppen schulpflichtverletzender SchülerInnen zu tun. Dies ist nicht zuletzt in dem Meldeverfahren zur Durchsetzung der Schulpflicht begründet, das sich ganz allgemein auf alle Arten der Schulpflichtverletzung an allgemeinbildenden und beruflichen Schulen bezieht. In der Bearbeitung von Schulabsentismus durch den ASD stelle somit weder die Gruppe der Schulschwänzer, die bereits durch gewaltbereites Verhalten aufgefallen ist, noch die Gruppe der SchulabsentistInnen, bei denen ein Fall von Kindeswohlgefährdung im Sinne des Jugendamtes vorliegt, einen signifikanten Anteil an der Gesamtheit aller bearbeiteten Schulpflichtverletzungen dar.

Im Anschluss an die Einstiegsfrage ergab sich für die Dauer von ca. 40 Minuten eine freie Diskussion, in der unterschiedliche Themen angesprochen und diskutiert wurden. In der zweiten Hälfte diskutierten die TeilnehmerInnen über Probleme, die durch Nachfragen der EvaluatorInnen angeregt oder aber verstärkt wurden. Die Beiträge der TeilnehmerInnen lassen sich in drei thematischen Blöcken zusammenfassen: „Die Arbeit des ASD im Umgang mit Schulabsentismus“, „Der ASD und das Verfahren zur Durchsetzung der Schulpflicht“ und „Die Kooperation von Schule, REBUS und ASD bei der Bearbeitung von Schulabsentismus“.

Die Arbeit des ASD im Umgang mit Schulabsentismus

Der Stellenwert des Themas Schulabsentismus für den ASD

Im Hinblick auf die Frage nach dem Stellenwert des Themas Schulabsentismus für die Arbeit des ASD setzten die TeilnehmerInnen der Gruppendiskussion unterschiedliche Akzente. So handele es sich bei dem Thema Schulbesuch um ein grundsätzliches Problem, welches bei jeder Fallbearbeitung des ASD, die eine schulpflichtige Person betrifft, behandelt werde. Besuche ein Kind nicht die Schule, würden seitens des ASD entsprechende Maßnahmen eingeleitet, um den regelmäßigen Schulbesuch wieder herzustellen oder aber ein anderes Arrangement zu finden.

Grundsätzlich weist jedoch einer der Mitarbeiter des ASD darauf hin, dass die Bearbeitung des Themas Schulabsentismus innerhalb des ASD im Vergleich zu Themen wie Kindeswohlgefährdung oder Erziehungsfähigkeit der Eltern eine nachgeordnete Priorität habe.

Die Frage des Stellenwertes des Themas Schulabsentismus für den ASD ist mit der Zuständigkeit der unterschiedlichen Institutionen bei der Bearbeitung von Schulpflichtverletzungen verknüpft. Dabei werde seitens des ASD darauf Wert gelegt, dass die beteiligten Institutionen ihre Zuständigkeits- und Aufgabenbereiche abarbeiteten, bevor die den Fall an den ASD abgeben.

Im Zuge der Implementierung der Richtlinie zur Durchsetzung der Schulpflicht als institutionalisiertes Verfahren habe jedoch nicht nur die Bedeutung des Themas Schulabsentismus innerhalb des ASD zugenommen, die Bearbeitung von Schulabsentismus unterliege nun auch einer höheren Verbindlichkeit.

Die praktische Arbeit des ASD im Umgang mit Schulabsentismus

Die praktische Arbeit des ASD im Umgang mit Jugendlichen, die als anhaltend die Schulpflicht verletzend gemeldet werden, geht laut Aussage einer Mitarbeiterin „sehr differenziert,

ganzheitlich und sehr individuell“ vor und umfasst konkrete Angebote für SchulschwänzerInnen. Der Schwerpunkt der Arbeit liege jedoch zunächst darauf, Kinder und Jugendliche z.B. durch soziale Gruppenarbeit in der regulären Beschulung zu halten. Andere Maßnahmen des ASD, etwa das Angebot einer Tagesgruppe, die in Kooperation mit Schule und REBUS durchgeführt werde, richten sich an SchülerInnen, die bereits die Schulpflicht verletzt hätten. In besonders problematischen Fällen sei der ASD außerdem daran beteiligt, im Sinne des § 34 SGB eine stationäre Unterbringung solcher SchülerInnen zu organisieren, die anhaltend die Schulpflicht verletzen (z.B. Organisation einer Internatsunterbringung). Die intensive Elternarbeit wird als eine weitere zentrale Aufgabe des ASD im Umgang mit Schulabsentismus angesehen, da der ASD hier eine Mediationsfunktion einnehmen und ggf. zwischen Schule und Familie im Hinblick auf die Durchsetzung der Schulpflicht vermitteln könne.

Handlungsmöglichkeiten und Ziele des ASD im Umgang mit Schulabsentismus

Die MitarbeiterInnen des ASD sehen ihre Handlungsmöglichkeiten im Zusammenhang mit Schulabsentismus zunächst unter einem präventiven Aspekt. Zwar sollten im Fall konkreter Schulpflichtverletzungen bestimmte Schritte der Bearbeitung durch Schule und REBUS erfolgen, allerdings könne der ASD dem Schulabsentismus in bestimmten Fällen im Vorwege etwa durch frühe Vermittlung zwischen der Familie der SchülerInnen einerseits und der Schule andererseits entgegenwirken. Dies sei insbesondere dort angebracht, wo sich Schule und Familie in einem antagonistischen Verhältnis befänden und dies den Schulbesuch des Kindes hemme.

Im Hinblick auf die tatsächliche Wiedereingliederung schulpflichtverletzender SchülerInnen in die regelhafte Beschulung seien die Möglichkeiten bzw. der „Angebotskatalog“ des ASD jedoch begrenzt. Eine Hilfe, die die Durchsetzung der Schulpflicht im eigentlichen Sinne umsetze, gäbe es innerhalb des ASD nicht. Die Maßnahme der Schulbegleitung werde im Jugendamt z.B. als Schulaufgabe verstanden. Außerdem gäbe es die Gruppe der Schulverweigerer, die bereits 16 Jahre alt seien und bei denen aufgrund ihres Alters keine der bei Schulabsentismus vorgesehenen Maßnahmen greife. Allerdings gelänge es im Zusammenhang mit bestimmten Maßnahmen des ASD, wie z.B. der Arbeit in der Tagesgruppe für unter 14-Jährige, in einigen Fällen durchaus, eine Rückführung der Kinder in den regulären Schulunterricht zu erreichen.

Der ASD und das Verfahren zur Durchsetzung der Schulpflicht

Die Diskussion zu dem Verfahren, welches den Kern der Maßnahme „Durchsetzung der Schulpflicht“ ausmacht und das seinen Niederschlag in der Handreichung und Richtlinie für

den Umgang mit Schulpflichtverletzungen findet, drehte sich um unterschiedliche Aspekte, von denen wiederum einige explizit durch die EvaluatorInnen nachgefragt worden sind. Die MitarbeiterInnen des ASD haben sich hierbei grundsätzlich zu Anspruch und Wirklichkeit im Umgang mit der Richtlinie geäußert.

Das formale Verfahren in der Praxis

Bei seiner Beschreibung des Prozesses, in dessen Verlauf der ASD von Schulabsentismusfällen erfährt, wird durch einen Mitarbeiter des ASD berichtet, dass die Meldung über Schulpflichtverletzungen den ASD zwar auf den in der Richtlinie vorgesehenen Wegen, jedoch nicht anhand der vorgesehenen Instrumente erreiche. So werde man in seinem Bezirk in den allermeisten Fällen über den Schulabsentismus durch REBUS informiert. Hinsichtlich der Nutzung des vorgesehenen Instrumentariums für die Einschaltung des ASD – die Formblätter 5 und 6 – äußern sich die Diskutanten unterschiedlich. Meldungen zu Schulabsentismus gingen nämlich in den meisten Fällen auf eher informellen Wegen ein, z.B. durch Mails, Telefonanrufe oder direkte Kontakte zwischen MitarbeiterInnen der unterschiedlichen Institutionen. Das Formblatt 5 (zur allgemeinen Information des ASD) ist demnach zwar weitgehend bekannt, die MitarbeiterInnen begegneten ihm aber im Verlauf der letzten zwei Jahre in der praktischen Arbeit nur selten. Das Formblatt 6, mit dem REBUS einen speziellen Handlungsbedarf durch den ASD anmelden kann, war hingegen allen TeilnehmerInnen der Gruppendiskussion unbekannt.

Dass die Formblätter für die Meldung nicht grundsätzlich zum Einsatz kommen, behindere aus Sicht einer anderen Mitarbeiterin des ASD die Arbeit des ASD jedoch nicht. Dennoch hat die Verwendung der Formblätter für den ASD grundsätzlich einen hohen Nutzen. Da Fälle von Schulabsentismus innerhalb des ASD in die Datenbank PROJUGA eingegeben werden müssten, sei es hilfreich, wenn die beim ASD eingehenden Meldungen bereits in schriftlicher Form vorlägen und alle notwendigen Informationen enthielten. Dies könne ein korrekt und vollständig ausgefülltes Formblatt leisten.

Grundsätzlich habe sich die Einhaltung der Zuständigkeiten der beteiligten Institutionen mit der Implementierung des Verfahrens zur Durchsetzung der Schulpflicht gebessert, da die Wege der Kooperation in der Richtlinie nun geregelter seien.

Die Bedeutung der Richtlinie für die Arbeit des ASD

Einer der Mitarbeiter des ASD weist auf das Potenzial der Richtlinie hin, die Kommunikation zwischen den beteiligten Institutionen zu intensivieren. Eine Richtlinie habe außerdem dann

eine Bedeutung für die praktische Arbeit, wenn sie von den beteiligten Akteuren angenommen werde und so die Abläufe sinnvoller und effizienter gestalten. Auch dies lasse sich laut Aussage eines Mitarbeiters trotz gewisser Modifikationen der vorgesehenen Abläufe (s.o.) feststellen. Allerdings könne die Umsetzung der in der Richtlinie vorgesehenen Verfahrensschritte noch optimiert und der grundsätzliche Bekanntheitsgrad des Meldeverfahrens erhöht werden.

Um Schulpflichtverletzungen systematisiert bearbeiten zu können, habe man sich auf das im Rahmen der Handreichung und Richtlinie vorgesehene Verfahren geeinigt, auf dessen Einlösung der ASD nicht zuletzt deshalb bestehe, um Aufgaben- und Zuständigkeitsabgrenzungen einzuhalten und auf diese Weise Zeit- und Energieverluste in der Bearbeitung von Schulabsentismus zu vermeiden.

Wirkung der Richtlinie im Zusammenhang der Bearbeitung von Schulabsentismus

Die Einführung der Richtlinie bzw. eines institutionalisierten Verfahrens zum Umgang mit Schulpflichtverletzungen habe das Thema zwar nicht erstmalig auf die Agenda des ASD gesetzt, es aber stärker in das Bewusstsein der am Verfahren beteiligten Institutionen gerückt. Außerdem hätten die Verfahrensschritte zu einer verbindlicheren Regelung der Aufgaben der Beteiligten in der Bearbeitung von Schulabsentismus geführt. Auf diese Weise habe die Richtlinie dazu beigetragen, die Zusammenarbeit der Akteure zu intensivieren und sie effizienter zu gestalten. Dies habe sich wiederum in einer lückenloseren und verbindlicheren Dokumentation von Schulpflichtverletzungen im Besonderen wie in einer stringenteren Bearbeitung des Phänomens Schulabsentismus im Allgemeinen niedergeschlagen. Zu der Entwicklung der Zahlen und einem eventuellen Rückgang der Schulabsentismusfälle konnten die MitarbeiterInnen jedoch keine Angaben machen.

Die Kooperation von Schule, REBUS und ASD bei der Bearbeitung von Schulpflichtverletzungen

Die Aussagen der Diskutanten zum Thema Kooperation mit Schule und REBUS bei der Bearbeitung von Schulpflichtverletzungen können in zwei Kategorien eingeteilt werden. Zum einen beziehen sie sich auf die *Erwartungen und Ansprüche* des ASD gegenüber Schule und REBUS hinsichtlich dieser Zusammenarbeit. Zum anderen äußerten sich die Teilnehmerinnen und Teilnehmer der Gruppendiskussion zu der *tatsächlich stattfindenden Zusammenarbeit* mit Schule und REBUS.

Ansprüche des ASD an die Zusammenarbeit mit REBUS und Schule

Der zentrale Anspruch des ASD an die Kooperation mit Schule und REBUS bei der Bearbeitung von Schulabsentismus ist die klare und verbindliche Aufgaben- bzw. Zuständigkeitsabgrenzung unter den beteiligten Akteuren. Dieser Anspruch beinhaltet zum einen, dass die Reihenfolge bei der Einbeziehung der am Verfahren beteiligten Institutionen in der Weise eingehalten werden sollte, wie sie das Verfahren vorsieht. Zum anderen bezieht er sich auf die „Vorarbeit“ von Schule und REBUS, die vor der Abgabe eines Falles von Schulabsentismus an den ASD im Sinne ihrer Zuständigkeiten zu leisten sei.

Das Verfahren sehe vor, dass Schule eben nicht direkt an den ASD herantrete, sondern in einem Fall von Schulabsentismus zunächst REBUS oder die zuständige Schulsozialarbeit einzuschalten hätte. Der Kontakt zum ASD sollte hingegen erst dann aufgenommen werden, wenn Schule und REBUS ihre Aufgaben im Umgang mit dem Absentismusfall erledigt hätten. Dies betreffe zum einen die Diagnostik, die von Schule und REBUS zu erstellen sei, sowie zum anderen die konkreten Interventionsschritte, die die betreffenden Akteure bereits unternommen haben sollten. So sollten Schule und REBUS die ihnen zustehenden Möglichkeiten ausgeschöpft und hierüber den ASD informiert haben, bevor dieser seine Arbeit aufnehme.²³

Andererseits wird durch einen anderen Mitarbeiter des ASD das Interesse formuliert, im Kontext der Zusammenarbeit nicht immer erst dann einbezogen zu werden, wenn sich die Probleme schon verfestigt hätten.

Dem Verhältnis von Schule und dem ASD bei der Bearbeitung von Schulabsentismus wird seitens der MitarbeiterInnen des ASD im Verlauf der Gruppendiskussion ein ganz besonderer Stellenwert zugewiesen. So stand in der Vergangenheit dem Anspruch an eine klar abgegrenzte Aufgabenverteilung zwischen Schule und ASD in der Praxis oftmals die Tendenz der Schule entgegen, Fälle von Schulabsentismus als Kindeswohlgefährdend zu definieren und sie so in die Verantwortung des ASD „zu entlassen“. Dies belastete die Zusammenarbeit des ASD mit Schule dahingehend, dass Schulpflichtverletzungen zu frühzeitig an den ASD abgegeben wurden und so die gewünschte Bearbeitung des Falles durch die Schule und ggf. auch durch REBUS ausblieb.

Die Definition eines Zustandes als Kindeswohlgefährdend obliege allerdings ausschließlich dem Jugendamt, das bei seiner Einstufung eines Zustandes als Kindeswohlgefährdend zudem

²³ Die MitarbeiterInnen gehen an dieser Stelle offenbar davon aus, dass die direkte Einschaltung des ASD durch die Schule im Rahmen der Richtlinie nicht vorgesehen sei. Es gibt allerdings den Fall, in dem die Schule „bei Anzeichen auf Kindeswohlgefährdung“ den ASD unmittelbar informieren kann/soll.

andere Maßstäbe anlege als die Schule. Dies sei jedoch gerade im Zusammenhang mit Schulabsentismus problematisch, da laut Aussage der MitarbeiterInnen des ASD die Fälle von Schulabsentismus, die mit dem Tatbestand einer Kindeswohlgefährdung einhergehen, höchst selten seien²⁴.

Eine solche – aus Sicht des ASD unangemessene – Inanspruchnahme des ASD durch die Schule könne vermieden werden, wenn die im Rahmen des Verfahrens vorgesehenen und klar voneinander abgegrenzten Handlungsschritte befolgt und durch die jeweiligen Institutionen abgearbeitet würden.

Ablauf der Kooperation von Schule, REBUS und ASD

Einer der Teilnehmer der Gruppendiskussion betont, dass Kooperation letztlich nichts anderes bedeute als die klare Abgrenzung der beteiligten Akteure voneinander. Eine solche Aufgabendifferenzierung gestalte die gemeinsame Fallbearbeitung von Schule, REBUS und dem ASD nicht nur effizienter, ohne sie sei die Kooperation bei der Bearbeitung von Schulabsentismus nachgerade unmöglich. In erster Linie habe die klare Aufgaben- und Zuständigkeitsabgrenzung dazu beigetragen, die Zusammenarbeit der Akteure nachhaltig zu verbessern. Es entstehe eine Kooperation auf Augenhöhe, bei der jede der beteiligten Institutionen auf ihre Aufgabenbereiche verwiesen sei und diese zu verantworten habe. In diesem Sinne entstehe bei Schule und REBUS auch ein besseres Verständnis darüber, was der ASD im Umgang mit Schulabsentismus leisten könne und was eben nicht zu seinen Aufgaben oder Möglichkeiten zähle.

Wie in der Richtlinie zum Umgang mit Schulpflichtverletzungen vorgesehen, werde der ASD über Fälle von Schulabsentismus in der Regel durch REBUS informiert, wobei letztere zunächst durch die Schule eingeschaltet worden sei. Wenn REBUS dann den Kontakt zum ASD aufnehme, beginne die gemeinsame Fallbearbeitung. Zu diesem Zeitpunkt bestehe dann auch eine Beratungspflicht des ASD gegenüber REBUS bzw. der jeweiligen Schulsozialarbeit. In gemeinsamer Bearbeitung der Fälle werde geprüft, was bereits durch andere Institutionen, also Schule und REBUS bzw. die Schulsozialpädagogik, unternommen worden sei, um so das weitere gemeinsame Vorgehen bestimmen zu können. Formen dieser kooperativen Interaktion seien z.B. beratende Aktivitäten (z.B. gemeinsame Gespräche und Fachkonferenzen, „Runde

²⁴ So berichten zwei der TeilnehmerInnen der Gruppendiskussion, dass sie von jeweils einem Fall in ihrem Bezirk Kenntnis hätten, bei dem die Kriterien „Schulabsentismus“ und „Kindeswohlgefährdung“ im Sinne des Jugendamtes zusammen auftraten. Diese Aussagen stehen im Widerspruch zu dem im Rahmen des Handlungskonzepts getroffenen Annahme, dass eine „[...] nachhaltige Verletzung der Schulpflicht [...] in der Regel ein Anzeichen einer Kindeswohlgefährdung“ darstelle (vgl. Bürgerschaftsdrucksache 18/7296, S.3).

Tische“ mit LehrerInnen, Eltern, REBUS etc.), aber auch konkrete Projekte, wie z.B. Tagesgruppen für Schulverweigerer oder die soziale Gruppenarbeit.

Die MitarbeiterInnen des ASD heben – ungeachtet der zuvor genannten Probleme in der Kooperation mit Schule und REBUS – mehrfach hervor, dass sich die Zusammenarbeit in den vergangenen Jahren gut entwickelt habe. Sie sei als gängiges Instrument im Umgang mit Schulabsentismus „in der Praxis angekommen“. Diese Verbesserung führen sie grundsätzlich auf die Wirkung der Richtlinie und das durch sie hergestellte institutionalisierte Meldeverfahren zurück. Dies habe gleichzeitig mit einer Intensivierung der Zusammenarbeit allerdings ebenso zu einer höheren Arbeitsbelastung innerhalb der einzelnen Institutionen geführt. Aber auch die Einbettung des Verfahrens in das Handlungskonzept „Handeln gegen Jugendgewalt“ sei in der Praxis spürbar gewesen. Schon in den früheren Stadien der formalisierten Bearbeitung von Schulabsentismus (Richtlinien von 2001 und 2005) sei die Sensibilität für das Thema jeweils gestärkt worden. Anfang 2008 hätten jedoch die einzelnen Handlungsschritte insgesamt weiter an Verbindlichkeit zugenommen und die beteiligten Institutionen seien stärker in die Abarbeitung ihrer Aufgaben eingebunden worden.

Die Kooperation im Rahmen des Verfahrens zur Bearbeitung von Schulpflichtverletzungen könne dazu beitragen, dem weiter oben genannten Interessenkonflikt hinsichtlich des Zeitpunktes der Einschaltung des ASD entgegenzuwirken: Der vormals häufig vorzufindenden Tendenz der Schule, Fälle von Schulabsentismus frühzeitig und vor dem Ausschöpfen aller schulischen Möglichkeiten an den ASD abzugeben, konnte anhand des vorgesehenen Verfahrens ebenso entgegengewirkt werden wie der Vorgehensweise, den ASD erst dann einzuschalten, wenn sich die Absentismusproblematik verfestigt habe. Im Sinne der Richtlinie habe sich vielmehr eine Kooperation von Schule, REBUS und ASD in dem Verständnis entwickelt, „etwas gemeinsam zu machen“: Während alle Beteiligten ihr Maßnahmenrepertoire und ihre Handlungsspielräume durch die klare Aufgabenabgrenzung besser ausschöpften, finde gleichzeitig früher als vor Einführung der Richtlinie eine parallele und gemeinsame Bearbeitung von Schulabsentismusfällen statt. Kooperation bedeute somit nicht mehr, die Bearbeitung an die nächste Institution bzw. an den ASD abzugeben, sondern nun alle Akteure auch nach der Einschaltung des ASD in der Verantwortung und in der gemeinsamen Fallbearbeitung zu halten. Diese engere und intensivere Zusammenarbeit der Beteiligten und somit ein im Sinne der Richtlinie durchgeführtes Verfahren könne so letztlich auch die Effizienz der ergriffenen Hilfen steigern.

4.2.4 Perspektive des BZBS

Die im Rahmen des Interviews mit dem BZBS behandelten Aspekte lassen sich in drei thematische Blöcke einteilen. Bei den drei Themenbereichen handelt es sich (a) um das Meldeverfahren im Kontext der Richtlinie zum Umgang mit Schulpflichtverletzungen und die Einbindung des BZBS in dieses Verfahren, (b) um die konkreten Maßnahmen und Ziele des BZBS im Umgang mit Schulabsentismus sowie (c) um die Kooperation des BZBS mit Schule, ASD und anderen an der Bearbeitung von Schulabsentismusfällen beteiligten Institutionen.

Keine spezifische Aussage konnten die MitarbeiterInnen des BZBS darüber treffen, welchen Anteil jene Jugendlichen an der Gesamtheit aller Schulabsentisten an beruflichen Schulen ausmachen, die sowohl anhaltend die Schulpflicht verletzen als auch durch gewaltbereites Verhalten aufgefallen sind.

Das Meldeverfahren zum Umgang mit Schulpflichtverletzungen an beruflichen Schulen

Das praktizierte Verfahren im Umgang mit Schulpflichtverletzungen an beruflichen Schulen stimmt nach Aussagen der Befragten in weiten Teilen mit den im Rahmen der Richtlinie und Checkliste genannten Verfahrensschritten überein. Diese Aussage bezieht sich auf die Einhaltung der vorgesehenen Handlungsschritte, nicht jedoch zwingend auf die vorgegebenen Fristen und Meldewege.

Üblicherweise versuchten die Schulen, Kontakt mit den SchülerInnen und den Sorgeberechtigten aufzunehmen, um mittels Problemlösender Gespräche und schulinterner Mittel den Schulbesuch wieder zu ermöglichen. Als nächster Schritt folge eine Klassenkonferenz, die nach etwa vier Wochen einberufen wird, und an der neben SchulvertreterInnen bei Bedarf bereits das BZBS teilnimmt. Üblicherweise sei dies auch der Zeitpunkt, an dem der zuständige ASD über den Absentismusfall benachrichtigt werde. An die Klassenkonferenz könnten sich dann weitere schulische pädagogische Maßnahmen oder aber auch die Einschaltung der Rechtsabteilung anschließen. Im Falle „besonderer Gefahrenmomente“²⁵ sei an dieser Stelle die Einbeziehung des BZBS vorgesehen.

Erfolge im Zusammenhang der Klassenkonferenz eine Meldung an das BZBS, so sei dies der Zeitpunkt, ab dem eine Schulpflichtverletzung innerhalb des BZBS als ein Fall von „Langzeitabsentismus“ dokumentiert werde.

Allerdings würden, anders als in der Richtlinie und Checkliste vorgesehen, bei der Einschaltung des BZBS durch die Schule nicht immer die vorgesehenen Meldeinstrumente und Mel-

²⁵ Vgl. Checkliste Schulpflichtverletzungen für berufliche Schulen, S.1.

defristen eingehalten. Während die Richtlinie vorsieht, dass die jeweilige Schule das BZBS erst nach Ablauf von ungefähr vier Wochen in die Bearbeitung eines Falles von Schulabsentismus einbezieht, bestehe häufig schon vor Ablauf dieser Frist ein regelmäßiger Austausch zwischen der betroffenen Schule und den MitarbeiterInnen des BZBS. Dies gelte insbesondere bei Fällen, in denen unabhängig von der Absentismusproblematik bereits andere Konflikte bzw. insgesamt eine „gemischte Problemlage“ bestünden. Auch im Verlauf der Bearbeitung eines Falles von Schulabsentismus durch das BZBS komme es in der praktischen Arbeit zu einem Abweichen von in der Richtlinie vorgesehenen Meldefristen. Die Frist von sechs Wochen, innerhalb derer der Richtlinie zu Folge ausschließlich das BZBS den Fall bearbeiten solle, werde in der Praxis als viel zu lang empfunden und nicht zuletzt deshalb meist deutlich unterschritten. Die Rückmeldung an die jeweils meldende Schule erfolge demnach oftmals bereits früher und außerdem nicht starr in der Form einer schriftlichen Stellungnahme, sondern häufiger über informelle und direkte Wege im Verlauf der gemeinsamen Bearbeitung des Schulabsentismusfalles. Somit stünden Schule und BZBS während des gesamten Zeitraums der Bearbeitung eines Falles von Schulabsentismus in einem kontinuierlichen Austausch.

Der Weg, auf dem die Meldung bei dem BZBS eingehe, sei im Normalfall ein Telefonanruf bzw. eine Email. Die MitarbeiterInnen des BZBS halten dies für ein angemessenes, weil rasches Vorgehen. Die Verwendung der im Rahmen des Verfahrens vorgesehenen und standardisierten Formblätter hingegen beschreiben sie als eher hinderlich für die Kommunikation und die daraus resultierende Kooperation. Das Formblatt könne nur über die vorgesehenen Kategorien Auskunft geben und sei zudem oftmals lange unterwegs. Ein direktes Telefonat hingegen sei ein Weg, auf dem schnellstmöglich bei Kontaktaufnahme erste Informationen zu dem Fall bzw. der aktuelle Stand der Fallbearbeitung zwischen den beteiligten Akteuren ausgetauscht werden könnten. So bedeute die Aufnahme der ersten Daten bereits eine Beratung, in der das BZBS der meldenden Schule hilfreiche Handlungsvorschläge unterbreite. Dies sei bei der Benutzung des Meldeformulars hingegen nicht möglich.

Die MitarbeiterInnen des BZBS können keine Aussagen über den Umfang von Schulpflichtverletzungen an beruflichen Schulen treffen, weil ihnen keine konkreten Zahlen hierzu vorliegen, die eine Vergleichbarkeit bzw. eine Beobachtung der Entwicklung dieses Phänomens im Lauf der Jahre ermögliche. Solche Zahlen existierten schon deshalb nicht, weil sich im Verlauf der Jahre nicht nur die Richtlinie zum Umgang mit Schulpflichtverletzungen, sondern auch die Definition dessen, was als anhaltende Schulpflichtverletzung verstanden wird, grundsätzlich gewandelt habe. Zudem werde dem BZBS ohnehin seit jeher nur ein bestimmter Ausschnitt der gesamten Schulpflichtverletzungen an beruflichen Schulen gemeldet.

Zahlen lägen allenfalls über die Anzahl der Bußgeldverfahren vor, die durch die Rechtsabteilung eingeleitet würden. Dies stelle aber ebenfalls nur einen Ausschnitt der Gesamtheit der Schulpflichtverletzungen an beruflichen Schulen dar und könne keinen verlässlichen Einblick in die Gesamtheit der Schulabsentismusfälle geben. Seit Juni 2009 werde nun jedoch ein internes Controlling zu den tatsächlich vom BZBS bearbeiteten Absentismusfällen durchgeführt.²⁶

Aufgaben des BZBS im Umgang mit Schulabsentismus und Inhalte der Arbeit

Da die SchülerInnen beruflicher Schulen, die die Schulpflicht verletzen, meist bereits im elften Schulbesuchsjahr und somit 16 Jahre und älter sind, haben die Jugendlichen nach Meinung des BZBS häufig schon über viele Jahre anhaltend die Schulpflicht verletzt und ein solches Verhaltensmuster verfestigt. Darüber hinaus existierten im Zusammenhang dieser Altersgruppe nicht mehr allzu viele Maßnahmen, die ergriffen werden könnten, um einen regelmäßigen Schulbesuch wieder herzustellen. Hier liegt somit ein struktureller Unterschied zwischen der Arbeit des BZBS und von REBUS.

Bei diesen SchülerInnen werde daher der Akzent des BZBS auf die Förderung der Berufsorientierung gesetzt. Es werde versucht, sie an den Landesbetrieb Erziehung und Berufsbildung (LEB) zu vermitteln. Innerhalb des LEB werde dann in Kleingruppen und unter Einsatz erheblicher sozialpädagogischer Unterstützung mit diesen Jugendlichen gearbeitet.

Der Fokus des BZBS bei der Bearbeitung von Schulabsentismus liege auf solchen SchülerInnen, bei denen Hinweise auf eine besondere Gefährdung bestünden. Diese klare Zielgruppendefinition sei im Rahmen der Aktualisierung des Verfahrens im Jahr 2008 und im Zuge der Einbettung der Maßnahme in das Handlungskonzept „Handeln gegen Jugendgewalt“ erfolgt. Als besondere Gefährdung werden dabei im Sinne der Checkliste bzw. Richtlinie sowohl akute Krisensituationen mit abruptem Fehlen von SchülerInnen als auch gravierende Erkrankungen und/oder psychische Störungen mit akuter Gefährdung von Gesundheit und Leben verstanden.

Das konkrete Vorgehen des BZBS nach dem Eingang einer Meldung von Schulabsentismus beinhalte zunächst eine schriftliche Einladung der betroffenen SchülerInnen per Einschreiben zu einem Klärungs- und Beratungsgespräch in das BZBS. Diese Beratungsgespräche werden grundsätzlich an der jeweiligen Problemstellung orientiert geführt. Hausbesuche seien im Umgang mit Schulpflichtverletzungen an beruflichen Schulen eher die Ausnahme. Ganz allgemein verstehe es das BZBS im Umgang mit Schulabsentismus als eine seiner Aufgaben,

²⁶ Dieses Controlling wurde im Rahmen der Evaluation nicht mehr ausgewertet.

alle beteiligten Akteure und ihre jeweiligen Maßnahmen in die Bearbeitung einzubeziehen bzw. die Informationen zu einem/einer SchülerIn, die bei den unterschiedlichen beteiligten Akteuren existieren, zu bündeln.

Ein weiteres Aufgabengebiet des BZBS im Umgang mit Schulabsentismus an beruflichen Schulen stellt die Beratung von meldenden Lehrkräften dar.

Ziele in der Arbeit des BZBS

Ob die MitarbeiterInnen des BZBS ihre Arbeit in Absentismusfällen als erfolgreich betrachten, entkoppeln sie deutlich von der Frage einer erfolgreichen Rückgliederung. Wenn Jugendliche im Rahmen eines Beratungsgesprächs erreicht werden konnten und sie die innerhalb der Beratung erarbeiteten Handlungsmöglichkeiten annehmen und sich z.B. in Therapie begeben, wertet das BZBS dies als einen Erfolg ihrer Arbeit im Umgang mit Schulabsentismus. Auch die Eingliederung in eine berufsvorbereitende Maßnahme sei für das BZBS erfolgreiche Arbeit. Dies nicht zuletzt deshalb, weil gerade das Klientel schwer erreichbar sei und das BZBS wegen des Alters der SchülerInnen oft „überhaupt keine Handhabung“ zur Verfügung stehe. Während bei Kindern, die die Schulpflicht verletzen, immer noch die Eltern über die Androhung eines Sorgerechtsentzugs aktiviert werden könnten, sei dies bei Jugendlichen nur schwer möglich. Darum sei es so entscheidend, die Jugendlichen innerhalb eines ersten Beratungsgesprächs zu erreichen, ihnen eine Perspektive für die Zukunft aufzuzeigen und die Eigenmotivation des Jugendlichen zu wecken. Aber auch bereits die Erarbeitung einer Problemdiagnose, bei der alle Beteiligten einbezogen werden, wird aus Sicht des BZBS bereits als Erfolg gewertet.

Die Kooperation des BZBS mit anderen beteiligten Institutionen bei der Bearbeitung von Schulpflichtverletzungen

In der Bearbeitung von Schulabsentismus an beruflichen Schulen sei ein grundsätzlicher Wandel spürbar gewesen, als 2001 ein standardisiertes Verfahren eingeführt wurde. So seien in der Richtlinie von 2001 erstmals die Verfahrensschritte für den Umgang mit Schulabsentismus geregelt und die unterschiedlichen damit beauftragten Institutionen und ihre pädagogischen Aufgaben benannt worden. Im Zuge dieser Formalisierung sei die Problematik Schulabsentismus stärker ins Bewusstsein der Beteiligten gerückt worden. Hierbei sei allerdings nicht immer klar, ob die stärkere Beachtung des Phänomens Schulabsentismus tatsächlich eine Folge des aktualisierten Verfahrens oder ein Effekt unterschiedlicher medienwirksamer Vorfälle gewesen sei.

Grundsätzlich habe sich aber eine lückenlosere Dokumentation des Phänomens Schulabsentismus sowie generell eine stringenterer Bearbeitung des Problems durchgesetzt. Dies könne zwar nicht auf einen konkreten Zeitpunkt bzw. auf eine konkrete Ursache zurückgeführt werden, zeige bei den betroffenen Jugendlichen jedoch eine „Signalwirkung“. SchülerInnen, die die Schulpflicht verletzen, wüssten nun, dass ihr Schulschwänzen nicht einfach hingegenommen werde, sondern dass sie mit Sanktionen, wie z.B. Bußgeldforderungen, zu rechnen hätten.

Die Zusammenarbeit zwischen den Schulen und dem BZBS ist aus Sicht der befragten MitarbeiterInnen seit der Aktualisierung des Verfahrens im Jahr 2008 klarer strukturiert, da dem BZBS nun einheitlicher solche Fälle von Schulabsentismus gemeldet würden, bei denen eine akute Gefährdung der jeweiligen SchülerInnen angenommen werde.

Dennoch werde die Kooperation zwischen Schule und BZBS nicht immer nur starr im Sinne der Richtlinie gehandhabt. Unabhängig von den Fristen, die die Richtlinie und die Checkliste für die Zusammenarbeit des BZBS mit der jeweiligen Schule vorsehen, werde das BZBS häufig bereits frühzeitig, also z.B. bereits vor der Klassenkonferenz, durch die Schule eingeschaltet, bzw. die jeweilige Schule werde über die Maßnahmen des BZBS informiert.

Eine Situation, in der das BZBS erst nach sechs Wochen eine Rückmeldung in Form eines Berichts oder einer Handlungsempfehlung an die Schule leite, sei der „worst case“ der Zusammenarbeit von Schule und dem BZBS. Vielmehr bestehe ein kontinuierlicher und permanenter Austausch zwischen dem BZBS und der jeweiligen Schule, bei dem gemeinsam erörtert werde, wie fortan gemeinsam gehandelt werden könne. Der regelmäßige, koordinierte und direkte Austausch könne als ein Mittel angesehen werden, durch das sich die Effektivität der ergriffenen Hilfemaßnahmen erhöhen lasse.

Obwohl es laut Richtlinie keine standardisierte Form der direkten Zusammenarbeit des BZBS mit dem ASD gibt, arbeite das BZBS aus eigener Erfahrung in fast jedem gemeldeten Fall von Schulabsentismus mit dem jeweils zuständigen ASD zusammen. In einigen Fällen kooperiere man auch mit Betreuern freier Träger. Diese Zusammenarbeit sei jedoch stark einzelfallbezogen und finde in den meisten Fällen in Absprache mit dem jeweils zuständigen Jugendamt statt.

Das BZBS setze sich mit allen beteiligten Akteuren (ASD, die abgebende REBUS, FIT, Polizei oder JGH) in Verbindung. Dadurch soll die Aufgabenverteilung zwischen den unterschiedlichen beteiligten Akteuren abgestimmt werden. Um eine solche Abstimmung möglichst effizient zu gestalten, sei es ein notwendiger Schritt, zunächst im BZBS alle Informationen zu sammeln, die über die betroffenen SchülerInnen bei den unterschiedlichen Beteiligten

existieren. Die Abklärung solcher Umstände geschehe meist telefonisch oder per Mail²⁷. Auf dem Wege eines Telefonats könnten sofort wichtige Informationen übermittelt werden, die auf dem schriftlichen Wege nicht zu erfassen seien.

Probleme in der Zusammenarbeit mit dem ASD ergäben sich v.a. daraus, dass der ASD nach dem Freiwilligkeitsprinzip arbeite, also seinen Einsatz daran orientiere, ob eine Familie in einer bestimmten Angelegenheit Unterstützung wünsche oder nicht. Das BZBS als schulbehördliche Instanz könne demzufolge bei der Bearbeitung von Schulabsentismus nicht in jedem Fall uneingeschränkt auf die Unterstützung durch den ASD zurückgreifen. Dies führe dazu, dass die Kooperation mit dem ASD manchmal sehr rudimentär bleibe.

Die Kooperation zwischen den beruflichen Schulen und den Ausbildungsbetrieben laufe im Fall von Schulpflichtverletzungen auf direktem Wege. Sollte es aber doch zur Einschaltung des BZBS kommen, so leiste die Beratungs- und Unterstützungsstelle auch an dieser Stelle als neutraler, außenstehender Akteur Vermittlungsarbeit.

Auswirkungen der aktualisierten Richtlinie auf die Kooperation

Im Hinblick auf die Frage, ob sich die Kooperation der beteiligten Akteure im Zusammenhang der Aktualisierung der Richtlinie bzw. der Einbettung der Maßnahme in das Handlungskonzept „Handeln gegen Jugendgewalt“ spürbar verändert habe, heben die MitarbeiterInnen des BZBS unterschiedliche Aspekte hervor. So habe die Aktualisierung des Verfahrens zwar einen Einfluss auf den Ablauf der Kooperation gehabt, nicht aber auf die Qualität der Zusammenarbeit.

Aufgrund der großen Anzahl und hohen Unübersichtlichkeit der beruflichen Schulen Hamburgs käme es in der Zusammenarbeit darauf an, persönliche und kontinuierliche Kontakte zu den Lehrkräften an diesen großen Schulen zu pflegen. Im Hinblick auf die Qualität der Kontakte werde der Effekt der Aktualisierung sowie der Einbettung des Meldeverfahrens in das Handlungskonzept als eher gering bzw. als noch nicht abschätzbar bewertet.

Wirkung zeige das 2008 aktualisierte Verfahren jedoch im Hinblick auf seine Eigenschaft als Strukturierungshilfe. Die Lehrkräfte könnten nun anhand der Checkliste die entsprechenden Verfahrensschritte abarbeiten. Auch sei klarer geregelt, in welchen Fällen das BZBS einzubeziehen ist. Dadurch sei zunächst an den Schulen, aber indirekt auch innerhalb des BZBS, eine größere Handlungssicherheit im Umgang mit Schulpflichtverletzungen entstanden. Das BZBS

²⁷ Für die Zusammenarbeit mit dem ASD zieht das BZBS die Dokumentation des Absentismusfalles durch die Schule heran, die diese bei einer ca. vier Wochen anhaltenden Schulpflichtverletzung anhand eines Formblattes an den ASD übersandt hat.

habe sich auf die Bearbeitung von Fällen mit besonderen Gefährdungsaspekten spezialisieren können, die Meldung anderer Fälle von Schulabsentismus habe im Vergleich zu der Zeit unmittelbar nach der generellen Einführung einer Richtlinie hingegen abgenommen.

Dies habe dazu beigetragen, dass sich auch die Beratungsaufgaben des BZBS gegenüber Lehrkräften verändert bzw. reduziert hätten. Zudem sei die Dokumentation wegen der stärkeren Formalisierung des Verfahrens und der Bereitstellung der Formblätter ebenfalls kontinuierlich systematischer und einheitlicher geworden.

5 Auswertung

Der Evaluationsauftrag beinhaltet, alle Maßnahmen als Teile des Handlungskonzepts gegen Jugendgewalt auszuwerten. Für die Erhebungen folgte daraus zu versuchen, gezielt Informationen über diejenigen Fälle von SchulschwänzerInnen zu sammeln, die bereits als gewaltbereit oder gewalttätig aufgefallen sind.

Im Rahmen der Fragebogenerhebungen konnten weder REBUS noch die Schulleitungen über eine große Zahl derartiger Fälle berichten. Mehrere Schulleitungen verwiesen darauf, dass sie den Fragebogen aufgrund fehlender diesbezüglicher Erfahrung nicht ausfüllen konnten. Auch aus der Gruppendiskussion und dem Experteninterview konnten spezifische Informationen zu der beschriebenen Personengruppe nur in geringem Maße gezogen werden.

Grundsätzlich kann daher keine belastbare Aussage getroffen werden, inwieweit die Maßnahme als „Handeln gegen Jugendgewalt“ gewirkt hat und wirken kann. Die Auswertung beschränkt sich deshalb auf die Rückgliederung schulabsenter Kinder und Jugendlicher und auf den Umgang der beteiligten Institutionen mit Schulpflichtverletzungen.

Die Ergebnisse der Evaluation werden im Folgenden anhand der drei klassischen Qualitätsdimensionen – Strukturqualität, Prozessqualität und Ergebnisqualität – gegliedert und dargestellt. Dabei fließen die Ergebnisse der Fragebogenerhebungen bei Schulleitungen und REBUS, der Gruppendiskussion mit dem ASD, des Interviews mit dem BZBS, der Analyse der Controllingdaten und der Schülerakten zusammen.

5.1 Strukturqualität

Am Meldeverfahren zur Durchsetzung der Schulpflicht ist eine Vielzahl von Institutionen beteiligt. Die Richtlinie aus dem Jahr 2008 (in Kraft getreten am 1. Februar 2008) regelt die Kooperation dieser Institutionen und schafft dadurch aus Sicht aller Beteiligten ein hohes Maß an Klarheit hinsichtlich der zu informierenden Stellen und der zu ergreifenden Maßnahmen. Dies trifft in besonderem Maße für das BZBS zu, denn dort führte die deutlichere Definition der Zuständigkeit für Fälle mit besonderen Gefahrenmerkmalen zu einer erkennbaren Schärfung des Tätigkeitsprofils bei Schulpflichtverletzungen.

Die entscheidenden beteiligten Akteure sind neben den Schulen die zuständigen REBUS oder die SchulsozialpädagogInnen²⁸ bzw. im Falle beruflicher Schulen das BZBS. Ebenfalls – und dies regelt die Richtlinie ausdrücklich – ist der ASD als weiterer Akteur in jedem Einzelfall zumindest zu informieren, sobald er an REBUS gemeldet wird, auch wenn der ASD nicht

²⁸ Die Rolle der SchulsozialpädagogInnen im Zusammenhang der Bearbeitung von Schulpflichtverletzungen wurde im Rahmen der Evaluation nicht weiter berücksichtigt.

zwingend bei der Hilfeplanung mitwirkt. Die zuständige Schulaufsicht muss dagegen nicht in allen Fällen von den jeweiligen Vorgängen informiert werden. Die Rolle der Polizei ist im Handlungskonzept auf die Amtshilfe beschränkt. Eine systematische und regelhafte Kooperation findet deshalb nicht statt.

Diese Interaktionsstruktur hat sich nach der Überzeugung aller beteiligten Institutionen sehr gut bewährt.

5.2 Prozessqualität

Bei der Auswertung der Prozessqualität werden mit dem Verfahren an allgemeinbildenden Schulen und an beruflichen Schulen zwei Verfahren berücksichtigt, die sich zwar in mehreren Punkten unterscheiden, im Kern aber dieselbe Informationskette definieren.

Zu beachten ist zudem, dass sich die Aussagen der beteiligten Institutionen nur auf wenige Fälle von Schulpflichtverletzungen stützen, in denen bei den Jugendlichen zugleich Gewalthandlungen bekannt sind. Und auch aus den Controllingdaten der Leitstelle und von REBUS lassen sich zur Zahl dieser Fälle keine Rückschlüsse ziehen.

Zum Verfahren

Das Bild der Praxis, welches sich aus den verschiedenen Teilerhebungen ergibt, macht deutlich, dass es im Rahmen des Verfahrens zur Durchsetzung der Schulpflicht offensichtlich einen Kernbereich der Interaktion gibt, der im Wesentlichen entlang den Vorgaben der Richtlinie abläuft. Aus Sicht der Evaluation bestätigt sich dies durch die Analyse der Schülerakten. Dies gilt für das Verfahren zur Durchsetzung der Schulpflicht an allgemeinbildenden Schulen ebenso wie an beruflichen Schulen. Dabei handelt es sich um die schulinternen Reaktionen und um die Meldekette von den Schulen zu REBUS oder dem BZBS. Auch die Meldung an den ASD scheint im Rahmen beider Verfahren weitestgehend im Sinne der vorgesehenen Verfahrensschritte abzulaufen: Im Falle der Bearbeitung von Schulpflichtverletzungen an allgemeinbildenden Schulen wird der ASD vorrangig durch REBUS eingeschaltet, bei der Bearbeitung von Schulabsentismusfällen an beruflichen Schulen wird der ASD direkt durch die Schulen informiert. Ebenso erfolgen die Meldungen in umgekehrter Richtung, also z.B. die Rückmeldung von REBUS an die Schulen nach drei Monaten der Bearbeitung bzw. nach Abschluss der Fallbearbeitung durch REBUS, zu weiten Teilen in Übereinstimmung mit den im Rahmen der Richtlinie vorgesehenen Handlungsschritten.

Diesem Kernbereich stehen mit den in der Richtlinie vorgesehenen Meldungen an die Schulaufsicht und dem Eintrag in das Zentrale Schülerregister zwei Aspekte gegenüber, die nicht

systematisch und flächendeckend stattfinden. Die Amtshilfe durch die Polizei steht wie beschrieben additiv neben dem Meldeverfahren.

Der *Hausbesuch* bei SchülerInnen, die dem Unterricht fernbleiben und bei denen kein Kontakt zu den Sorgeberechtigten hergestellt werden kann, findet laut Aussagen der befragten Schulleitungen praktisch in jedem Fall statt. Gleichzeitig berichten jedoch einige REBUS-MitarbeiterInnen von Fällen, in denen der Hausbesuch laut ihrer Aktenlage nicht stattgefunden habe.²⁹

Als weitere *Verfahrensfehler*, die bei Absentismusbildungen gelegentlich zu beobachten sind, nennen die REBUS-MitarbeiterInnen Fehler oder Lücken in der Dokumentation der Fälle. In keinem Fall wurde jedoch davon berichtet, dass die zuständige REBUS Fälle aus formalen Gründen an die Schulen zurückgewiesen hätte. In der Praxis werden demnach offenbar formale Fehler nachträglich im Gespräch zwischen REBUS und Schule korrigiert.

Die *Einschaltung des ASD*, die ein zentrales Element der Richtlinie darstellt und die die aktuelle Richtlinie von früheren Dokumenten qualitativ unterscheidet, findet aus Sicht der beteiligten Institutionen in fast allen Fällen statt. Dabei ließ sich jedoch nicht ermitteln, inwieweit es sich bei dieser Einbindung um eine reine Information des ASD oder um die Einbeziehung in eine gemeinsame Hilfeplanung handelt. Unabhängig davon erfüllt die Richtlinie ihr Ziel, dass SchulschwänzerInnen stärker als früher im Fokus der betroffenen Institutionen stehen und dass auch die Jugendämter gezielt und systematisch Meldungen erhalten.

Anzumerken bleibt allerdings, dass unterlassene Meldungen an den ASD nicht damit zu begründen sind, dass in den betreffenden Fällen keine Kindeswohlgefährdung vorliege. Denn nach der Richtlinie ist der ASD zumindest zu *informieren*, sobald REBUS mit dem Fall beauftragt wird.

Die in der Richtlinie beschriebenen beiden *Formblätter* für die Meldung an den ASD kommen aus Sicht der befragten REBUS-MitarbeiterInnen häufig (Formblatt 5 zur bloßen Information) bzw. gelegentlich (Formblatt 6 zur präziseren Beschreibung im Vorfeld einer gemeinsamen Hilfeplanung) zum Einsatz. Daneben nutzen aber REBUS-MitarbeiterInnen auch andere Meldewege, wie formlose schriftliche oder telefonische Meldungen, Emails oder aber Informationen bei persönlichen Treffen.

²⁹ Während der Hausbesuch bei Familien von schulpflichtverletzenden Kindern und Jugendlichen im Rahmen des Verfahrens an allgemeinbildenden Schulen obligatorisch ist, ist er im Zuge der Durchsetzung der Schulpflicht an beruflichen Schulen nicht vorgesehen und wird nur in seltenen Fällen durchgeführt.

Aus Sicht des ASD kann es als der Normalfall angesehen werden, dass die Meldung einer Schulpflichtverletzung von REBUS erfolgt. Mit diesem Kontakt beginnt die gemeinsame Fallbearbeitung. Zu diesem Zeitpunkt besteht dann auch eine Beratungspflicht des ASD gegenüber REBUS bzw. der jeweiligen Schulsozialarbeit. Formen der kooperativen Interaktion zwischen dem ASD, Schulen und REBUS sind z.B. beratende Aktivitäten (z.B. gemeinsame Gespräche und Fachkonferenzen, „Runde Tische“ mit LehrerInnen, Eltern, REBUS etc.), aber auch konkrete Projekte, wie z.B. Tagesgruppen für Schulverweigerer oder die soziale Gruppenarbeit.

Das im Rahmen von Schulpflichtverletzungen an beruflichen Schulen zuständige BZBS informiert den ASD in nahezu allen von ihm bearbeiteten Fällen. Dies geschieht entgegen der Richtlinie, die keinen direkten Kontakt zwischen dem BZBS und dem ASD vorsieht. Allerdings bleibt die weitere Zusammenarbeit mit dem ASD aus Sicht des BZBS in etlichen Fällen sehr rudimentär.

Aus Sicht von REBUS wird die *Rückmeldung an die Schulen nach drei Monaten* in allen Fällen eingehalten. Dies bestätigen die meisten Schulleitungen. Einige berichten aber auch von Fällen, in denen diese Rückmeldung nicht eingegangen ist. Die Controllingdaten der Leitstelle bestätigen diesen Sachverhalt. Hierbei ist davon auszugehen, dass der Fall oftmals bereits nach kurzer Zeit abgeschlossen werden konnte und die Schulleitung somit Kenntnis über den Verlauf haben müsste. Ein Hinweis darauf ist der hohe Anteil von einem Drittel der Meldungen, die nach Aktenlage von REBUS mit einer Kurzberatung abgeschlossen werden können. In diesem Falle erübrigt sich die offizielle Meldung mittels Formblatt aus Sicht von REBUS ebenso wie aus Sicht der Leitstelle.

Verfahrensschritte, die nicht konsequent eingehalten werden, sind der Eintrag ins Zentrale Schülerregister und die Meldung an die Schulaufsicht. Die Befragung von Schulleitungen ergab, dass diese insgesamt nur bei acht von 30 Fällen gewaltbereiter Schulabsentisten den Eintrag in das ZSR vorgenommen haben.

Schulleitungen begründeten den unterlassenen *Eintrag in das ZSR* unter anderem mit Zeitmangel, oder sie hielten den Eintrag für unnötig bzw. befürchteten dadurch Nachteile für den/die SchülerIn. Aus Sicht der Evaluation kann hieraus geschlossen werden, dass der Nutzen des Eintrags in das ZSR den beteiligten Institutionen eher begrenzt erscheint.

Die *Meldung an die zuständige Schulaufsicht* sieht die Richtlinie in den Fällen vor, in denen sich trotz der Einschaltung von REBUS und ASD auch nach drei Monaten der Bearbeitung keine substanzielle Besserung einstellt. Dadurch gehört die Information an die Schulaufsicht

schon laut der Richtlinie nicht zu den in jedem Fall zwingend vorgesehenen Verfahrensschritten. Es besteht allerdings die Vermutung, dass die Meldung mitunter auch in Fällen unterbleibt, in denen sie aufgrund der Sachlage eigentlich geboten wäre. Dies begründen Schulleitungen unter anderem damit, dass sie die Meldung als nicht notwendig erachteten oder dass ihnen die Konsequenzen einer solchen Meldung unklar seien. Aus Sicht von REBUS scheint mit einer Meldung an die Schulaufsicht kein für den jeweiligen Fall praktischer Nutzen verbunden zu sein.

Flexible Interpretation der Richtlinie in der Praxis

An den Aussagen der MitarbeiterInnen des BZBS lässt sich exemplarisch zeigen, wie die in der Richtlinie vorgegebenen Verfahren in der Praxis vielfach flexibel gehandhabt werden. Dies gilt zum Beispiel für die Meldung der Schulen an das BZBS. Hinsichtlich der Meldefristen weicht aus Sicht des BZBS die Praxis häufig in positiver Weise von der Richtlinie ab. In etlichen Fällen wurde das BZBS bereits durch die jeweilige Schule über den Fall einer Schulpflichtverletzung informiert, bevor es nach vier Wochen zu einer Klassenkonferenz und zu einer Einschaltung des BZBS laut Richtlinie gekommen wäre. Somit besteht oft schon vor Ablauf dieser Frist ein der Sache dienlicher regelmäßiger Austausch zwischen der betroffenen Schule und den MitarbeiterInnen des BZBS.

Neben den Meldefristen wird im Rahmen der Praxis zudem häufig von dem vorgesehenen Meldeinstrument der Formblätter abgewichen. Die Meldung eines Absentismusfalles an das BZBS erfolgt sehr häufig zunächst telefonisch, eine schriftliche Information trifft dann später ein und dient somit weniger der direkten Information als der Dokumentation. Der Vorteil dieses Verfahrens liegt aus Sicht des BZBS in der Geschwindigkeit und Unmittelbarkeit sowie darin, dass in einem Telefonat bereits erste Beratungsleistungen und Empfehlungen erfolgen können. Ausdrücklich hebt jedoch das BZBS die Dokumentationsfunktion des Meldeformulars hervor.³⁰

Auch beim Verfahren zur Durchsetzung der Schulpflicht an allgemeinbildenden Schulen und insbesondere bei der Meldung von REBUS an den ASD werden in zahlreichen Fällen nicht die vorgesehenen Instrumente eingesetzt. Hier weisen die Aussagen der beteiligten Akteure auf eine unterschiedliche Wahrnehmung in der Verwendung der Formblätter hin: Während alle antwortenden REBUS-MitarbeiterInnen angaben, für die Meldung eines

³⁰ Ähnlich urteilt das BZBS über das Meldeformular für Gewaltmeldungen im Rahmen der Anzeigepflicht an Schulen (Maßnahme 4). Auch hier berichtet das BZBS davon, dass in der Praxis oft zunächst eine telefonische Meldung eingehe, während das eigentlich vorgesehene Formular dann später eintreffe, aber gleichfalls eine wichtige Dokumentationsfunktion erfülle.

Absentismusfalles an den ASD das Formblatt 5 zu verwenden, berichteten die ASD-MitarbeiterInnen davon, in der Praxis nur sehr selten Meldungen auf dem Formblatt 5 zu erhalten. Eine ähnliche Diskrepanz ließ sich hinsichtlich der Nutzung des Formblattes 6 feststellen. Dies war den befragten ASD-MitarbeiterInnen unbekannt, während zumindest ein Teil der antwortenden REBUS-MitarbeiterInnen angab, dieses Formblatt für eine Meldung an den ASD mit gleichzeitiger Anmeldung eines Unterstützungsbedarfs zu verwenden, nicht aber alternative und eher formlose Meldewege. Die ASD-MitarbeiterInnen hingegen berichteten, dass Meldungen von REBUS bei ihnen in den meisten Fällen auf informellen Wegen, also über Mails, Telefonanrufe oder direkte Kontakte eingingen.

Trotz dieser Einschränkungen bleibt aber festzuhalten, dass die flexible Handhabung der Meldewege von keiner der beteiligten Stellen als problematisch betrachtet wird und dass damit nach der Strukturqualität auch die Prozessqualität von den KooperationspartnerInnen grundsätzlich sehr positiv bewertet worden ist.

5.3 Ergebnisqualität

Wirkung auf der Ebene der Schulpflicht verletzenden SchülerInnen

Die von REBUS erstellten Controllingdaten weisen eine Zunahme der Absentismusbildungen von 2008 auf 2009 aus. Dabei handelt es sich um Zahlenangaben zu sämtlichen Meldungen, ungeachtet davon, ob die betreffenden Jugendlichen als gewaltbereit gelten oder nicht. Bei einem Drittel der Meldungen lässt sich aus Sicht von REBUS der Fall bereits durch eine Kurzberatung abschließen. Diese Fälle durchlaufen dann folglich nicht mehr die weiteren Verfahrensschritte. Die Zahlen zeigen zudem, dass sich bezogen auf alle Meldungen Jungen nicht von Mädchen unterscheiden, wenn es um die Verletzung der Schulpflicht geht.

Ob hinter der Zunahme der Meldungen ausschließlich die reale Zunahme der Fälle steht, bezweifeln mehrheitlich sowohl die Schulleitungen als auch die REBUS-MitarbeiterInnen, die in ihrer jeweiligen Schule bzw. Dienststelle eine zahlenmäßige Zunahme beobachten. Als Grund für die Zunahme der Meldungen sehen Schulleitungen und REBUS-MitarbeiterInnen vor allem eine gestiegene Meldedisziplin der Schulen und die wachsende Sensibilität für das Thema Schulpflichtverletzung.

Skeptisch sind die befragten Institutionen, was die Möglichkeiten der Rückgliederung in die Stammschule betrifft. Von den Fällen, bei denen die Schulleitungen Aussagen zum Erfolg des Meldeverfahrens und der Bearbeitung in Kooperation mit REBUS und ASD machten, kam es

nur bei der Hälfte zu einer Rückgliederung in die eigene Schule. In anderen Fällen wurde die ersatzweise Beschulung durch REBUS fortgesetzt, oder es kam zu einer Umschulung. Bei den SchülerInnen, die wieder den regulären Unterricht besuchen, wurden zumeist in der Schule flankierende Maßnahmen ergriffen, um die Situation zu stabilisieren. Mit diesen Maßnahmen sind im wesentlichen Klassen- und BeratungslehrerInnen, SchulsozialpädagogInnen oder REBUS und gelegentlich auch die Schulleitung betraut.

REBUS-MitarbeiterInnen betreuen eine Vielzahl von Schulen und haben somit einen breiteren Blick auf die Sachlage als Schulleitungen, die jeweils nur für ihre eigene Schule sprechen. Aus dieser weiteren Perspektive schätzen die befragten REBUS-MitarbeiterInnen die Möglichkeit erfolgreicher Rückgliederung etwas optimistischer ein als die befragten Schulleitungen. Nur ein Drittel der befragten Schulleitungen sieht eine Zunahme der erfolgreichen Rückgliederungen als Resultat der Richtlinie, von den befragten REBUS-MitarbeiterInnen sind etwas mehr als die Hälfte dieser Meinung. Sie machen zudem für diese Entwicklung auch konkret die systematische Kooperation mitverantwortlich.

Sowohl REBUS als auch das BZBS bringen grundsätzlich zum Ausdruck, dass sie im Zweifelsfall gerade bei älteren SchülerInnen ihre Handlungsmöglichkeiten als begrenzt ansehen, wenn sich SchülerInnen vehement weigern, die Schule zu besuchen. Für das BZBS gilt dies in noch stärkerem Maße, da die betreffenden SchülerInnen dort meist bereits 16 Jahre und älter sind und sich das Verhaltensmuster des Schulschwänzens oftmals bereits stark verfestigt hat.

Daher betrachten sie nicht nur die Rückgliederung in die reguläre Beschulung als einen Erfolg, sondern auch die Vermittlung in Berufspraktika, etwa in Kooperation mit dem Landesbetrieb Erziehung und Berufsbildung, oder die ersatzweise Beschulung durch REBUS.

Auch der ASD sieht im Hinblick auf die Wiedereingliederung schulpflichtverletzender SchülerInnen in die regelhafte Beschulung seine Möglichkeiten als deutlich begrenzt an. Eine Hilfe, die die Durchsetzung der Schulpflicht im eigentlichen Sinne umsetzt, gibt es innerhalb des ASD nicht, die Maßnahme der Schulbegleitung aber wird im Jugendamt als Schulaufgabe verstanden.

Die Analyse der Schülerakten bestätigt diese in weiten Teilen skeptische bis negative Einschätzung der Wirksamkeit des Verfahrens zur Durchsetzung der Schulpflicht in Hinsicht auf die Rückgliederung schulabsenter SchülerInnen in die reguläre Beschulung. Angesichts der Besonderheit des hier im Zentrum stehenden Samples, nämlich seiner Zusammensetzung aus solchen SchülerInnen, die sowohl als schulabsent wie auch als gewaltbereit gelten, sollte diese negative Perspektive auf eine Rückgliederung in die reguläre Beschulung jedoch nicht

überbewertet werden. Denn löst man sich von der Zielvorgabe der Rückgliederung *in die reguläre Beschulung*, entfaltet das Verfahren in vielen Fällen seine Wirksamkeit. So konnten auf der Basis einer intensiven Zusammenarbeit von Schule und REBUS, dem ASD und weiteren Institutionen einige SchülerInnen in andere institutionelle Arrangements überführt werden. Insofern kann die eigentliche Intention der Richtlinie, die Jugendlichen im Fokus der Institutionen zu halten, daher als erfüllt betrachtet werden.

Wirkung auf der Ebene der kooperierenden Institutionen

Welchen Einfluss jedoch die aktualisierte Richtlinie von 2008 konkret auf die Veränderung des Verfahrens und mittelbar auf die Kooperation der beteiligten Institutionen hat, lässt sich aus Sicht der befragten Personen nicht exakt bestimmen, da sich bereits mit den Richtlinien vom Frühjahr 2001 und vom Dezember 2005 eine Systematisierung der Verfahrensweisen ergeben hat. Die beteiligten Institutionen hatten somit schon einen mehrjährigen Vorlauf, als im Februar 2008 die aktuell gültige Richtlinie als Teil des Handlungskonzepts „Handeln gegen Jugendgewalt“ in Kraft trat.

Grundsätzlich bringen die befragten MitarbeiterInnen des ASD zum Ausdruck, dass sich die Zusammenarbeit zwischen Schulen, REBUS/BZBS und dem ASD in den vergangenen Jahren gut entwickelt hat. Sie ist als gängiges Instrument im Umgang mit Schulabsentismus „in der Praxis angekommen“. Diese Verbesserung führen sie vor allem auf die Wirkung der Richtlinie und das durch sie hergestellte institutionalisierte Meldeverfahren zurück. Dies hat jedoch gleichzeitig mit einer Intensivierung der Zusammenarbeit auch zu einer höheren Arbeitsbelastung innerhalb der einzelnen Institutionen geführt.

Die befragten Institutionen heben besonders hervor, dass sich die Praxis durch die *Strukturierung des Verfahrens* mittels der Richtlinie zum Umgang mit Schulpflichtverletzungen deutlich vereinheitlicht hat. Entsprechend betonen die befragten Schulleitungen, dass die einzuleitenden Schritte nun genau erklärt seien. Das BZBS hebt positiv hervor, dass sich die Praxis heute einheitlicher darstelle als früher. Ausdruck der klaren Strukturierung des Verfahrens ist aus Sicht von REBUS die präzise Regelung der Kommunikationswege durch die Richtlinie. Im Zuge dieser klar strukturierten Kommunikation hat sich nach Meinung der meisten befragten REBUS-MitarbeiterInnen auch die Verständigung zwischen den Institutionen verbessert. Das BZBS bezeichnet das aktualisierte Verfahren als eine „Strukturierungshilfe“, die die Handlungssicherheit der am Verfahren beteiligten Institutionen erhöht habe.

Auch aus Sicht des ASD verfügt die Richtlinie über ein erhebliches Potenzial, die Kommunikation zwischen den beteiligten Institutionen zu intensivieren. Allerdings könnte die Umset-

zung der in der Richtlinie vorgesehenen Verfahrensschritte noch optimiert und der Bekanntheitsgrad des Meldeverfahrens erhöht werden.

Insbesondere die MitarbeiterInnen des ASD weisen zudem darauf hin, dass die Zusammenarbeit verschiedener Institutionen auf der deutlichen *Abgrenzung der jeweiligen Zuständigkeiten* basiert und dass die Implementierung des Meldeverfahrens dazu geführt hat, dass die beteiligten Institutionen ihre jeweiligen Aufgaben und Zuständigkeiten nun genauer beachten. Dadurch sei die Zusammenarbeit nachhaltig verbessert worden und eine Kooperation auf Augenhöhe entstanden. So wachse bei Schule und REBUS auch ein Verständnis dafür, was der ASD im Umgang mit Schulabsentismus leisten könne und was nicht.

Die klare Trennung der Zuständigkeiten, die auch von den anderen Institutionen beschrieben wird, steht aus Sicht des ASD nicht im Gegensatz dazu, dass alle Beteiligten bereits frühzeitig eine gemeinsame Verantwortung für den Fall übernehmen. Im Sinne der Richtlinie hat sich nach Meinung des ASD eine Kooperation von Schule, REBUS und ASD in dem Verständnis entwickelt, „etwas gemeinsam zu machen“. Während alle Beteiligten ihr Maßnahmenrepertoire und ihre Handlungsspielräume durch die klare Aufgabenabgrenzung besser ausschöpfen, finde gleichzeitig früher als vor Einführung der Richtlinie eine parallele und gemeinsame Bearbeitung von Schulabsentismusfällen statt.

Unter dem Aspekt Abgrenzung von Zuständigkeiten hebt das BZBS für seine Arbeit positiv hervor, dass der Fokus des BZBS seit der Aktualisierung der Richtlinie auf SchülerInnen liegt, bei denen Hinweise auf eine besondere Gefährdung bestehen. Dadurch habe sich die tägliche Arbeit auf eine spezifische Zielgruppe konzentrieren und effektivieren können.

Die beteiligten Institutionen benennen *kaum grundsätzliche Probleme in der Zusammenarbeit*. Allerdings wird seitens des ASD bemängelt, dass Schulen häufig unter Berufung auf Kindeswohlgefährdung direkt an den ASD heranträten, ohne zuvor schulinterne Maßnahmen auszuschöpfen. In der Praxis erwiesen sich diese Fälle dann häufig keinesfalls als Kindeswohlgefährdung im Sinne der Jugendämter. Offenkundig existieren hier unterschiedliche Verständnisse bei Schulen und Jugendämtern, denn die Fälle von Schulabsentismus, die mit dem Zustand einer Kindeswohlgefährdung korrelieren, sind aus Sicht des ASD höchst selten.

Das BZBS hebt bezogen auf die *Falldokumentation* hervor, dass sich diese durch die Vorgaben der Richtlinie erkennbar verbessert habe.³¹ Einige der befragten REBUS berichten hingegen darüber, dass ein größerer Teil der von den Schulen ausgehenden Meldungen formale

³¹ Dies trifft aus Sicht des BZBS in noch stärkerem Maße auf die Dokumentation im Falle von Gewaltmeldungen im Rahmen der verbindlichen Anzeigepflicht an Schulen zu (Maßnahme 4).

Fehler aufweise. Sie beziehen sich hierbei zum einen auf nicht durchgeführte Hausbesuche aber auch auf die fehlende oder fehlerhafte Dokumentation des Falles – ohne mit diesen Hinweisen die Funktionsweise des Verfahrens in Frage stellen zu wollen.

Eine Intention des durch die Richtlinie installierten Verfahrens besteht darin, die *Handlungssicherheit der Schulleitungen* und das Set verfügbarer Reaktionsformen im Umgang mit Schulpflichtverletzungen zu erhöhen. Diesen Anspruch erfüllt die Richtlinie jedoch nur aus Sicht der Hälfte der Schulleitungen. Drei der befragten Schulleitungen sehen zwar innovative Reaktionsmöglichkeiten seit Inkrafttreten der Richtlinie, aber insgesamt beurteilen die Schulleitungen die Möglichkeiten für innovative Handlungsweisen eher skeptisch – eine Einschätzung, die mehrheitlich auch von den befragten REBUS-MitarbeiterInnen vertreten wird.

An einzelnen Schulen hat aus Sicht der Schulleitungen der Umgang mit Schulpflichtverletzungen durch das standardisierte Meldeverfahren *eine Beschleunigung* erfahren. Die Befragungen geben allerdings keinen Hinweis darauf, dass flächendeckend von einer Beschleunigung der Verfahren ausgegangen werden kann. Dies bestätigt die Einschätzung der REBUS-MitarbeiterInnen. Auch sie sehen mehrheitlich zwar keine allgemein beobachtbare Beschleunigung, haben aber in Einzelfällen eine schnellere Bearbeitung im Zusammenspiel mit Schulen und ASD erlebt.

Alle beteiligten Institutionen bringen schließlich gemeinsam zum Ausdruck, dass die Sensibilität für das Thema Schulschwänzen durch die Aktualisierung des Meldeverfahrens und die Einbindung in das Handlungskonzept gegen Jugendgewalt weiter gestiegen sei. Allerdings ist nicht klar ersichtlich, welchen Einfluss die Aktualisierung auf diese Steigerung hatte; denn es kann davon ausgegangen werden, dass bereits seit Mitte der 1990er-Jahre die Sensibilität für das Thema gewachsen ist und möglicherweise medienwirksame Vorkommnisse dabei einen größeren Einfluss hatten als die behördliche Richtlinie.

Insgesamt ergibt sich damit, dass Verfahrensbeteiligte nicht nur die Struktur- und Prozessqualität, sondern auch die Ergebnisqualität des Meldeverfahrens zur Durchsetzung der Schulpflicht durchaus positiv einschätzen – wenn davon abgesehen wird, dass dieses Verfahren keinen direkt erkennbaren Beitrag zur Verringerung der Jugendgewalt leistet, wohl aber sicherlich der Normverdeutlichung dient und insofern eine Pädagogik der Gewaltlosigkeit zum Ausdruck bringt.

5.4 Übersicht M1: Zusammenfassung der Evaluationsergebnisse

- ➔ Das Verfahren ist erfolgreich, da SchülerInnen, die die Schulpflicht verletzen, im Blick der Institutionen bleiben, auch wenn nicht in allen Fällen eine Rückgliederung in die reguläre Beschulung erreicht werden kann.
- ➔ Das Verfahren ist erfolgreich, da es die Kooperation der Institutionen verbessert. Insbesondere erweist sich die klare Trennung von Zuständigkeiten und die eindeutig geregelte Abfolge von Verfahrensschritten als förderlich.
- ➔ Das aktualisierte Verfahren knüpft an eine bestehende Praxis an und präzisiert sie. Dadurch hat sich die Handlungssicherheit der beteiligten Institutionen erhöht.
- ➔ Das Verfahren läuft im Wesentlichen so ab, wie es die Richtlinie vorsieht. Abweichungen davon betreffen vor allem die Informationswege. So erhalten REBUS oder das BZBS häufig erst eine Meldung per Telefon, eine Meldung per Meldeformular erfolgt dann später, gleichsam als offizielle schriftliche Dokumentation. Eine solche flexible Handhabung der Richtlinie ist aus Sicht der Evaluation zu begrüßen, da sie die Abläufe beschleunigt und die formalen Vorgaben an die jeweilige Praxis anpasst.
- ➔ Der Eintrag in das Zentrale Schülerregister und die Meldung an die Schulaufsicht sind Verfahrensschritte, von denen die beteiligten Institutionen nur einen geringen Nutzen erwarten und die daher oftmals unterbleiben.
- ➔ Die statistische Zunahme von Schulpflichtverletzungen lässt sich vermutlich vor allem auf die erhöhte Sensibilität für das Thema Schulschwänzen und die daraus resultierende gestiegene Meldebereitschaft zurückführen.

6 Entwicklungsperspektiven

Das Meldeverfahren bei Schulabsentismus wird von den beteiligten Institutionen als funktional und erfolgreich beschrieben, selbst wenn das im Handlungskonzept „Handeln gegen Jugendgewalt“ definierte Ziel der Rückgliederung in die reguläre Beschulung nicht immer erreicht werden kann. Schule, REBUS/BZBS und ASD heben jedoch die Verbesserung der Zusammenarbeit als wichtiges Plus der Maßnahme hervor.

Trotz dieses positiven Fazits wurden jedoch einige Aspekte sichtbar, die bei einer Weiterentwicklung des Verfahrens beachtet werden sollten.

Die Maßnahme als Mittel gegen Schulschwänzen verstehen

Das Meldeverfahren bei Schulabsentismus wurde ursprünglich konzipiert, um SchülerInnen, die für längere Zeit dem Unterricht fern bleiben, im Blick der Institutionen – Schule, REBUS, Jugendämter – zu halten. Wie sich im Rahmen der Evaluation zeigte, erfüllt das Verfahren diese Funktion. Es erfüllt auch die Funktion, SchülerInnen in die reguläre Beschulung rückzugliedern oder sie im Rahmen verschiedener institutioneller Arrangements zu betreuen.

Unbeantwortet ist und bleibt hingegen die Frage, ob das Meldeverfahren dadurch auch als Maßnahme gegen Jugendgewalt erfolgreich ist. Antworten auf diese Frage sind aus Sicht der Evaluation als in höchstem Maße hypothetisch zu betrachten. Insofern scheint es geboten, das Meldeverfahren als das zu sehen, was es zweifellos ist: eine erfolgreiche Maßnahme in der Bearbeitung von Schulpflichtverletzungen.

Das Zentrale Schülerregister mit Blick auf die Richtlinie weiterentwickeln

Das Zentrale Schülerregister wird nicht systematisch von den Schulen mit Informationen über SchulschwänzerInnen ergänzt. Zudem ist keine turnusmäßige Überprüfung der Einträge durch die Schulen vorgesehen. Daher erscheint das Register in seiner derzeitigen Form nicht als verlässliche Informationsquelle zum Thema Schulschwänzen geeignet. Wenn es seine Aufgabe im Rahmen der Richtlinie erfüllen soll, muss es konsequent durch die Schulen genutzt werden. Zudem sollte sichergestellt sein, dass die Einträge zum Aspekt Schulschwänzen anstelle der reinen Information, ob SchülerInnen die Schulpflicht verletzen, eine Datierung der Einträge enthalten. Zudem sollte verbindlich geregelt sein, dass die Einträge turnusmäßig überprüft und gegebenenfalls wieder entfernt werden, wenn die Schulpflichtverletzung als beendet betrachtet wird. Anderenfalls wäre es empfehlenswert, das ZSR für die Dokumentation von Schulpflichtverletzungen *nicht* zu nutzen.

Das Verständnis von Kindeswohlgefährdung vereinheitlichen

In der Bearbeitung von Schulpflichtverletzungen taucht der Begriff der Kindeswohlgefährdung an verschiedenen Stellen auf. Dabei wird deutlich, dass insbesondere Schulen und Jugendämter Kindeswohlgefährdung nach gänzlich unterschiedlichen Maßstäben bewerten. Seitens der Jugendämter führt die „inflationäre Verwendung“ des Begriffs durch die Schulen zu Irritationen.

Da der Begriff der Kindeswohlgefährdung jedoch an zentraler Stelle im Handlungskonzept thematisiert wird, um die Relevanz der Maßnahme zu beschreiben, erscheint es geraten, auf ein einheitliches Verständnis des Begriffs hinzuwirken.

Die Zieldefinition der Maßnahme überprüfen

VertreterInnen der Jugendämter, der REBUS und des BZBS weisen darauf hin, dass für sie die Bearbeitung von Schulpflichtverletzungen nicht nur dann erfolgreich ist, wenn die SchülerInnen in die reguläre Beschulung an ihrer Stammschule zurückgeführt werden können. Vielmehr sehen sie ihre Arbeit auch dann als erfolgreich an, wenn die SchülerInnen in alternativen institutionellen Settings betreut werden können und etwa den Weg der Berufsvorbereitung einschlagen. Als Würdigung dieser erfolgreichen Arbeit und der sich stetig verbessernden Kooperation erscheint es daher als gerechtfertigt, auch im Handlungskonzept als Zielbestimmung der Maßnahme neben der Rückgliederung andere Arrangements ausdrücklich mit einzubeziehen.

Klaus Buddeberg, Julia Olschok, Helmut Richter

M3 – Stärkung der Verbindlichkeit erzieherische Maßnahmen in der Schule – „Cool in School“

1 Vorgeschichte

Das 9-Säulen-Konzept „Handeln gegen Jugendgewalt“ enthält als dritte Säule die „Stärkung der Verbindlichkeit erzieherischer Maßnahmen“. Grundlage für die Anwendung erzieherischer Maßnahmen ist das Hamburgische Schulgesetz (HmbSG), genauer der § 49 HmbSG.

Beim Start des Handlungskonzepts galt der § 49 in einer Fassung, die noch bis Herbst 2009 Gültigkeit hatte und dann von einer überarbeiteten Fassung abgelöst wurde. In der früheren, zu Beginn des Handlungskonzepts und auch noch zu Beginn der Evaluation gültigen Fassung bot der Paragraph für die praktische Umsetzung im Schulalltag nur wenige konkrete Anhaltspunkte. Insbesondere wurde eine „geringe Bandbreite der erzieherischen Maßnahmen“¹ wahrgenommen, die je nach Problemlage an den Schulen zur Verfügung stand. Darauf wurde – neben anderen schulinternen Trainingsangeboten – mit dem Projekt „Cool in School“ reagiert. Zu den schulinternen Maßnahmen, die im Rahmen des Controllings der Leitstelle „Handeln gegen Jugendgewalt“ dokumentiert werden, zählen „Cool in School“, „PiCOOLino“, „Koole Kerle – Lässige Ladies“ und „Sozialtraining in der Schule“.

Diese Formen innerschulischer Trainingsmaßnahmen waren in der alten Fassung des § 49 HmbSG noch nicht ausdrücklich als erzieherische Maßnahmen aufgeführt. Erst in der seit Herbst 2009 gültigen Fassung werden innerschulische soziale Trainingsmaßnahmen genannt. Zu Beginn des Handlungskonzepts fehlte somit die explizite rechtliche Rahmung für Angebote wie etwa „Cool in School“.

Laut Handlungskonzept soll das Ziel der gesteigerten Verbindlichkeit erzieherischer Maßnahmen unter anderem mittels einer Handreichung und Checkliste erreicht werden. Diese Dokumente sollen die angemessene schulische Reaktion auf Vorfälle erleichtern und damit die schulische Handlungssicherheit erhöhen. Da die genannten Dokumente zu Beginn der Evaluation nicht vorlagen und eine umfassende und systematische Evaluation der „Stärkung der Verbindlichkeit erzieherischer Maßnahmen“ somit nicht möglich war, bezieht sich die Evaluation der Säule exemplarisch auf das Angebot „Cool in School“.

Bei „Cool in School“ handelt es sich um ein Programm für Schüler im Alter von 12 bis 15 Jahren, das an der jeweiligen Schule als Gruppenangebot vorgehalten wird. Im Frühjahr 2008

¹ Bürgerschaftsdrucksache 18/7296, S. 6.

erfolgte die Ausschreibung für das Projekt „Cool in School“. Aus den Bewerbungen der Schulen wurden zunächst 12, später eine weitere Schule ausgewählt. Bei diesen 13 Schulen handelt es sich um 4 Gesamtschulen und 9 Haupt- und Realschulen. Eine Ausweitung auf 36 Schulen bis 2010 wurde angekündigt.

2 Konzeption und Ziele der Maßnahme

Die Maßnahme „Cool in School“ wird im Zuge der Projektausschreibung und im Konzept von „Cool in School“ als erzieherische Maßnahme mit dem Charakter eines Coolnesstrainings beschrieben. Sie findet, anders als die Angebote von REBUS oder von freien Trägern, an den jeweiligen Schulen der Schüler² statt.

„Cool in School“ ist auf die Dauer von 22 Sitzungen von je 3 Schulstunden angelegt und wird planmäßig einmal im Schuljahr durchgeführt. Das Training wird im Rahmen der Stundentafel angeboten, d.h. zeitlich parallel zum regulären Unterricht oder im Bereich der Wahlpflichtkurse und nicht als zusätzlicher Termin etwa am Nachmittag. Vorgesehen ist laut Konzept eine Teilnehmerzahl von 6 bis 8 Jungen. Die Teilnehmer werden den Trainertandems über spezielle Fragebögen für Lehrkräfte vorgeschlagen. In diesen Bögen, die vielfach auch als „Diagnosebögen“ bezeichnet werden, beschreiben die Lehrkräfte das „sozialschädliche Verhalten“ der Schüler im Allgemeinen und präzisieren es hinsichtlich verschiedener Arten von Delikten. Die Bögen enthalten unter anderem auch Informationen zum familiären Hintergrund der Schüler und zum Leistungsstand in der Schule sowie einen Hinweis darauf, ob der Jugendliche an dem Kurs auf *eigenes Bestreben, auf Anraten freiwillig* oder *aufgrund einer Verpflichtung nach § 49 HmbSG* an dem Kurs teilnimmt.

Laut Konzept basiert die Maßnahme auf der konfrontativen Pädagogik. Die Beratungsstelle Gewaltprävention weist jedoch darauf hin, dass „Cool in School“ im methodischen Ansatz nicht vergleichbar sei mit Anti-Aggressions-Trainings (AAT), die in Haftanstalten mit heranwachsenden Gewalttätern im Alter zwischen 18 und 25 Jahren stattfinden. Die AAT würden gerichtlich angeordnet, während „Cool in School“ als erzieherische Maßnahme zu verstehen sei, die auf der rechtlichen Grundlage von § 49 HmbSG basiere.

Das Angebot soll als erzieherische Maßnahme im Rahmen des § 49 HmbSG vorgeschlagen werden können, um einer ansonsten drohenden Umschulung zuvorzukommen. Insofern wird „Cool in School“ oftmals als Bewährungsmaßnahme interpretiert. Während es sich bei der Umschulung um eine Ordnungsmaßnahme nach § 49 HmbSG handelt, reiht sich „Cool in School“ in den Kanon der erzieherischen Maßnahmen ein und stellt dort gewissermaßen eine Maßnahme einer hohen Eskalationsstufe gegenüber etwa dem pädagogischen Gespräch oder dem kurzzeitigen Ausschluss vom Unterricht dar.

² Da sich die Maßnahme „Cool in School“ während der Evaluation ausschließlich auf männliche Schüler bezog, wird im folgenden Text – abweichend zu anderen Teilen der Evaluation – entsprechend nur die männliche Form „Schüler“ anstelle der ansonsten verwendeten Form „SchülerInnen“ verwendet.

Als *zentrale Lernziele* beschreibt das Konzept von „Cool in School“ u.a. das „frühzeitige Erkennen gewaltaffiner Entwicklungen, das Kennenlernen von Handlungsalternativen, die Widerlegung der Hypothese, dass Härte unangreifbar macht, oder das Wecken von Schuld- und Schamgefühl durch die Konfrontation mit dem Opferleid.“³

Die *Zielgruppe der Maßnahme* „Cool in School“ sind gewaltbereite Schüler im Alter von 12 bis 15 Jahren, „die bereits im Rahmen von Schule durch Gewaltdelinquenz polizeilich in Erscheinung getreten sind“⁴. Die Durchführung an der Schule der betreffenden Schüler und die Tatsache, dass sich die Maßnahme „an Schüler richtet, die sich ‚am Anfang‘ ihrer delinquenten Karriere befinden, so dass eine HzE-Maßnahme noch nicht indiziert ist“⁵, stellt laut Konzept der Maßnahme die wichtigste Neuerung dar, denn auf diese Weise schließe „Cool in School“ eine Lücke im Angebot für gewaltauffällige Kinder und Jugendliche.

Während das Konzept bei der Beschreibung der Zielgruppe mit dem Verweis auf Schüler, „die sich ‚am Anfang‘ ihrer delinquenten Karriere befinden“, recht allgemein bleibt, konkretisiert die Beratungsstelle Gewaltprävention in einer weiteren konzeptionellen Beschreibung von „Cool in School“ die Zielgruppe als Schüler, „denen aufgrund ihrer sozialschädlichen Verhaltensweisen der Verlust des sozialen Umfelds droht und die somit auf entsprechende Integrationshilfen angewiesen sind, die bereits durch Gewaltdelinquenz polizeilich in Erscheinung getreten sind, deren Verbleib in der Schule aufgrund von Gewalttaten gefährdet ist [und] die das Training als schulische Auflage erhalten (Entscheidung der Klassenkonferenz)“⁶.

„Cool in School“ stellt als schulische Maßnahme eines von mehreren Angeboten dar, die im Rahmen des Controllings der Leitstelle dokumentiert werden. Neben „Cool in School“ werden dort ausdrücklich die Programme „PiCOOLino“, „Koole Kerle – Lässige Ladies“ und „Sozialtraining in der Schule“ bearbeitet. Sie unterscheiden sich hinsichtlich der Zielgruppen bzw. der Methoden von „Cool in School“. „PiCOOLino“ richtet sich an Kinder im Alter von 6 bis 9 Jahren (1.-3. Klasse), also an den Grundschulbereich. Auch das „Sozialtraining in der Schule“ wendet sich an jüngere Kinder als „Cool in School“, nämlich an SchülerInnen der dritten bis sechsten Klassen. Zielgruppe sind aggressive Kinder, die gemeinsam mit einigen

³ Konzept: Cool in School, 2009, S. 5.

⁴ Ebd., S. 4.

⁵ Ebd., S. 1.

⁶ Claudia Ludwigshausen, Christian Böhm, undatiert, S. 2. Der letzte Aspekt (Entscheidung der Klassenkonferenz) widerspricht sowohl § 49 HmbSG (in seiner alten und aktuellen Fassung) – der den Weg über eine Klassenkonferenz zwar für die Anwendung von Ordnungsmaßnahmen, nicht jedoch von erzieherischen Maßnahmen vorsieht – als auch den Ausführungen des „Cool in School“-Konzepts, wonach langfristig darauf hingearbeitet werden soll, „dass dieses Angebot vor der Umschulung als erzieherische Maßnahme im Rahmen des § 49 HmbSG vorgeschlagen werden kann“ (Konzept der Maßnahme „Cool in School“ 2008, S. 1).

sozialkompetenten Kindern am Training teilnehmen. „Koole Kerle – Lässige Ladies“ spricht ähnlich wie „Cool in School“ 12- bis 16-Jährige an, die bereits durch gewalttätiges Verhalten aufgefallen sind, bezieht dabei aber auch die Mädchen mit ein. In methodischer Hinsicht weisen alle Maßnahmen ihr je eigenes Profil aus. „Cool in School“ ist dabei das einzige Programm, das sich ausdrücklich auf die konfrontative Pädagogik beruft.

Das Konzept der Maßnahme beinhaltet die *Ausbildung von sogenannten Trainertandems*, bei denen im Idealfall eine Lehrkraft der Schule mit einer schulexternen Person zusammenarbeiten soll. Die zweite Person des Tandems kann z.B. ein/e MitarbeiterIn von REBUS oder eines freien Trägers sein. Das Training erfolgt durch das Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung (LI) in Kooperation mit dem Institut für Konfrontative Pädagogik (mit Sitz in Hamburg, Oberhausen und Kindsbach). Es umfasste in einer ersten Runde im Schuljahr 2008/2009 24 TeilnehmerInnen aus zwölf (später 13) ausgesuchten Hamburger Schulen.

Die Ausbildung der „Cool in School“-TrainerInnen erfolgt in 83 Unterrichtsstunden, die an 22 Fortbildungsterminen von jeweils drei Stunden und Seminartagen stattfinden. Damit ist sie rein zeitlich weitaus umfangreicher als eine Ausbildung für andere angebotene innerschulische Maßnahmen. So findet die Ausbildung, die zur Durchführung des Programms „Koole Kerle – Lässige Ladies“ berechtigt, an einem Tag statt. Auch die Unterrichtung der TrainerInnen des Angebots „PiCOOLino“ dauert einen Tag. Aufwändiger ist das Training für die Leitung der Maßnahme „Sozialtraining in der Schule“, die vier Tage umfasst.

Um die TrainerInnen für die Ausbildung und später für die Durchführung der Kurse zu entlasten, wurden die Schulleitungen bereits in der Ausschreibung für die Bewerbung zur Teilnahme an dem Projekt „Cool in School“ aufgefordert, darüber zu befinden, „in welchem Umfang Funktionsstunden für die Ausbildung und die schulische Installation des Coolnesstrainings zur Verfügung gestellt werden.“⁷

Hinsichtlich der *Inhalte des Kurses* unterscheidet das Konzept von „Cool in School“ vier Phasen: eine Integrationsphase (5 Termine), eine Konfrontationsphase (10 Termine), eine Kompetenzphase (5 Termine) und eine Reflexionsphase (2 Termine).

Die *Integrationsphase* zielt neben der Gruppenbildung auf die Motivation der teilnehmenden Schüler. Bei ihnen soll ein Wandel von sekundärer „Behandlungsmotivation“ zu einem primären Interesse an dem Kurs erreicht werden. Dieses primäre Interesse stellt laut Konzept „die Voraussetzung zur ausdrücklichen Interventionserlaubnis“ dar.

⁷ Ausschreibung der Maßnahme „Cool in School“ 2008, S. 2.

Für die *Konfrontationsphase* sieht das Konzept die ritualisierte Anwendung der Methode der „Mr. Cool-Sitzung“ während der „regelmäßig sechsmonatigen Behandlungsdauer“⁸ vor, mit der explosive Stresssituationen eingeübt werden sollen. Jeder Teilnehmer wird dabei zweimal als „Mr. Cool“ mit den Folgen des eigenen Handelns konfrontiert, um so „Provokationstests zu bestehen“.⁹ Es existiert ein Vertrag zum „Cool in School“-Training, in dem sich die Teilnehmer zur Einhaltung bestimmter Regeln verpflichten. In diesem Vertrag ist zudem geregelt, dass alle Teilnehmer grundsätzlich das Recht haben, „Stopp“ zu sagen, wenn sie bestimmte Situationen nicht ertragen.

Die *Kompetenzphase* sieht vor, dass die Kursteilnehmer alternative Verhaltensweisen erproben können. Die abschließende *Reflexionsphase* dient als Raum, die Wertvorstellungen der Teilnehmer zu thematisieren. Ziel ist es laut Konzept, dass Friedfertigkeit nicht mehr als Schwäche, sondern als Stärke wahrgenommen wird.

⁸ Konzept: Cool in School, 2009, S. 5.

⁹ Ebd., S. 7. In der Ausschreibung wird zwar der Bezug zur konfrontativen Pädagogik hergestellt, nicht jedoch die Methode der Mr. Cool-Sitzung erwähnt.

3 Erhebungsmethoden

Die Evaluation der Maßnahme „Stärkung der Verbindlichkeit erzieherischer Maßnahmen“ bezieht sich – wie oben ausgeführt – exemplarisch auf die Maßnahme „Cool in School“. Die Evaluation erfolgt auf zwei Analyseebenen.¹⁰ Auf der Ebene der Lehrkräfte geht es um die Frage, ob ihre Handlungskompetenz durch „Cool in School“ als neues Angebot im Rahmen der erzieherischen Maßnahmen gesteigert werden kann. Dazu wurden „Cool in School“-TrainerInnen und Schulleitungen mittels standardisierter Fragebögen befragt.

Auf der Ebene der betroffenen Schüler soll die Akzeptanz der Maßnahme und ein etwaiger Wandel im *Legalverhalten* und im *Legalverhältnis*, also der Einstellung zur Gewalt, überprüft werden. Dazu wurden Interviews mit acht Schülern durchgeführt, die an ihrer Schule an einem „Cool in School“-Kurs teilgenommen hatten. Zudem wurden die korrespondierenden Schülerakten mit Blick auf Verhaltensänderungen analysiert. Darüber hinaus wurde auch untersucht, welche Delikte und welche Verfahren zur Teilnahme an „Cool in School“ geführt haben.

Zur inhaltlichen und methodischen Vorbereitung der Evaluation dieser Maßnahme wurde eine Reihe von Vorgesprächen mit der Beratungsstelle Gewaltprävention, einer Schulleitung, einem Trainertandem und der Leitstelle Handeln gegen Jugendgewalt geführt. Zudem wurde am Rande einer Fortbildungseinheit der „Cool in School“-TrainerInnen die Evaluation vorgestellt.

3.1 Datenanalyse

Analyse von Controllingdaten der Leitstelle „Handeln gegen Jugendgewalt“

Die Leitstelle „Handeln gegen Jugendgewalt“ stellte den EvaluatorInnen die Controllingdaten zur Maßnahme „Stärkung der Verbindlichkeit erzieherischer Maßnahmen“ bezogen auf das Gesamtjahr 2009 zur Verfügung. Diese Daten wurden hinsichtlich der enthaltenen Parameter *Anzahl der Trainings*, *Anzahl der Teilnehmer* und *Anzahl der Schüler, die den Kurs erfolgreich abgeschlossen haben* ausgewertet.

Analyse von Schülerakten

Flankierend zu den Interviews mit Kursteilnehmern wurden die entsprechenden Schülerakten analysiert.¹¹ Dem ging die Anonymisierung der Dokumente durch Hilfskräfte der Leitstelle

¹⁰ Die ebenfalls vorgesehene Analyseebene „Auswertung der Maßnahmen nach § 49 HmbSG“ wurde aufgrund der fehlenden Checkliste und somit einer fehlenden Systematik im Zusammenhang mit der Verordnung erzieherischer Maßnahmen in der Schule nicht untersucht. Die für diese Untersuchung vorgesehenen Controllingdaten der Leitstelle werden jedoch flankierend in die Betrachtung zum Thema „Cool in School“ einbezogen.

¹¹ Vgl. hierzu 3.3 Interviews mit Kursteilnehmern.

voraus. Die Analyse erfolgte entlang der Frage, ob sich während des Kurses und in der Zeit danach ein Wandel des Legalverhaltens bei den Kursteilnehmern erkennen lässt.

Analyse von Fragebögen für Lehrkräfte („Diagnosebögen“)

Die Fragebögen für Lehrkräfte („Diagnosebögen“), mit denen Schüler als Teilnehmer für „Cool in School“ vorgeschlagen wurden, sind hinsichtlich der von den Schülern verübten Delikte, der Information der Eltern über die Teilnahme und des Zustandekommens der Teilnahme (freiwillig oder verpflichtet) untersucht worden.

3.2 Fragebogenerhebung bei Schulleitungen und „Cool in School“-TrainerInnen

Bei verschiedenen Vorgesprächen zur Entwicklung der Erhebungsinstrumente wurde deutlich, dass es zum damaligen Zeitpunkt keine einheitliche Praxis darüber gab, nach welchen Kriterien die Auswahl der Schüler erfolgte (z.B. Art der Delikte), welche institutionalisierten Verfahren dabei zur Geltung kamen (z.B. Klassenkonferenzen) und ob Schüler „verpflichtet“ wurden oder „auf Anraten“ der Lehrkräfte hin „freiwillig“ oder aus „eigenem Bestreben“ mitmachten. Daher konnte sich auch die Befragung durch die Fragebögen auf kein einheitliches Verfahren beziehen. Vielmehr standen im Zentrum der Auswertung die Spannweite dieser unterschiedlichen Verfahren und die Gründe, die zu einer Teilnahme der Schüler an der Maßnahme „Cool in School“ führten.

Die Samples

Im Rahmen einer Vollerhebung wurden die Schulleitungen sämtlicher 13 Schulen befragt, die im Jahr 2009 an ihrer Schule „Cool in School“ anboten. Alternativ konnte der Fragebogen von BeratungslehrerInnen oder GewaltmoderatorInnen ausgefüllt werden. Einen gesonderten Fragebogen erhielten die Trainertandems der 13 Schulen, von denen jeweils eine Person den Bogen ausfüllte.

Bevor die Fragebögen an die entsprechenden Personen verteilt wurden, erfolgte ein Pretest des Erhebungsinstruments. Der Fragebogen für Schulleitungen wurde mit der Schulleitung einer Grund- und Realschule als Pretest ausgefüllt und der für die „Cool in School“-Tandems mit einer Mitarbeiterin der Beratungsstelle Gewaltprävention. Jeweils im Anschluss an die exemplarische Ausfüllung des Fragebogens wurden den EvaluatorenInnen Rückmeldungen durch die Fachkräfte gegeben und mögliche Verbesserungen vorgeschlagen. Dort erkannte Unklarheiten konnten jeweils einvernehmlich korrigiert werden.

Die Fragebögen für die Schulleitungen wurden am 26.06.2009 an die ausgewählten Schulen versendet. Zuvor waren die Schulleitungen oder im Falle, dass sie nicht erreichbar waren, deren Stellvertretungen oder das Schulbüro telefonisch über die geplante Befragung informiert worden. Den „Cool in School“-TrainerInnen wurden die Fragebögen am 22. Juni 2009 durch die Koordinatorin der Maßnahme übergeben.

Von den angeschriebenen Schulleitungen schickten nicht alle den ausgefüllten Fragebogen zurück. Die Schulen wurden daher im August 2009 noch einmal an die Befragung erinnert und um Rücksendung des ausgefüllten Fragebogens bis Anfang September 2009 gebeten. Eine weitere Erinnerung erfolgte im November 2009. Schließlich wurde – wie auch im Falle der „Cool in School“-TrainerInnen – ein vollständiger Rücklauf der 13 Fragebögen von den Schulleitungen erreicht.

Die Daten aus den ausgefüllten Fragebögen wurden ab Dezember 2009 in SPSS erfasst und anschließend entlang den zentralen Fragestellungen der Erhebung ausgewertet.

Inhalte des Fragebogens

Die Fragebögen waren weitgehend parallel konzipiert, um zu zentralen Fragestellungen sowohl die Antworten der Schulleitungen als auch der TrainerInnen in ähnlicher Weise auswerten zu können. Die Bögen begannen mit Fragen nach den Erwartungen an die Maßnahme und nach deren Charakter (präventive, erzieherische oder Ordnungsmaßnahme) sowie nach der Motivation, sich um die Teilnahme am Projekt „Cool in School“ zu bewerben (Schulleitungen) bzw. sich zum/zur TrainerIn ausbilden zu lassen (TrainerInnen).

Ein weiterer Fragenbereich zu den Rahmenbedingungen enthielt Fragen zur Bedeutung der Durchführung von „Cool in School“ an der jeweiligen Schule und zur Bedeutung der Zeitnähe der Reaktion durch „Cool in School“.

Es folgten Fragen zu den Delikten, zur Dokumentation in den Schülerbögen und zur Verordnung der Maßnahme nach § 49 HmbSG, zum Verfahren, das zur Teilnahme der Schüler an „Cool in School“ führte, zur Zusammenstellung der jeweiligen Kursgruppe und zu an der Schule bekannten Vorbehalten gegenüber der Maßnahme.

Den Abschluss der Fragebögen bildeten Fragen zu den Resultaten der Maßnahme hinsichtlich der Verhaltensänderung der Schüler und der Auswirkung auf die schulischen Handlungsmöglichkeiten seit der Installation von „Cool in School“.

Im Vorfeld war den „Cool in School“-TrainerInnen zudem am Beginn einer Ausbildungseinheit ein *Kurzfragebogen* vorgelegt worden, mit dem geklärt werden sollte, welche konkreten

Delikte diejenigen Jugendlichen verübt hatten, die auf der Grundlage des § 49 HmbSG bzw. *nicht* auf der Grundlage des § 49 HmbSG, sondern aus einem anderen möglichen Grund an der Maßnahme „Cool in School“ teilnahmen, und nach welchen Regeln die TrainerInnen darüber entschieden hatten, einen Jugendlichen für die Maßnahme „Cool in School“ auszuwählen.

3.3 Interviews mit Kursteilnehmern

Der Untersuchung der Akzeptanz von „Cool in School“ diente die Befragung von acht Schülern in Form von Einzelinterviews. Befragt wurden Schüler, die im vergangenen Schuljahr am Kurs teilgenommen haben. Auf diese Weise ließen sich auch Einschätzungen zur Änderung des Legalverhaltens und Legalverhältnisses in der Zeit nach der Maßnahme erfragen.

Bei der Auswahl der zu Befragenden handelt es sich um eine Stichprobe aus der Gesamtheit aller Teilnehmer des „Cool in School“-Kurses aus dem 2. Halbjahr des Schuljahres 2008/2009. Da die Verordnung der Maßnahme nicht systematisch mit Bezugnahme auf § 49 HmbSG erfolgte, wurden die Fragebögen für Lehrkräfte („Diagnosebögen“), in denen die Gründe für die Empfehlung zur Teilnahme niedergelegt sind, hinsichtlich der verübten Delikte ausgewertet. Die Auswahl berücksichtigte dabei in einer ersten Auswahl die schwerwiegendsten Delikte, die in den vorliegenden Bögen dokumentiert waren.

Die Auswahl der Jugendlichen wurde durch die Leitstelle und die entsprechenden „Cool in School“-Tandems unterstützt. Insbesondere oblag es den Trainertandems, die Schüler den Diagnosebögen zuzuordnen, da auf diesen gemäß der Auflage zum Datenschutz persönliche Angaben geschwärzt worden waren. Die TrainerInnen stellten auch den Kontakt zu den Schülern her, holten das Einverständnis der Eltern ein und organisierten Termin und Ort der Interviews.

Es wurden bereits frühzeitig mehr als die benötigten acht Schüler ausgewählt, um Ausfälle durch Verweigerung der Teilnahme oder Nicht-Zustimmung der Erziehungsberechtigten kompensieren zu können. Letztlich konnte nicht mit all jenen Jungen, die aufgrund der Auswahlkriterien für die Befragung favorisiert wurden, ein Interview geführt werden. Dies lag entweder daran, dass auch mit Hilfe der Leitstelle sowie der TrainerInnen kein Kontakt zu den jeweiligen Jungen hergestellt werden konnte oder aber daran, dass seitens der Erziehungsberechtigten die Einwilligung in die Befragung verweigert wurde. Dementsprechend rückten in den Kreis der tatsächlich Befragten auch solche Jungen auf, die im Anschluss an die Auswertung der „Diagnosebögen“ zunächst nicht in die engere Auswahl gekommen waren, da in ihren Fällen lediglich minderschwere bzw. singuläre Gewaltvorkommnisse dokumentiert waren.

Die Interviews fanden zwischen dem 6. Oktober und dem 10. Dezember 2009 an den jeweiligen Schulen statt und wurden nach Zustimmung der Schüler digital aufgezeichnet und zur Erleichterung der Auswertung transkribiert.

Die Interviews wurden grundsätzlich mit einer offenen Fragestellung durch die InterviewerInnen eröffnet, die es den befragten Jungen ermöglichen sollte, die Themen des Interviews innerhalb des vorgegebenen Rahmens (es sollte um ihre Teilnahme an dem „Cool in School“-Kurs im zweiten Halbjahr des Schuljahres 2008/2009 gehen) frei zu bestimmen. Die Frage lautete sinngemäß folgendermaßen: „Worüber würdest Du gerne sprechen, wenn Du an den ‚Cool in School‘-Kurs aus dem letzten Schuljahr zurückdenkst?“ Im Anschluss an diese Fragestellung hatten die Jungen die Möglichkeit, die Themen des Interviews frei zu bestimmen und innerhalb des Gesprächs das Relevanzsystem selbst zu definieren.

Grundsätzlich können die Interviews in zwei unterschiedliche Phasen unterteilt werden, wobei sich diese im jeweiligen Interviewverlauf nicht immer eindeutig voneinander trennen lassen. In einer ersten Phase und meist zunächst im Anschluss an die offene Einstiegsfrage brachten die Jungen Themen selbst ein. Sofern die InterviewerInnen in dieser Phase Fragen stellten, so waren dies ausschließlich immanente Fragen, d.h. es wurden nur direkte Nachfragen zu dem von den Jungen Geäußerten gestellt. Das Einbringen von Themen übernahmen die InterviewerInnen erst zu dem Zeitpunkt, an dem die Jungen entweder von sich aus nichts mehr zu berichten hatten oder aber signalisierten, dass Nachfragen erwünscht seien.¹² Allerdings konnte auch zu diesem Zeitpunkt innerhalb der Interviews nach wie vor durch die Jungen bestimmt werden, welche Themen behandelt werden. So waren die durch die InterviewerInnen nachgefragten Themen häufig Auslöser („Gesprächstrigger“) für weitere eigenständige Ausführungen. Der Abschluss des Interviews sowie die Gesprächsdauer insgesamt wurden ausnahmslos durch die befragten Jungen und ihre Gesprächsbereitschaft bestimmt.

In den Fällen, in denen kein „selbsttätiger Gesprächsverlauf“ entstand bzw. die Jungen wenige oder gar keine Themen selbst einbrachten, wurden die Interviews stärker durch die InterviewerInnen gelenkt als in den Fällen, in denen die Jungen eigenständig die Themen des Interviews festlegten. In den zuerst genannten Fällen dienten als Orientierung die im Rahmen des Interviewleitfadens vorgegebenen Themen.

¹² Zwei der befragten Jungen brachten dies direkt zum Ausdruck.

4 Darstellung der Ergebnisse

4.1 Dokumenten- und Datenanalyse

4.1.1 Analyse von Controllingdaten der Leitstelle „Handeln gegen Jugendgewalt“

Die analysierten Daten beziehen sich auf das Gesamtjahr 2009. Sie dokumentieren neben der Maßnahme „Cool in School“ auch die Maßnahmen „Koole Kerle – Lässige Ladies“, „PiCOOLino“ und „Sozialtraining an der Schule“. Damit wird ein Teil derjenigen Maßnahmen zahlenmäßig erfasst, die als erzieherische Maßnahmen gemäß § 49 HmbSG ergriffen werden können.

Im Februar 2009 begannen 13 „Cool in School“-Kurse mit insgesamt 104 – wie im Konzept vorgesehen – ausschließlich männlichen Teilnehmern. Die Kurse wurden im August 2009 abgeschlossen. Von den 104 Teilnehmern, die den Kurs begonnen hatten, schlossen ihn 85 ab. Die in den Controllingdaten dokumentierten Fälle entsprechen somit den Kursen, auf die sich die Evaluation zur Maßnahme „Cool in School“ bezieht. Eine weitergehende Dokumentation über den August 2009 enthalten die Controllingdaten bezogen auf die Maßnahme „Cool in School“ nicht.

Bezogen auf die gesamte Teilnehmerzahl ist die Maßnahme „Sozialtraining in der Schule“ mit 142 TeilnehmerInnen im beobachteten Zeitraum die am meisten genutzte Maßnahme unter den vier dokumentierten Angeboten. 104 Schüler nahmen an den „Cool in School“-Kursen teil, 46 SchülerInnen an „Koole Kerle – Lässige Ladies“, und sieben SchülerInnen an einem Kurs von „PiCOOLino“. Im Gegensatz zu „Cool in School“ haben bei den drei weiteren schulischen Trainingsmaßnahmen alle Teilnehmer den Kurs abgeschlossen.

Angaben der Beratungsstelle Gewaltprävention, die die Maßnahme „Cool in School“ koordiniert, geben über die Controllingdaten hinaus genauere Hinweise auf die Zusammensetzung der Kurse an den 13 Schulen. Die kleinste Kursgruppe umfasste drei, die größte elf Schüler. Zwei Kurse unterschritten die im Konzept empfohlene Teilnehmerzahl von sechs bis acht Schülern, in fünf Kursen wurde sie überschritten.

Das Alter der Teilnehmer reichte – wie im Konzept von „Cool in School“ vorgesehen – von 12 bis 15 Jahren. In fünf Kursen wurde diese Altersspanne voll ausgeschöpft, es nahmen also sowohl 12-Jährige als auch 15-Jährige an den jeweiligen Kursen teil. In drei Kursen erstreckte sich die Altersspanne über drei Jahre (von 12 bis 14 Jahren), in vier Kursen über zwei Jahre (12 und 13 Jahre bzw. 13 und 14 Jahre). Für eine Schule lagen keine Altersangaben vor.

Die Daten der Beratungsstelle Gewaltprävention liefern zudem Angaben zum Anteil der Jugendlichen, die mit Verweis auf den § 49 HmbSG an dem Kurs teilnahmen. Der Anteil der Jugendlichen, die aufgrund § 49 am Kurs teilnahmen, reichte je Kurs von Null bis 50 Prozent und betrug im Durchschnitt 17 Prozent.

4.1.2 Analyse von Schülerakten

Um Hinweise auf das soziale und das Legalverhalten der Jugendlichen, die an den „Cool in School“-Kursen teilnahmen zu erhalten, und um die entsprechenden schulischen Reaktionen beschreiben zu können, wurden exemplarisch die Schülerakten der Kursteilnehmer ausgewertet, mit denen auch die Interviews geführt wurden.

Von den acht Jugendlichen besuchten jeweils vier eine Haupt- und Realschule bzw. eine Gesamtschule. Fünf der Jugendlichen waren bei Kursbeginn zwölf, einer 13 und zwei 14 Jahre alt. Zwei der Schüler haben den Kurs *nicht* abgeschlossen, da es im unmittelbaren Kurszusammenhang zu Regelverletzungen gekommen war.

Hinweise auf das Legalverhalten der Kursteilnehmer

Mit Blick auf die Vorfälle in der Zeit vor der Teilnahme an „Cool in School“ lassen sich grob sechs Jugendliche mit in den Schülerakten dokumentiertem delinquentem Verhalten von zwei Schülern unterscheiden, bei denen allenfalls respektloses Verhalten oder Stören des Unterrichts in den Schülerbögen festgehalten wurde. Dabei wurde die Maßnahme „Cool in School“ selbst nicht in jedem Fall im Schülerbogen vermerkt.

Aus der Gruppe der als delinquent beschriebenen Schüler lassen sich zwei hervorheben, bei denen es im Laufe der Schullaufbahn vor der Teilnahme an „Cool in School“ zu *massiven* Gewalthandlungen gekommen war. Bei den übrigen wurde eher eine Gemengelage aus körperlichen Auseinandersetzungen (etwa Prügeleien oder Rangeleien), respektlosem Verhalten und in einigen Fällen sehr häufiger Schulpflichtverletzung dokumentiert. Dabei kam es in einem Fall zu einer Gewaltmeldung auf Grundlage der verbindlichen Anzeigepflicht an Schulen.¹³

Bei drei Schülern lässt sich ein Zusammenhang zwischen einem konkreten Vorkommnis und der Teilnahme an „Cool in School“ erkennen. Bei den übrigen Schülern hat – so lässt die Interpretation der Daten vermuten – eher eine Reihe von Vorfällen gleichsam kumulativ zur Teilnahme geführt. Auch bei den drei Schülern, bei denen sich die Teilnahme an „Cool in School“ auf ein konkretes Ereignis zurückführen lässt, bestand jeweils eine zeitliche Distanz

¹³ Die „verbindliche Anzeigepflicht an Schulen“ wird als Maßnahme 4 im Rahmen dieses Berichts behandelt.

von den Vorfällen Ende 2008 bis zum Kursbeginn mit dem neuen Schulhalbjahr im Februar 2009.

Während der Zeit der Teilnahme weisen die Schülerbögen überwiegend einen Rückgang des delinquenten Verhaltens aus. Das gilt insbesondere für die beiden Schüler, die im Vorfeld die mit Abstand intensivste Vorerfahrung mit Gewalthandeln hatten. In einem Fall ist das delinquente Handeln im schulischen Kontext praktisch gänzlich zum Stillstand gekommen, der Mutter wird die Verhaltensänderung in einem Schreiben ausdrücklich mitgeteilt. Im zweiten Fall kam es jedoch zu einem Diebstahl im unmittelbaren Zusammenhang mit dem „Cool in School“-Kurs, worauf der betreffende Schüler vom weiteren Kurs ausgeschlossen wurde und kein Zertifikat über die Teilnahme erhielt. Bei diesem Schüler ist auch nach der Teilnahme an „Cool in School“ ein weiteres Diebstahldelikt dokumentiert worden.

Auf der anderen Seite lässt sich gerade bei den beiden Schülern, die ohne dokumentierte einschlägige delinquente Vorgeschichte an dem jeweiligen „Cool in School“-Kurs teilnahmen, eine Zunahme delinquenten Handlungen während des Kurses erkennen. In einem Fall handelt es sich um den Diebstahl im Rahmen des Kurses, der wie bei dem anderen Schüler zum Ausschluss aus dem Kurs führte. Auch bei diesem Schüler wurde auch nach Abschluss ein weiterer Diebstahl aktenkundig. Der zweite Schüler, von dem vor der Teilnahme am Kurs keine auffälligen delinquenten Handlungen in der Akte vermerkt wurden, verübte während der Teilnahme an „Cool in School“ Schlägereien, Sachbeschädigungen und sexuelle Belästigung.

Für die Zeit nach der Teilnahme an dem „Cool in School“-Kurs liegen darüber hinaus keine Aktenvermerke vor.

Hinweise auf die schulischen Reaktionen im Rahmen von § 49 HmbSG

In den Schülerbögen von vier der Kursteilnehmer werden eine oder mehrere Klassenkonferenzen dokumentiert, mit denen die Schulen auf Gewaltvorfälle, aber auch auf gehäuftes Auftreten respektlosen Verhaltens oder Störungen des Unterrichts reagierten. Aus drei dieser Klassenkonferenzen ging ausdrücklich die Empfehlung hervor, dass der betreffende Schüler an dem „Cool in School“-Kurs an seiner Schule teilnehmen solle. In einem Fall wird dabei der Kurs ausdrücklich als Ordnungsmaßnahme beschrieben.

Mit Ausnahme eines Schülers erfolgte die Teilnahme an „Cool in School“ jeweils als ein neues Element in einer Reihe bereits zuvor ergriffener erzieherischer Maßnahmen oder auch Ordnungsmaßnahmen. Die Art der erzieherischen und Ordnungsmaßnahmen sowie deren Häufigkeit unterscheiden sich dabei jedoch erheblich.

So kam es bei einem Schüler insgesamt viermal zu einem Ausschluss vom Unterricht für einen oder mehrere vollständige Schultage, also als Ordnungsmaßnahme nach § 49 HmbSG, die jeweils durch Klassenkonferenzen beschlossen wurden. Zudem erhielt der Schüler als Ordnungsmaßnahme einen schriftlichen Verweis. Zuvor waren die Eltern mehrfach schriftlich über schulische Disziplinprobleme benachrichtigt worden.

Der Verweis als Ordnungsmaßnahme wurde bei einem weiteren Schüler im Schülerbogen dokumentiert. Im Rahmen der Klassenkonferenz, die diesen Verweis aussprach, wurde die Teilnahme an „Cool in School“ ausdrücklich als Ordnungsmaßnahme beschlossen.

Auch bei einem anderen Schüler kam es mehrfach zum Ausschluss vom Unterricht und zwar sowohl als erzieherische Maßnahme, also für einzelne Schulstunden, als auch als Ordnungsmaßnahme. Als Ordnungsmaßnahme wurde 2008 zweimal durch eine Klassenkonferenz jeweils ein mehrtägiger Unterrichtsausschluss (von fünf bzw. zehn Tagen) beschlossen. In der zweiten Klassenkonferenz wurde zudem die Teilnahme an „Cool in School“ als Auflage beschlossen. Parallel fanden eine Ermahnung und ein Normen verdeutlichendes Gespräch statt (erzieherische Maßnahme) und ein Elterngespräch wurde geführt. Im Jahr 2008 stellte die Mutter des Schülers einen Antrag auf Hilfen zur Erziehung. Später wurde nach einer Gewaltmeldung im Rahmen der Anzeigepflicht an Schulen die Beratungsstelle Gewaltprävention eingeschaltet.

Der von Klassenkonferenzen beschlossene Ausschluss vom Unterricht als Ordnungsmaßnahme wurde in den Akten zweier weiterer Schüler festgehalten. In einem dieser Fälle war dieser Maßnahme ein Elterngespräch vorausgegangen. Im zweiten Fall waren zuvor REBUS, der ASD, die Beratungsstelle Gewaltprävention und das FIT eingeschaltet worden.

Im Schülerbogen eines Schülers ist neben mehreren schriftlichen Benachrichtigungen der Eltern und Elterngesprächen, die jeweils thematisierten, dass der Schüler seine Hausaufgaben nicht erledige, als Anwendung des § 49 HmbSG ein mehrstündiger Ausschluss vom Unterricht als erzieherische Maßnahme erwähnt.

Ein Schülerbogen führt neben einem Normen verdeutlichenden Gespräch mit dem Schüler mehrere Elterngespräche und schriftliche Informationen an die Eltern auf, darüber hinaus aber keine weiteren erzieherischen oder Ordnungsmaßnahmen auf Grundlage von § 49 HmbSG.

Ein Bogen schließlich enthält bis zum Zeitpunkt der Teilnahme an „Cool in School“ keinerlei Hinweise auf Maßnahmen auf Grundlage des § 49 HmbSG.

4.1.3 Analyse von Fragebögen für Lehrkräfte („Diagnosebögen“)

Den EvaluatorInnen wurden die Fragebögen für Lehrkräfte („Diagnosebögen“), mit denen Lehrkräfte Schüler für die Teilnahme an „Cool in School“ empfehlen können, zu insgesamt 69 Schülern zur Verfügung gestellt. Auf 67 dieser 69 Bögen hatten die ausfüllenden Lehrkräfte allgemeine Angaben zu „sozialschädlichem Verhalten“ der Schüler gemacht.

Die anschließenden Angaben zu verschiedenen von den Schülern verübten Delikten lassen erkennen, dass die Kategorien Körperverletzung/Prügelei und Beleidigung/Nötigung mit jeweils 45 Nennungen die häufigsten Vorkommnisse sind, die – allein oder in Kombination mit anderen Delikten – zur Teilnahme an „Cool in School“ führten. Die nächsthäufigen Vergehen, die auf den Bögen vermerkt wurden, sind Mobbing (19 Nennungen), sexuelle Übergriffe¹⁴, die teilweise verbaler Natur waren (9 Nennungen) und Raub/Diebstahl (7 Nennungen).

Insgesamt lässt sich kein eindeutiges Muster bzw. keine Schwelle von Gewaltneigung erkennen, ab der die Teilnahme an „Cool in School“ erfolgte. Vielmehr stehen sich sowohl in der Gesamtheit der Fälle, als auch innerhalb einiger „Cool in School“-Gruppen recht unterschiedliche Schüler gegenüber. Die Gruppenzusammensetzung erscheint hierdurch vielfach heterogen.

Die Frage, auf welchem Wege die Teilnahme zustande kam, wurde nicht von allen meldenden Lehrkräften beantwortet. Von den dokumentierten Fällen haben die meisten Schüler „auf Anraten freiwillig“ teilgenommen, in einem Fall davon mit der ausdrücklichen Androhung eines Schulverweises, fünf Schüler haben auf eigenes Bestreben teilgenommen, während zehn Schüler nach § 49 HmbSG zur Teilnahme verpflichtet wurden. Auf 13 Bögen lag die entsprechende Information nicht vor.

In einzelnen Fällen waren auch mehrere der Optionen gewählt worden. So war bei zwei Schülern angegeben, dass sie auf Anraten freiwillig und auf eigenes Bestreben an „Cool in School“ teilnahmen. In einem Fall nahm der Schüler laut Aussage des Lehrers auf eigens Bestreben und aufgrund einer Verpflichtung nach § 49 HmbSG am Kurs teil. Bei einem Schüler war dokumentiert worden, dass er auf Anraten freiwillig und „mehr oder weniger“ aufgrund einer Verpflichtung nach § 49 HmbSG teilnahm. Und in einem Fall waren alle drei Optionen gewählt, mit dem Hinweis „von jedem etwas“.

¹⁴ Laut Konzept können Schüler, die Sexualdelikte begangen haben, nicht an „Cool in School“ teilnehmen, vgl. Konzept: Cool in School, 2009, S. 4. Die dokumentierten Fälle beschränken sich aber im Wesentlichen auf verbale Übergriffe, in einem Fall wurde von „Antatschen“ berichtet, in einem anderen von einer Form von Exhibitionismus („macht die Hose offen“).

Bei 45 der 69 Schüler, über die Diagnosebögen vorlagen, waren die Eltern ausdrücklich über die Teilnahme informiert worden. In drei Fällen sagt der Bogen aus, die Information der Eltern sei noch nicht erfolgt. In 21 Fällen wurde hierzu keine Angabe gemacht.

4.2 Perspektiven von Schulleitungen, TrainerInnen und Schülern

Im Rahmen einer umfangreichen Fragebogenerhebung wurden jeweils Schulleitungen und „Cool in School“-TrainerInnen befragt. Die TrainerInnen füllten zudem im Vorfeld der Erhebung einen Kurzfragebogen aus. Acht Kursteilnehmer äußerten sich in Einzelinterviews.

4.2.1 Perspektive der Schulleitungen

Die Maßnahme „Cool in School“ wurde im Erhebungszeitraum an neun Haupt- und Realschulen und an vier Gesamtschulen durchgeführt. Die Fragebögen wurden 10-mal von den Schulleitungen ausgefüllt, in einem Fall von einer Beratungslehrkraft und in zwei Fällen von GewaltmoderatorInnen. Bei der Auswertung der erhobenen Daten lassen sich keine signifikanten Zusammenhänge zwischen der Schulform und den Einstellungen und Erwartungen an „Cool in School“ feststellen.

Die Bewerbung als Projektschule für „Cool in School“ wurde vor allem damit begründet, dass mit „Cool in School“ eine Maßnahme erprobt werden sollte, mit der sich Schulverweise verhindern lassen. Bis auf 2 Schulen nannten alle Schulleitungen¹⁵ dies als besonders wichtigen Grund für die Teilnahme am Projekt. Dies deckt sich mit einer zentralen Intention des Konzeptes, nämlich Bewährungsmaßnahme vor einer drohenden Umschulung zu sein.

Ein weiterer Grund für die Bewerbung am Projekt war für die meisten Schulen der Wunsch, die Sensibilität der Schule für das Thema Jugendgewalt und die wachsende *Intensität von schulischen Gewalthandlungen* zu dokumentieren. Mit 7 Schulleitungen führten darüber hinaus etwas mehr als die Hälfte der befragten Personen an, dass sie durch das besondere Engagement einzelner Lehrkräfte zu der Teilnahme am Projekt bewogen worden seien. Eine vergleichsweise geringe Rolle spielt hingegen die aktuelle *Anzahl der Gewaltvorfälle* an den betreffenden Schulen. Dies führen lediglich 2 Schulleitungen ausdrücklich als Motivation für die Teilnahme an.

Was die *Erwartungen an „Cool in School“* betrifft, weisen die Schulleitungen übereinstimmend auf die Einstellungsänderung zur Gewalt und die Erzeugung von Empathie bei den Schülern sowie auf die Erweiterung der eigenen Handlungsmöglichkeiten hin. Auf eine Abnahme der Gewalthandlungen an ihrer Schule hoffen 10 der befragten Schulleitungen. Ebenso

¹⁵ Im Folgenden sind mit dem Begriff „Schulleitungen“ die Personen gemeint, die den Fragebogen ausgefüllt haben, also auch die genannte Beratungslehrkraft und die GewaltmoderatorInnen.

viele gehen davon aus, dass sich die Zahl der Schulverweise durch „Cool in School“ verringern lasse.

Bei der Einschätzung zum *Charakter der Maßnahme* „Cool in School“ wird dem Training von 11 der 13 Schulleitungen eine präventive Funktion zugesprochen. Zehn der Schulleitungen beschreiben den Kurs entsprechend dem Handlungskonzept und dem "Cool in School"-Konzept als erzieherische Maßnahme. 6 Schulleitungen interpretieren „Cool in School“ jedoch auch als Ordnungsmaßnahme – und zwar insbesondere wegen der Funktion als Bewährungsmaßnahme vor einer drohenden Umschulung – d.h. 4 Schulleitungen sehen „Cool in School“ sowohl als erzieherische als auch als Ordnungsmaßnahme.

Zum Charakter der Maßnahme äußerten sich 8 der 13 Schulleitungen zusätzlich in Form von freien Textantworten. Den *präventiven Charakter* der Maßnahme beschreiben einzelne Schulleitungen damit, dass man mit „Cool in School“ verhindern wolle, „kleine Störungen“ in „große Gewaltvorfälle“ ausarten zu lassen.

Aus diesem Verständnis eines präventiven Charakters resultiert dann auch die Teilnahme von Schülern, die nicht wegen einschlägiger Gewalthandlungen bekannt sind. Es würden, so führt eine Schulleitung aus, ebenso Schüler aufgenommen, die zwar „auffällig“, aber ohne Gewalterfahrungen seien, damit „die Schüler, die das Training durchlaufen haben, auf ihre Mitschüler einwirken“ und durch diese Sensibilisierung der Schüler „Konflikte anders wahrgenommen und gewaltfreie Lösungsmöglichkeiten eingeübt werden“.

Der Präventionsgedanke ist aber auch – wie eine Schulleitung es ausdrückt – als Reaktion auf ein der Maßnahme innewohnendes strukturelles Problem aufzufassen, denn da die Kurse jeweils zum Schuljahresbeginn anfangen, liege „viel zu selten tatsächlich ein aktueller Fall vor“.

An allen Schulen werden die „Cool in School“-TrainerInnen, sofern sie dem Lehrkörper angehören, *für ihre Arbeit entlastet*. Dies erfolgt in der Regel durch eine stundenweise Freistellung von der Unterrichtsverpflichtung während der Trainerausbildung und/oder während der Kurszeiten bzw. durch die Zuweisung von Funktionsstunden. Somit folgen alle Schulen der mit der Projekt-Ausschreibung verbundenen Aufforderung, einen Rahmen für die Entlastung der „Cool in School“-TrainerInnen zu entwickeln.

Auf die Frage, wie sie die Möglichkeit einschätzen, mit „Cool in School“ *zeitnah* auf Gewaltvorfälle reagieren zu können, halten 8 der befragten 13 Schulleitungen den bisherigen zeitlichen Rhythmus von einem Kursbeginn pro Schulhalbjahr für ausreichend. Auf der anderen Seite würden aber 4 Schulleitungen mehr als zwei Kurse pro Schuljahr begrüßen, damit die

Reaktion durch die Teilnahme an „Cool in School“ in relativer zeitlicher Nähe zu Gewaltvorfällen erfolgen könne.

Eine andere denkbare Variante zeitnaher Reaktion ließe sich durch eine regionale Vernetzung erreichen, indem über das Jahr verteilt eine größere Anzahl von Kursen an verschiedenen Schulen oder etwa bei REBUS stattfinden würden. Diese Variante stellt aus Sicht der meisten Schulleitungen jedoch keine gangbare Alternative zum bisherigen Modus der Anbindung an die Stammschule dar. Ausdrücklich führen alle bis auf eine Schulleitung aus, dass sie die Anbindung an die eigene Schule für wichtiger halten als die zeitliche Nähe der Reaktion. Besondere Bedeutung schreiben die Schulleitungen auch der Einbindung in die Stundentafel und der Rekrutierung der „Cool in School“-TrainerInnen aus dem Kreis des Lehrkörpers zu.

In den Kollegien aller teilnehmenden Schulen ist die Maßnahme durchweg allen Lehrkräften bekannt. Und in den meisten Kollegien gibt es auch *Vorbehalte* gegen die Maßnahme. Am häufigsten, nämlich 5-mal, wird dabei die Wirksamkeit der Maßnahme in Frage gestellt. Ebenfalls wird in einzelnen Kollegien geäußert, die Teilnahme an „Cool in School“ bedeute eine Stigmatisierung der Schüler (3 Nennungen) oder stehe Umschulungen entgegen (3 Nennungen). Die fehlende Verankerung im Hamburgischen Schulgesetz ist laut 2 Schulleitungen ein vorgetragener Vorbehalt. Ebenso vielen Schulleitungen ist die Kritik bekannt, dass die Zielgruppe der Maßnahme unklar sei. Jeweils eine Schulleitung gibt die Aussage wieder, die Methodik sei unangemessen oder die Maßnahme sei schlicht überflüssig. Eine einzige Schulleitung nennt keinerlei Vorbehalte gegen „Cool in School“ an ihrer Schule, während 3 Schulleitungen sich zu diesem Aspekt nicht äußern.

Was die *Mindestteilnehmerzahl* betrifft, so beinhaltet das einmalige Kursangebot pro Schulhalbjahr die Gefahr, dass zum jeweiligen Kursbeginn nicht die vorgesehene Zahl von sechs Schülern erreicht wird. Um dieser Gefahr zu entgehen, mussten 4 Schulleitungen aktiv nach Teilnehmern für den Kurs suchen. An den übrigen Schulen waren entweder Teilnehmer in angemessener Anzahl vorhanden (7 Schulen), oder es konnten sogar nicht alle potenziellen Kandidaten aufgenommen werden (2 Schulen).

An der *Entscheidung über die Teilnahme* von Schülern an „Cool in School“ sind in der Regel die TrainerInnen und die KlassenlehrerInnen beteiligt, häufig auch BeratungslehrerInnen (an 9 Schulen) und Schulleitungen (an 7 Schulen). An 11 der befragten Schulen waren bei der Entscheidung auch die Schüler selbst, an 8 Schulen ebenfalls die Eltern der Schüler beteiligt. Im Umkehrschluss bedeutet dies aber auch, dass an 5 Schulen nicht die Eltern und an 2 Schulen nicht die Schüler über die Teilnahme mitentscheiden konnten.

Als *Resultate* aus dem zum Zeitpunkt der Befragung fast beendeten Kurs gaben die Schulleitungen an, dass sich zumindest bei einigen – in seltenen Fällen bei allen – Teilnehmern Veränderungen eingestellt hätten. Dazu zähle eine veränderte Haltung der Schüler zu den von ihnen verübten Gewalttaten. Hier sehen 9 Schulleitungen Veränderungen bei einigen, 2 Schulleitung bei allen Kursteilnehmern. 2 Schulleitungen gaben hierzu keine Einschätzung ab. 10 Schulleitungen stellten bei einigen der Kursteilnehmer eine Abnahme der verübten Gewalthandlungen fest, die übrigen 3 Schulleitungen machten hierzu keine Angabe. Und 11 Schulleitungen bemerkten bei einigen Schülern einen Kompetenzgewinn, in Konfliktsituationen gelassener reagieren zu können, eine Schulleitung nahm diese Entwicklung bei allen Teilnehmern wahr und eine weitere Schulleitung äußerte sich nicht zu diesem Aspekt.

Positive Auswirkungen zeigte „Cool in School“ aus Sicht einzelner Schulleitungen auch dadurch, dass Teilnehmer den sonstigen Unterricht weniger störten oder auch vereinzelt bessere schulische Leistungen erbrachten.

Insgesamt stimmte nur eine Schulleitung nicht der Auffassung zu, „Cool in School“ schließe eine bestehende Lücke bei den erzieherischen Maßnahmen. 10 der befragten 13 Schulleitungen bescheinigen „Cool in School“ das Potenzial, als Bewährungsaufgabe vor einer drohenden Umschulung Schulverweise zu verhindern, und 9 Schulleitungen sind zudem der Meinung, Lehrkräfte seien durch die Maßnahme besser in der Lage, mit Gewaltvorfällen an der Schule umzugehen.

Wenig Zustimmung erhielten hingegen die Aussagen, „Cool in School“ ermögliche einen zeitnäheren Umgang mit Gewaltvorfällen oder wirke bei einer Kurs-Androhung abschreckend. Eine zeitnähere Reaktion sehen nur 5 Schulleitungen als gegeben an, ein abschreckendes Potenzial der Maßnahme erkennt lediglich eine Schulleitung.

Eine Schulleitung ergänzt zudem noch, dass „Cool in School“ nicht als isolierte Maßnahme, d.h. „nicht als Alternative zur Umschulung nach § 49 und zur zeitnahen Behandlung von Gewaltvorfällen“, geeignet sei, wohl aber „als korrespondierende Maßnahme in einem Beratungskonzept einer Schule langfristige Veränderungen bei einzelnen Gruppen“ ermöglichen könne.

4.2.2 Perspektive der „Cool in School“-TrainerInnen

Die 13 befragten „Cool in School“-TrainerInnen (im Folgenden: TrainerInnen) sehen als hauptsächliche *Motive für die Trainerausbildung*, einen persönlichen Beitrag zum Umgang mit Gewaltvorfällen an Schulen leisten, die eigenen beruflichen Handlungsmöglichkeiten erweitern und das persönliche Qualifikationsprofil erweitern zu wollen. Während die genann-

ten Gründe von fast allen TrainerInnen angeführt wurden – nur jeweils eine Person gab pro Motiv an, es treffe nicht zu – war die Wahrnehmung einer wachsenden Intensität schulischer Gewalt lediglich bei 4 TrainerInnen ein Grund für die Ausbildung. Nur ein/e TrainerIn gab an, von der Schulleitung überzeugt worden zu sein.

Die TrainerInnen knüpfen verschiedene *Erwartungen* an das Kursangebot. Die Einstellung der Täter zur Gewalt zu verändern und ihr Vermögen zur Empathie zu erhöhen, sind dabei die wichtigsten Erwartungen. Dass sich durch „Cool in School“ die Zahl der Gewaltvorfälle an den betreffenden Schulen senken lasse, erwarten 12 der 13 befragten TrainerInnen, während 10 auf eine sinkende Zahl von Schulverweisen hoffen.

Laut Handlungs- und Maßnahmenkonzept stellt „Cool in School“ eine *erzieherische Maßnahme* dar. Dies bestätigen 10 der TrainerInnen. Drei TrainerInnen betrachten den Kurs jedoch *nicht* als erzieherische Maßnahme, sondern als eine Ordnungsmaßnahme. 5 TrainerInnen geben zudem an, „Cool in School“ sei auch eine Ordnungsmaßnahme. Zehn TrainerInnen schließlich verbinden mit der Maßnahme ebenso ein präventives Element.

Die TrainerInnen äußerten sich zudem ausführlich in Form freier Textantworten zur näheren Bestimmung der Maßnahme. Dabei äußern sie, der *präventive Charakter* komme etwa dann zum Tragen, wenn „eigenes Handeln reflektiert wird und den Schülern daraufhin Handlungsalternativen angeboten werden können“. Ein weiterer präventiver Aspekt bestehe in einem Multiplikatoreffekt, der idealerweise dann eintrete, wenn Absolventen des Kurses in positiver Hinsicht auf ihr Umfeld einwirkten.

Insgesamt fünf TrainerInnen geben an, dass sie bei „Cool in School“ sowohl präventive als auch erzieherische und Ordnungsaspekte erkennen. Dies führt aus Sicht eines/r TrainerIn zu methodischen Problemen in der Kursdurchführung, da, „um ein wirklich gründliches Arbeiten zu ermöglichen, individuell unterschiedlich angesetzt werden“ müsse. Dazu seien dann gegebenenfalls mehrere Kursgruppen erforderlich.

Gegen die Einschätzung als Ordnungsmaßnahme sprechen sich fünf TrainerInnen aus. Zwei davon präzisieren ihre Ansicht dahingehend, dass „Ordnungsmaßnahmen Zwangsmaßnahmen und daher dem Ziel von „Cool in School“ – ähnlich wie bei einer Therapie – abträglich“ seien bzw. dass Schüler, wenn sie „‘Cool in School‘ als Strafe betrachten, nicht mitarbeiten werden und somit ihr Verhalten nicht kontrollieren, reflektieren, ändern können“.

7 der 13 befragten TrainerInnen halten den bisherigen zeitlichen Rhythmus mit einem Kursbeginn je Schule und Schulhalbjahr für ausreichend, um mit „Cool in School“ zeitnah auf

Gewaltvorfälle reagieren zu können. Damit sind aber fast ebenso viele TrainerInnen der Meinung, dass mehrere zeitversetzte Kurse diesen Aspekt der Maßnahme verbessern könnten.

Eine *hamburgweite Vernetzung* von Schulen, um Kurse häufiger, aber an verschiedenen Schulen oder etwa bei REBUS stattfinden zu lassen, halten die TrainerInnen überwiegend nicht für geeignet, um den Aspekt der zeitnahen Reaktion zu optimieren. Jeweils nur ein/e TrainerIn würde solche Verfahren für sinnvoll erachten. Dem Gedanken einer *regionalen Vernetzung* von Schulen können hingegen 7 TrainerInnen etwas Positives abgewinnen. Dennoch ist der überwiegenden Mehrheit der TrainerInnen vor allem die Anbindung an die jeweilige Stammschule wichtiger als der Aspekt der Zeitnähe. Alle befragten TrainerInnen halten sowohl diese Anbindung als auch die Einbettung in die Stundentafel für ein wichtiges Element der Maßnahme.

Aus Sicht der TrainerInnen ist „Cool in School“ in den Kollegien der teilnehmenden Schulen durchweg allen Lehrkräften bekannt. Dabei ist der soziale Trainingskurs an der Mehrzahl der Schulen aber nicht unumstritten. 9 TrainerInnen benennen *Vorbehalte*, die an ihrer Schule gegen „Cool in School“ vorgebracht werden.

An 7 Schulen wurde von Teilen des Kollegiums die Wirksamkeit der Maßnahme angezweifelt, an 4 Schulen ist die Kritik bekannt, „Cool in School“ sei nicht durch das Hamburgische Schulgesetz abgesichert.¹⁶ An 3 Schulen wurde die mögliche Stigmatisierung von Kursteilnehmern problematisiert, die Unklarheit bei der Definition der Zielgruppe moniert, die Angemessenheit der Methode hinterfragt (je 2 Schulen) und auch kritisiert, dass „Cool in School“ in Einzelfällen einer aus schulischer Sicht wünschenswerten Umschulung entgegenstehe.

Darüber hinaus berichten einzelne TrainerInnen, es würden an ihrer Schule die hohen Kosten bzw. der große zeitliche Aufwand für die Maßnahme bemängelt, weil sie in keinem angemessenen Verhältnis zum Ergebnis stünden, und es würde auch nicht nachvollzogen, dass die Schüler während der Trainingsstunden nicht am regulären Unterricht teilnahmen. An einer Schule sei das Stichwort „Segelpädagogik“ gefallen, als Ausdruck dafür, dass die Schüler „jetzt auch noch fürs Schlagen belohnt“ würden.

Hinsichtlich der *Auswahl der Teilnehmer* sind zwei Aspekte zu unterscheiden: die Art der Delikte und die formalen Verfahren.

¹⁶ Zur Zeit der Erhebung war die aktualisierte Fassung des HmbSG noch nicht verabschiedet, die innerschulische Sozialtrainings im Rahmen der erzieherischen Maßnahmen erstmals einführt.

Von den Teilnehmern hat ein Teil *Delikte* verübt, die nach Meinung der TrainerInnen meldepflichtig gemäß dem Meldeverfahren bei schulischen Gewaltvorfällen gewesen wären.¹⁷ Der höchste Anteil von Schülern in einem Kurs, der diese Art von Delikten verübt hat, beträgt 38 Prozent: Hier haben 3 von 8 Teilnehmern meldepflichtige Delikte begangen. In einem anderen Kurs mit 8 Teilnehmern wurde keinem Schüler meldepflichtiges Verhalten vorgeworfen. Im Schnitt hatten etwa 20 Prozent der Jugendlichen meldepflichtige Delikte begangen. Allerdings äußerten sich zu dieser Frage nicht alle befragten TrainerInnen.

Die Tatsache, dass damit insgesamt nur ein relativ geringer Anteil der Jugendlichen Gewaltdelikte von einer hohen Intensität begangen haben, spiegelt sich auch darin wider, dass an 5 Schulen aktiv nach Teilnehmern für den Kurs gesucht werden musste. An weiteren 5 Schulen gab es genügend Kandidaten, um mit einer angemessenen Kursgröße starten zu können. Drei TrainerInnen äußerten sich nicht zu dieser Frage.

Die *Verfahren*, die zur Entscheidung über die Teilnahme am Kurs angewandt wurden, sind uneinheitlich und unterscheiden sich im Detail von Schule zu Schule. Insgesamt wurde die Teilnahme bei 43 Prozent der Schüler von einer Klassenkonferenz empfohlen. Die Spannweite im Vergleich der Schulen ist allerdings groß. So hat an einem Kurs einer von acht Kursteilnehmern auf Empfehlung einer Klassenkonferenz teilgenommen, bei einem anderen Kurs waren es sieben von acht Teilnehmern.

Unterschiedlich stellt sich auch der Anteil der Schüler dar, die mit *Verweis auf § 49 HmbSG* an den Kursen teilnahmen. Im Schnitt lag – an den sieben Schulen mit entsprechenden Angaben – bei etwa jedem dritten Schüler eine so begründete Teilnahme vor. Der Anteil schwankt zwischen 13 Prozent (einer von acht Teilnehmern) und 66 Prozent (zwei von drei Schülern).

An der *Entscheidung über die Teilnahme* sind aus Sicht der TrainerInnen in der Regel sie selbst und die KlassenlehrerInnen beteiligt.¹⁸ An 10 Schulen wurden ebenfalls die Schüler und an 7 Schulen auch die Eltern in den Entscheidungsprozess einbezogen.

Als *erstes Resultat* von „Cool-in-School“ beschreiben die TrainerInnen die *Zusammensetzungen ihrer Kurse* im Jahr 2009. Danach nahmen zum Zeitpunkt der Befragung noch 92 Schüler an der Maßnahme teil. Das bedeutet, dass 12 Schüler nicht mehr anwesend waren, weil sie aus disziplinarischen Gründen vom Kurs ausgeschlossen oder an eine andere Schule versetzt wurden, sodass die kleinste Gruppe 3 und die beiden größten Gruppen 9 Teilnehmer umfassten.

¹⁷ Das Meldeverfahren bei Gewaltvorfällen an Schulen wird als Maßnahme 4 im Rahmen dieses Berichts untersucht.

¹⁸ Ein/e TrainerIn äußerte sich nicht zu den beteiligten Personen.

Als *weitere Resultate* benennen die TrainerInnen, dass sich jeweils mindestens bei einem Teil der Schüler ihre *Haltung* gegenüber den von ihnen verübten Gewalttaten *verändert* habe, dass sie weniger Gewalthandlungen verübten und dass sie in Konfliktsituationen gelassener reagieren könnten, also einen Zuwachs an Handlungskompetenz erreicht hätten. In seltenen Fällen bescheinigen die TrainerInnen *sämtlichen* Teilnehmern eine entsprechende Entwicklung. Zum Aspekt des *Gewaltrückgangs* merkt hingegen ein/e TrainerIn an, die Teilnehmer in dem betreffenden Kurs seien durch Grenzüberschreitungen und nicht durch Gewalttaten in den Kurs gekommen, sodass sich die Frage des Gewaltrückganges eigentlich nicht stelle.

Als *positive Wirkung* nehmen einzelne TrainerInnen wahr, dass die Schüler die Fähigkeit zur Empathie entwickelt hätten und nunmehr die Auswirkungen von Gewalt auf ihre Mitschüler nachvollziehen könnten. Das eigene Verhalten, so ein/e andere/r TrainerIn, werde zudem verstärkt reflektiert, und diese Nachdenklichkeit führe zu einer gegenseitigen Kritik des Fehlverhaltens.

Ein/e TrainerIn äußert sich ausdrücklich auch zu den als Kursbestandteil vorgesehenen „Mr. Cool-Sitzungen“. Danach sind diese Sitzungen „von den Schülern als absolut treffend eingestuft“ worden. Alle Schüler hätten zum Ende des Kurses geäußert, das Training sei sinnvoll und verändernd gewesen.

Mit Blick auf einen möglichen *Zuwachs an Handlungsmöglichkeiten* sind aus Sicht von 11 TrainerInnen die *Lehrkräfte* nach der Einführung von „Cool in School“ an der jeweiligen Schule besser in der Lage, auf schulische Gewaltvorfälle zu reagieren. Für 10 TrainerInnen schließt „Cool in School“ darüber hinaus eine *Lücke*, die vormals im Set der erzieherischen Maßnahmen bestanden hätte, und für 9 TrainerInnen stellt die Maßnahme eine Alternative zum Schulverweis dar. Selten wurde dagegen das *abschreckende Potenzial* von „Cool in School“ angesprochen, während die Möglichkeit, mit „Cool in School“ *zeitnah* auf Gewaltvorfälle reagieren zu können, nach Meinung der meisten TrainerInnen begrenzt erscheint.

Kurzfragebögen für „Cool in School“-TrainerInnen

Zusätzlich zu der umfangreichen Befragung füllten die „Cool in School“-TrainerInnen am Rande einer Fortbildungssitzung im März 2009 einen Kurzfragebogen aus, der Auskunft geben sollte über das Verfahren der Teilnahme an diesem sozialen Trainingskurs. Dabei wurde von den anwesenden zwölf Trainertandems jeweils ein Bogen bearbeitet.

Als *Delikte*, die zur Teilnahme der Schüler an dem jeweiligen „Cool in School“-Kurs geführt hätten, nannten die TrainerInnen am häufigsten körperliche Gewalt (11 Nennungen) und Be-

leidigung (10 Nennungen). Bedrohung (9 Nennungen) und verbale Gewalt (7 Nennungen) wurden ebenfalls von mehr als der Hälfte der Trainertandems genannt. Die Hälfte der Trainertandems erwähnte zudem Regelverstöße als einen Grund für die Teilnahme.

Differenziert nach Schülern, die unter *Verweis auf § 49 HmbSG*, und solchen Schülern, die ohne Verweis auf § 49 HmbSG in die Kurse aufgenommen wurden, wird erkennbar, dass die Auswahl in der Tendenz eher mit dem Schulgesetz begründet wurde, wenn es sich im Vorfeld um Delikte mit Gewaltanteil gehandelt hatte. Bei den Schülern, die ohne Bezugnahme auf § 49 HmbSG an den Kursen teilnahmen, wurden auch Aspekte genannt wie Konflikte im Schulalltag, Motivationsschwäche, Perspektivlosigkeit, schlechte Integration oder überforderte Eltern. Dabei handelt es sich also um Aspekte, die nicht selbst Gewalthandlungen darstellen, sondern eher als mögliche Ursachen für etwaige Gewalthandlungen interpretiert werden.

Das *Regelwerk* für die Entscheidung über die Teilnahme ist an den Schulen nicht einheitlich geregelt. Laut Aussage der Trainertandems bezieht sich die Entscheidung in einzelnen Fällen auf die Schulordnung oder auf das Hamburgische Schulgesetz (jeweils 4 Nennungen). Drei Trainerpaare gaben an, dass teilweise in Klassenkonferenzen über die Aufnahme entschieden wurde, zwei Tandems nannten Verweiskonferenzen bzw. Ordnungsmaßnahmenkonferenzen.

4.2.3 Perspektive der Schüler

Auf der Grundlage der in den Interviews geäußerten Einstellung zu Gewalt und abweichendem Verhalten nach Abschluss der Maßnahme „Cool in School“ lassen sich unter den 8 befragten Jungen insgesamt drei unterschiedliche Handlungstypen skizzieren. Zudem äußerten sich die Schüler zu mehreren Aspekten des Trainings, wie dem Ablauf des Trainings und der Zusammensetzung der Gruppe, den „Mr. Cool-Sitzungen“, den Ausflügen und anderen Gruppenaktivitäten im Rahmen des Kurses. Im Folgenden werden zunächst die gewaltbezogenen Handlungstypen der Kursteilnehmer beschrieben, im Anschluss daran die Aussagen der Teilnehmer zu den weiteren angesprochenen Themen.

Das Verhältnis zur Gewalt nach Abschluss der Maßnahme – eine Typenskizze

Ihren Ausgang nimmt die Typenskizze an den durch die Jungen getroffenen Aussagen über ihr Verhältnis zur Gewalt nach dem Abschluss des „Cool in School“-Kurses. Dies beinhaltet sowohl die generelle Haltung der Jungen zur Gewalt als auch die ihr zugeordnete Rolle und Bedeutung im Alltagsleben. Auf dieser Grundlage lassen sich drei Muster nachzeichnen, die den Entwurf einer Typenskizze erlauben. Diese drei grundsätzlich voneinander zu unterscheidenden gewaltbezogenen Handlungstypen werden nachfolgend als Gewaltablehner, Freundeskreis-Gewaltbereiter und Provokation-Gewaltbereiter bezeichnet.

Hierbei ist allerdings zu berücksichtigen, dass die skizzierten Typen jeweils nur eine sehr kleine Fallzahl umfassen. Insgesamt vier Jungen zeigen das Muster des Gewaltablehners (Interviews 2, 3, 4 und 5), wohingegen nur ein Fall in dem Sample dem Freundeskreis-Gewaltbereiten entspricht (Interview 1). Als Provokation-Gewaltbereite werden auf der Grundlage ihres Legalverhältnisses insgesamt zwei der befragten Jungen bezeichnet (Interview 7 und 8). Ein Junge konnte im Rahmen dieser Typenskizze nicht verortet werden, da sich in dem Interview keinerlei Äußerungen finden ließen, die das Legalverhältnis nach Abschluss der Maßnahme direkt oder indirekt thematisieren.

Abgesehen von diesen Differenzen weisen die Befragten aber auch Gemeinsamkeiten auf. Unabhängig davon, welches Verhältnis zur Gewalt die Jungen zum Ausdruck bringen und welche Bedeutung sie der Anwendung von Gewalt im Rahmen ihrer Selbstkonstruktion beimessen, hat sich die Teilnahme an „Cool in School“ bei allen Befragten positiv auf ihr Verständnis von Gewalt ausgewirkt. Die gewaltbezogenen Handlungsmuster werden nun bewusster wahrgenommen und in weiten Teilen auch problematisiert.

Daneben haben die Jungen im Verlauf des „Cool in School“-Kurses außerdem eine Alternative zur Ausübung von Gewalt kennengelernt. Dieses Kennenlernen von Handlungsalternativen bedeutet für die Jungen einen Zuwachs an Handlungskompetenz und ermöglicht es ihnen, ihre praktizierten Handlungsmuster in Richtung einer größeren Gewaltfreiheit zu erweitern.

Nachfolgend werden nun die spezifischen Merkmale des Gewaltablehners, des Freundeskreis-Gewaltbereiten sowie des Provokation-Gewaltbereiten anhand der Typenskizze aufgezeigt.

Der Gewaltablehner

Das zentrale Merkmal dieses Typs äußert sich darin, dass die Anwendung von Gewalt für die Lösung von Konflikten oder grundsätzlich zur Durchsetzung der eigenen Interessen abgelehnt wird. Gleichzeitig wird die tatsächliche Gewaltanwendung, wie sie im Falle dieses Typs vor der Teilnahme an „Cool in School“ stattgefunden hat, zunehmend problematisiert und kritisch hinterfragt. Diesen Bewusstwerdungsprozess führt der Gewaltablehner auf seine Beteiligung an dem Coolness-Training zurück. Während es für manche der Jungen durch ihre Teilnahme am Training keine nennenswerte Veränderung ihres Verhältnisses zu Gewalt gegeben hat und sie Gewalt bereits vor dem Kurs ablehnten, hat die Maßnahme in anderen Fällen dazu geführt, dass die Ablehnung von Gewalt zugenommen hat.

Im Anschluss an den Kurs vollzieht der Gewaltablehner außerdem einen Wandel seiner praktizierten Handlungsmuster. Den gewaltbereiten und aggressiven Verhaltensmustern können seit der Teilnahme an „Cool in School“ Handlungsalternativen entgegengesetzt werden, die in

dem Kurs erlernt wurden. Deren Anwendung spielt für den Gewaltablehner nun eine zentrale Rolle, um dem Wunsch nach Gewaltlosigkeit auf der Handlungsebene nachgehen zu können.

Die Anwendung von Gewalt wird durch den Gewaltablehner nicht bzw. nicht mehr als eine legitime Form des miteinander Umgehens angesehen. Gleichzeitig werden den gewaltbereiten Handlungsmustern ihre teilweise vor dem Training zugewiesenen positiven Eigenschaften, wie z.B. die Verleihung eines bestimmten sozialen Status für den Gewaltanwender, abgesprochen. Vielmehr vergegenwärtigt sich der Gewaltablehner die möglichen negativen Konsequenzen, die die Anwendung von Gewalt mit sich bringen kann. Infolgedessen reduziert er die Gewaltausübung im Anschluss an die Teilnahme an „Cool in School“.

Anstatt sich auf die Täterrolle zu fixieren, hat dieser Typ eine Perspektive entwickelt, die es ihm ermöglicht, die potenziellen Gewaltopfer in seine Betrachtung einzubeziehen. In diesem Zusammenhang hat Gewaltlosigkeit gegenüber der grundsätzlichen Gewaltbereitschaft einen höheren Stellenwert eingenommen.

„Und wenn andere sich beulen, ähm, ich also, wenn andere sich beulen, fühle ich mich irgendwie stolz, weil ich nicht mit daran beteiligt bin. [...] Dass ich mich raus gehalten habe. [...] Also dann, ... in meinem Inneren bin ich irgendwie stolz auf mich. [...] Dass ich das nicht bin.“ (Interview 3)

Durch die Teilnahme an dem „Cool in School“-Kurs nimmt der Gewaltablehner nun außerdem seine gewaltbereiten Handlungsmuster bewusster wahr. Die Ausübung von Gewalt wurde vor der Kursteilnahme nur sehr eingeschränkt problematisiert, die Wahrnehmung für das gewalttätige Verhalten war begrenzt. So berichten die Jungen zwar einerseits von Gewalttaten vor „Cool in School“, andererseits äußern sie, dass sie damals gar nicht verstanden hätten, warum sie an dem Kurs teilnehmen sollten. Ein Junge formuliert das folgendermaßen:

„Und halt, weil es war schon viel Gewalt da, weil ich war auch gewaltbereit, sagen wir mal so. Es war so komisch. Ich hab es, ganz ehrlich, selber nicht verstanden, warum ich da [in dem Kurs, *Ergänzung EvaluatorInnen*] war. [...] Ich fand, ... ich war nicht so aggressiv, ... so dass ich mich jeden Tag geschlagen hab oder sowas.“ (Interview 2)

Die Anwendung von Gewalt wurde also weniger grundlegend und entlang den möglichen Folgen für die Opfer als vielmehr im Hinblick auf die Häufigkeit ihrer Ausübung beurteilt. Bestehende Zweifel an der Richtigkeit des gewalttätigen Verhaltens wurden zwar teilweise konstatiert, jedoch nicht so weit reflektiert, dass sie sich auf die Handlungsebene ausgewirkt hätten.

Im Falle dieses Typs hat sich im Zuge des Trainings die Sensibilität für die Auslöser der Gewaltanwendung erhöht. So werden nun beispielsweise die Anlässe, die eine gefühlte Notwendigkeit zur Gewaltausübung bewirken, einer genaueren Analyse unterzogen und hinterfragt. Der Kurs hat dem jetzigen Gewaltablehner verdeutlicht, dass das Zuschlagen keine zwingende Notwendigkeit ist und dass man auch anders, z.B. anhand der vermittelten Handlungsalternativen, mit Provokationen und Aggressionen umgehen kann.

Die Zunahme einer kritischen Reflexion der gewaltbereiten Handlungsmuster beinhaltet außerdem die Einsicht, Anwendung von Gewalt nicht länger als „cool“ anzusehen, sondern vielmehr vor dem Hintergrund des möglichen Schadens für Opfer und Täter zu betrachten. Die Vergegenwärtigung möglicher negativer Konsequenzen der eigenen Gewalttätigkeit wird als Motivation der Ablehnung von Gewalt empfunden. So wurde u.a. die Angst darüber geäußert, einmal so die Kontrolle über das gewalttätige Verhalten zu verlieren, dass das Opfer lebensgefährlich verletzt werden könnte (Interview 2). Diese Überlegungen im Hinblick auf die Veränderung des gewalttätigen Verhaltens tragen dort, wo zunächst eine eher zustimmende Einstellung zur Anwendung von Gewalt bestand, die Züge einer Kosten-Nutzen-Kalkulation. Der mögliche Nutzen der Anwendung von Gewalt wird unter Berücksichtigung der Kosten, die das gewalttätige Verhalten mit sich bringen könnte, relativiert bzw. die Gründe, die gegen die Anwendung von Gewalt sprechen, werden für gewichtiger gehalten als die Gründe, die das gewalttätige Verhalten legitimieren könnten.¹⁹ Dementsprechend hält es der Gewaltablehner nun selbst in einer Notwehrsituation für besser, auf Gewalt zu verzichten und stattdessen anhand von Deeskalationsstrategien zu handeln:

„[...] wenn mich jemand anfässt und er den ersten Schritt macht, dann könnte ich mich zum Beispiel aus Reflex oder Notwehr, zum Beispiel, wehren, aber man könnte auch schlau sein und einfach weggehen.“ (Interview 4)

Einige der Jungen beschreiben, dass sie ihre gewaltbereiten Handlungsmuster bereits vor der Teilnahme an „Cool in School“ ablehnten und sie als unangenehm und störend empfanden. Die Anwendung von Gewalt sei für sie zu keinem Zeitpunkt ein bewusst und strategisch eingesetztes Mittel gewesen. Vielmehr sei es einer mangelnden Kontrollfähigkeit geschuldet gewesen, dass sie in einzelnen Fällen auf andere Personen losgegangen seien. Dies habe dann aber wiederum unmittelbar zu Schuldgefühlen geführt. Diese geäußerte Haltung zur Gewalt korrespondiert auch mit den beschriebenen Handlungsmustern, die sich dadurch auszeichnen,

¹⁹ In der Verinnerlichung einer „Kosten-Nutzen-Analyse“ im Hinblick auf die Ausübung von Gewalt besteht eines der im Konzept zu „Cool in School“ benannten Lernziele der Maßnahme (s. Konzept: Cool in School, 2009, S.6).

dass die entsprechenden Jungen jeweils von nur einem Gewaltvorfall vor ihrer Kursteilnahme berichteten.

Andere Jungen haben ihr ablehnendes Verhältnis zur Gewalt erst im Verlauf des Kurses entwickelt. Das Legalverhältnis vor der Teilnahme war vielmehr dadurch geprägt, Gewalt in bestimmten Situationen als legitim anzusehen. Dem „Cool in School“-Kurs gingen hier mehrere Gewaltvorfälle voraus, Gewalt wurde durchaus bewusst und strategisch eingesetzt.

Die Jungen, die bereits vor ihrer Teilnahme an „Cool in School“ Gewalt ablehnten und sich zudem nur ein einziges Mal geprügelt hatten, äußerten keinerlei Einschränkungen hinsichtlich eines Gewaltverzichts. Dort, wo vor dem Eintritt in das Coolness-Training die Anwendung von Gewalt für eher legitim gehalten und Gewalt gezielt und mehrfach ausgeübt wurde, behalten sich die Jungen bei ihrem Verzicht auf Gewalt jedoch vor, diesen in besonderen Situationen aufzuheben. Solche Ausnahmesituationen formulieren diese Jungen deutlich. Somit sei es im Falle des Angriffs auf die eigene Person oder aber die Freunde durchaus vertretbar, sich selbst oder aber die anderen zu verteidigen:

„Halt wenn er mich dann angreift, muss ich mich halt verteidigen, aber das is' mir im Moment auch noch nicht passiert.“ (Interview 2)

„Jetzt halt wenn jetzt natürlich zehn Leute meinen Freund angreifen würden, würde ich schon helfen.“ (Interview 2)

Allerdings versteht der Gewaltablehner unter „Angriff“ tatsächlich die körperliche Attacke eines oder mehrerer Aggressoren, die eine Selbstverteidigung bzw. „Notwehr“ legitimiert. Nicht verstanden wird hingegen unter „Angriff“ die rein verbale Provokation oder Beleidigung. In einem solchen Fall wird die Anwendung von Gewalt abgelehnt und vielmehr auf die erlernten alternativen Handlungskompetenzen zurückgegriffen. Darüber hinaus berichten die Jungen, dass es zu einem solchen „Verteidigungsfall“ ohnehin noch nicht gekommen sei. Die geäußerte Einschränkung im Gewaltverzicht muss vor dem Hintergrund der Tatsache interpretiert werden, dass Gewalt in der Vergangenheit der Jungen eine zentrale Rolle gespielt hat bzw. sie in ihrer Lebenswelt bereits Gewalt erfahren haben.

Der Gewaltablehner hat seit der Teilnahme an „Cool in School“ keine Gewalt mehr ausgeübt. Für die Umsetzung dieses erwünschten Gewaltverzichts hält er die erlernten Handlungsalternativen zum gewalttätigen Verhalten für hilfreich und wendet sie an. Die alternativen Strategien sind demnach geeignet, um den Aggressivitätsauslösern etwas entgegenzusetzen, z.B. indem Provokationen ignoriert, Deeskalationsstrategien angewendet oder Problem lösende Gespräche mit vermeintlichen Aggressoren geführt werden. Vor dem Hintergrund dieses

Kompetenzzuwachs sowie unter Berücksichtigung der Bewusstwerdung über die vormals gewaltbereiten Einstellungs- und Handlungsmuster bewertet der Gewaltablehner den „Cool in School“-Kurs sowie seine Teilnahme an dem Training insgesamt positiv.

Der Freundeskreis-Gewaltbereite

Für den Freundeskreis-Gewaltbereiten gilt die Anwendung von Gewalt als legitimes Mittel zur Durchsetzung der eigenen Interessen und Ziele. Der Einsatz von Gewalt erfolgt demnach bewusst und in der Absicht, das jeweilige Interesse zu verfolgen. Dies beinhaltet die Fokussierung auf die eigene Person und auf die Anlässe, bei denen die eigene Person verteidigt werden muss, und klammert die verursachten Schäden bei den Gewaltopfern systematisch aus. In dem konkret vorgefundenen Fall wird der bewusste Einsatz von Gewalt grundsätzlich über die Notwendigkeit legitimiert, den sozialen Status, insbesondere im Rahmen des Freundeskreises, wahren zu wollen. An diesem Verhältnis zur Gewalt bzw. an der Bedeutung, die die Ausübung von Gewalt für den Freundeskreis-Gewaltbereiten hat, hat sich im Verlauf des Coolness-Trainings „Cool in School“ nichts verändert.

Im Hinblick auf die Entwicklung seines Legalverhaltens bzw. seiner Handlungsmuster weist der Freundeskreis-Gewaltbereite jedoch gegenüber dem Gewaltablehner, der im Anschluss an das Training vollständig auf Gewalt verzichtet, sowie dem Provokation-Gewaltbereiten, der unabhängig von dem jeweiligen äußeren Rahmen auf gewisse Provokationen mit Gewalt reagiert, eine Besonderheit auf. Im Anschluss an den „Cool in School“-Kurs reduziert der Freundeskreis-Gewaltbereite seine gewalttätigen Handlungsmuster, allerdings bezieht sich dieser Wandel ausschließlich auf den *schulischen Kontext*. Grundlage für diese partielle Verhaltensänderung ist die Differenzierung von zwei Lebensbereichen, nämlich die Unterscheidung von schulischem Kontext einerseits und außerschulischem Bereich von Freizeit und Freundeskreis andererseits. Während im Rahmen der Schule mit Beginn der Teilnahme an „Cool in School“ nun bewusst auf die Anwendung von Gewalt verzichtet wird, wird sie gleichzeitig außerhalb der Schule – „draußen im Leben“, wie es der Junge, der diesen Typ repräsentiert, nennt – weiterhin bewusst ausgeübt. Der bewussten Entscheidung, in den beiden Bereichen unterschiedliche Handlungsmuster zu nutzen, liegt die Überlegung zu Grunde, dass der Gewaltverzicht im schulischen Kontext ebenso einen gewissen Nutzen mit sich bringt wie die bewusste Gewaltanwendung im außerschulischen Bereich.

Der Junge, der im Kreise der befragten Teilnehmer das Einstellungs- und Handlungsmuster des Freundeskreis-Gewaltbereiten aufweist, drückt es so aus, dass er sein „Image“ außerhalb der Schule erhalten müsse. Dabei ist dieses „Image“ bzw. die gesamte Selbstkonstruktion eng

mit der grundsätzlichen Gewaltbereitschaft sowie mit der tatsächlichen Gewaltanwendung verknüpft. Es hat für ihn auch nach Abschluss der Maßnahme eine uneingeschränkt hohe Bedeutung. Um dieses Bild eines Jungen, der sich nichts gefallen lässt und der bereit ist, seine Ehre unter Einsatz körperlicher Gewalt gegen Beleidigungen zu verteidigen, aufrechterhalten zu können, wendet er außerhalb der Schule, in seinem Freizeitbereich, auch nach Abschluss des „Cool in School“-Kurses weiterhin bewusst Gewalt an:

„Weil da [in der Schule; *Ergänzung EvaluatorInnen*] kann man das auch, kann man das zwar besser umsetzen von der Coolness-Gruppe, was man gelernt hat. [...] Nur, ähm, draußen im Leben. [...] Da geht das nicht so gut, wegen man nicht zu anderen Leuten ..., weil es einfach peinlich ist, man muss eben sein, wie heißt das, Ego eben erhalten. Sein Image.“ (Interview 1)

Ein Verzicht auf Gewalt bzw. eine generelle Gewaltlosigkeit wird in diesem Bereich ebenso bewusst abgelehnt wie die Anwendung der erlernten alternativen und gewaltfreien Handlungsstrategien. Vielmehr wird es als „peinlich“ empfunden, die gewaltbereiten Handlungsmuster zu Gunsten eines Gewaltverzichts abzulegen, da es als Zeichen von Schwäche gewertet wird, sich im Falle eines Angriffs nicht mit Gewalt zu wehren.

Eine Situation, in der sich der Freundeskreis-Gewaltbereite angegriffen fühlt und sich wehren muss, stellt das folgende Zitat beispielhaft dar:

„Wenn jemand zum Beispiel zu mir sagt, wenn jemand draußen zu mir sagt, weil er denkt, dass ich es nicht mache, er sagt zu mir, ja, klatsch‘ mir doch eine, ich würde es machen, weil mir ist das scheißegal, weil man denkt, [...] Man will nicht, dass die Anderen denken, man ist schwach und traut sich nicht. [...] das lass‘ ich mir nicht gefallen, das ist, das ist wirklich, das beschmutzt wirklich die Ehre von einem [...]“ (Interview 1)

Hierin drückt sich die generell hohe Gewaltbereitschaft des Freundeskreis-Gewaltbereiten aus. Die bloß verbale Provokation bzw. die verbale Aufforderung zur Gewalt wird bereits als Angriff auf die „Ehre“ interpretiert, gegen den sich dieser Junge wiederum selbst mit Gewalt wehren muss. Würde er dies nicht tun, bestünde für ihn das Risiko, als schwach zu gelten und etwas von seinem Gewalttäter-Image einzubüßen. Folglich besteht auch nach Abschluss des Trainings bei diesem Typ noch immer ein geringes Infragestellen der gefühlten Notwendigkeit der Gewaltausübung.²⁰

Ein weiterer Aspekt, den das eben angeführte Zitat verdeutlicht, ist die zentrale Rolle, die die „Anderen“ bei dieser bewussten Entscheidung für Gewalt und der damit verbundenen aktiven Erhaltung des Images eines Gewalttäters spielen. Diese Anderen sind zum einen die eigene

²⁰ Auch hierin besteht eines der im Konzept zu „Cool in School“ benannten Lernziele der Maßnahme (s. Konzept: Cool in School, 2009, S.6).

soziale Gruppe bzw. der Freundeskreis und zum anderen die, von denen sich der Freundeskreis-Gewaltbereite aktiv durch seine gewaltbereiten Handlungsmuster abgrenzen will.

Der Freundeskreis, in dem der hohen Gewaltbereitschaft bzw. dem delinquenten Verhalten insgesamt ein hoher Wert beigemessen wird, trägt entscheidend dazu bei, die gewaltbereiten bzw. gewalttätigen Handlungsmuster zu bestärken. Um sich, sein Image und die eigene Ehre vor den Freunden behaupten zu können, erfordern bestimmte Provokationen den Einsatz von Gewalt. Die Opfer, die dieses Handeln produziert, spielen dabei keine Rolle, als negative Konsequenzen der Gewaltanwendung werden einzig die möglichen Sanktionen in Form von Rache oder Wiedergutmachungszahlungen bedacht. Mit einer Veränderung in Richtung einer geringeren Gewalttätigkeit ist hingegen die Sorge um die eigene Person verknüpft. Der Freundeskreis-Gewaltbereite fürchtet, neben dem sozialen Status auch ganz konkret die Freunde zu verlieren, sollte er zunehmend auf die Ausübung von Gewalt verzichten. Dementsprechend erzeugen der Freundeskreis und dessen Erwartungen ein regelrechtes Verpflichtungsgefühl, die gewaltbereiten Verhaltensmuster aufrecht zu erhalten.

„Wenn man das erstmal schafft, geschafft hat, und dann muss man sich neue Freunde suchen und so, das will man einfach nicht, deswegen draußen, außerhalb [der Schule, *Ergänzung EvaluatorInnen*] eben, wo wir das ..., normale Freizeit und so ist. [...] Da ist man eigentlich so, wie man davor immer war, weil man kann eigentlich gar nicht, das kann man eigentlich gar nicht, wenn man es nicht eben ... selber unglaublich doll will, dann kann man das [gewalttätige Verhalten, *Ergänzung EvaluatorInnen*] gar nicht verändern, kann kein Mensch das verändern.“ (Interview 1)

Der Wunsch, die Erwartungen der Anderen nicht zu enttäuschen und die einmal gewonnenen Freunde nicht zu verlieren, kann somit als zentrale Motivation bei der Fortführung der gewaltbereiten und gewalttätigen Handlungsmuster verstanden werden.

Eine weitere Motivation für die Beibehaltung der aktiven Gewaltanwendung stellt der Wunsch nach einer bewussten Abgrenzung von dem Opfertyp dar, der „schwach“ ist und sich nicht traut, einen Angriff auf seine Ehre mit Gewalt abzuwehren. Opfer haben in dieser Logik keine Ehre und damit keine respektvolle Behandlung verdient, weil sie sich nicht gegen Angriffe wehren. Vielmehr ist es legitim, Opfertypen zu ärgern und zu schlagen. Um sich möglichst weit von der Seite des Opfers abzugrenzen bzw. zu verhindern, selbst auf den Opferstatus abzurutschen und somit der Gewalt anderer preisgegeben zu sein, wird der Gewalttäterstatus aktiv bedient:

„Weil man hofft ja, dass jemand kommt, der einen blöd anlabet, man kann nicht zu jemanden hingehen und sagen, so, guck mich mal an, dann guckt der, auf einmal - busch. [...] Kann man

nicht machen, weil das ist ja dumm. Nur man will dann eben Streit suchen, man hofft dann, dass einer kommt, der sagt, ja, was guckst du denn so, oder so und dann - kabumm, macht man, haut man einfach zu, weil man sich denkt, ja, jetzt hab ich was, jetzt hab ich was, weswegen ich sauer sein kann und dann eben - kabumm. Ja es ist dann eben erstmal ist es ein befreiendes Gefühl.“ (Interview 1)

Ein weiterer Aspekt der Gewaltlegitimation, der ebenfalls darin zum Ausdruck gebracht wird, ist der, über das Schlagen aufgestaute Aggressionen abbauen zu können. Zu diesem Zweck wird die Eskalation von Gewalt teilweise bewusst und aktiv herbeigeführt.

Trotz des zum Ausdruck gebrachten Verhältnisses zur Gewalt hat der Freundeskreis-Gewaltbereite dennoch einen Wandel seiner gewaltbereiten und aktiv gewalttätigen Handlungsmuster im *schulischen Kontext* vollzogen. Dieser Veränderung in Richtung einer Abnahme des gewalttätigen Verhaltens liegt hier jedoch keine Entwicklung einer ablehnenden Haltung von Gewalt zu Grunde, sondern vielmehr die Überlegung, sich im schulischen Kontext regelkonform zu verhalten, um so unerwünschte Sanktionen wie z.B. die einer Umschulung umgehen zu können. Der Teilnahme an „Cool in School“ wurde von daher bewusst zugestimmt, da mit ihr die Erwartung verbunden war, zum einen die nötigen Kompetenzen für den bewussten Gewaltverzicht im schulischen Kontext zu erlernen, zum anderen bei erneuten Gewaltvorfällen während der Kurslaufzeit durch die Teilnahme am Kurs zunächst einen Schutz vor einer Umschulung zu haben.

Die bewusste Reduzierung der Gewalt im Rahmen der Schule und der damit verbundene Nutzen, auf der Schule verbleiben zu können, wurden dem Freundeskreis-Gewaltbereiten aufgrund der im Rahmen des Coolness-Trainings erlernten alternativen Handlungsstrategien sowie ihrer Anwendung im schulischen Kontext ermöglicht. Die alternativen Handlungsstrategien, die in diesem Fall für besonders hilfreich befunden und innerhalb der Schule angewendet werden, beziehen sich vorrangig auf das Ignorieren von Provokationen und die Kontrolle aufkommender Aggressionen, die unter anderen Bedingungen zu gewalttätigem Handeln führen würden. Das Erlernen solcher Mechanismen sowie die Befähigung zur Umsetzung dieser Handlungsalternativen im schulischen Kontext wird als die zentrale Wirkung der Teilnahme an dem „Cool in School“-Kurs betrachtet. Vor diesem Hintergrund bewertet er die Teilnahme an „Cool in School“ positiv und schätzt sie als hilfreich und nützlich ein. Letzteres v.a. im Vergleich zu anderen Maßnahmen, z.B. bestimmten Hilfen zur Erziehung, die der Junge bereits erhalten hat und die er nicht für geeignet hält, im schulischen Kontext zu wirken.

Der Provokation-Gewaltbereite

Der Provokation-Gewaltbereite äußert eine grundlegende Bereitschaft, auf bestimmte Reize mit Gewalt zu reagieren, d.h. die Ausübung von Gewalt ist an benennbare Auslöser gebunden und erfolgt im Vergleich zum Freundeskreis-Gewaltbereiten eher impulsiv als strategisch-intentional. Deshalb kommt es auch nach Abschluss von „Cool in School“ noch zu Gewaltreaktionen auf bestimmte Provokationen, allerdings hat sich im Zuge des Trainings eine kritische Reflexion der gewaltbereiten Handlungsmuster entwickelt. Die Gewaltreflexion sowie die grundsätzliche Problematisierung der eigenen Gewalttätigkeit haben für den Provokation-Gewaltbereiten zu einer veränderten Wahrnehmung und Verarbeitung der eigenen Gewalt geführt. Während vor der Teilnahme an dem „Cool in School“-Kurs keinerlei Bedenken im Zusammenhang mit der Ausübung von Gewalt bestanden, verursacht die konkrete Gewaltanwendung nun negative Empfindungen und Schuldgefühle.

Als Beispiel für eine solche Gewalt auslösende Provokation wird von einem der befragten Jungen die Beleidigung der Familie durch außenstehende Personen genannt.

„Also, also zum Beispiel, wenn einer zu mir so, äh, wenn einer jetzt also meine Familie beleidigt, sagen wir mal, dann geh ..., geh ich sofort, ich also, geh ich sofort halt auf ihn rauf, ich weiß nich' also.“ (Interview 8)

Im Zusammenhang der Beleidigung der Familie geschieht die Gewaltausübung ungeplant und impulsiv. Dennoch erscheint sie dem Provokation-Gewaltbereiten vor diesem Hintergrund als durchaus legitimierbar. Grundsätzlich ist dieser Typ aber auch in der Lage, auf Konfliktsituationen anders als unter Ausübung von Gewalt zu reagieren.

„[...] aber wenn ..., wenn es um was geht, dann also, [...] also wenn das klein ist, dann geh ich auch einfach zur Lehrerin und so.“ (Interview 8)

Der Provokation-Gewaltbereite unterscheidet also durchaus solche „kleinen“ Situationen, die sich z.B. über die Einschaltung von Lehrkräften klären lassen, deutlich von jenen Konfliktsituationen, in denen es für ihn keine Alternative zur Anwendung von Gewalt gibt. Zwar kann der Junge damit bereits voraussagen, unter welchen Bedingungen es mit hoher Wahrscheinlichkeit zur Gewaltanwendung seinerseits kommen wird, allerdings darf dies dennoch nicht mit dem intentionalen Einsatz von Gewalt verwechselt werden, wie er im Falle des Freundeskreis-Gewaltbereiten gegeben ist. Mit der Ausübung von Gewalt wird kein konkretes Ziel verbunden, welches über die punktuelle Reaktion auf eine Provokation hinausgeht.

Im Verlauf des „Cool in School“-Trainings entwickelte dieser Typ ein größeres Bewusstsein für die eigenen gewaltbereiten Handlungsmuster. Die eigene Gewaltanwendung, die Struktur

des eigenen Gewalthandelns und die gewalttätige Reaktion auf bestimmte Provokationen wurden zunehmend hinterfragt. Dennoch gibt es auch nach dem Training noch die Gewaltbereitschaft im Zusammenhang mit bestimmten Reizen – aber es fühlt sich nun anders an, Gewalt anzuwenden:

„Ja ich find, seitdem ich diesen Kurs mache und weil ich auch zugeschlagen hab, seitdem tut es mir weh, aber früher, ich hab einfach zugeschlagen. [...] Es war mir eigentlich egal, was passieren wird. [...] Ich hab' einfach zugeschlagen und dann ..., naja.“ (Interview 8)

Während vor der Teilnahme an „Cool in School“ keine besonderen Bedenken bei der Anwendung von Gewalt bestanden, bereitet dem Provokation-Gewaltbereiten seine Gewalttätigkeit nun eine emotionale Belastung sowie Schuldgefühle. Der innere Schmerz, den dieser Typ bei der Anwendung von Gewalt seit der Teilnahme an dem Training verspürt, so eine Vermutung, könnte mit dem Erwerb der Fähigkeit zu einem Perspektivwechsel verbunden sein. Im Verlauf des Coolness-Trainings bzw. bestimmter Übungen hat er die Erfahrung gemacht, sich in die Perspektive des Opfers hineinzusetzen. Dabei habe sich bei ihm die Überlegung eingestellt, wie sich sein Verhalten wohl für die Person, die er ärgert, anfühlen muss:

„[...] ich hab auch jetzt gesehen, wenn ich ein ..., wenn ich einen ärger', wie es is' halt so. [...] Wie es is', wenn ich jetzt zum Beispiel einen Jungen ärger', der in meiner Klasse nicht so beliebt ist. [...] Und wir ärgern ihn, sagen wir mal, dann, jetzt weiß ich auch, wie das is'. [...] Also das ist kein gutes Gefühl [...]“ (Interview 8)

Diese Erfahrung führt dazu, dass dem Verzicht auf Gewalt zumindest ein höherer Wert beigemessen wird als vor der Teilnahme an dem Coolness-Training, wenn er auch noch nicht zu einer konsequenten Ablehnung von Gewalt und einem umfassenden Gewaltverzicht führt.

Grundsätzlich werden die im Rahmen des Coolness-Trainings erlernten alternativen Handlungsstrategien vom Provokation-Gewaltbereiten also als hilfreich bewertet. Ihre Anwendung hat eine zentrale Bedeutung bei dem Versuch, das gewalttätige Verhalten zu reduzieren bzw. zu ersetzen. Um mit dem „Blödsinn“ des gewalttätigen Verhaltens aufhören zu können, um „cool“ zu bleiben und nicht gleich zuschlagen zu müssen (Interview 7), helfen die erlernten Strategien. Sie ermöglichen die Kontrolle und den Abbau aggressiver und gewaltbereiter Handlungsmuster durch die aktive Anwendung von Deeskalationsstrategien. Entsprechend beschreibt ein Junge die Wirkung des Kurses auf seine Handlungsmuster mit den Worten:

„Ja, also der hat mir eigentlich schon bisschen was gebracht, dass, dass ich nich' gleich immer so rauf hauen muss und dass ich auch, also dass ich auch mit demjenigen auch reden kann und so.“ (Interview 8)

Die Wirksamkeit des Kurses bzw. der dort vermittelten Handlungsalternativen wird allerdings in erster Linie für das Verhalten im schulischen Kontext als hoch bewertet. Dort lässt sich das Erlernte vor allem darauf beziehen, das zuvor häufig störende und folglich sanktionierte Verhalten im Unterricht zu bessern. Was hingegen den Umgang mit Provokationssituationen bzw. den kompletten Verzicht auf Gewalt betrifft, so hält dieser Typ den „Cool in School“-Kurs nur für eingeschränkt hilfreich.

Weitere Interview-Themen

Um der Relevanz der weiteren Interview-Themen aus Schülersicht Rechnung zu tragen, wurden sie differenziert nach solchen, die überwiegend von den Schülern selbst eingebracht wurden, und solchen, die vor allem auf gezielte Fragen der InterviewerInnen hin besprochen wurden. In keinem Fall wurde die „Mr.-Cool“-Sitzung von den InterviewerInnen gezielt angesprochen, wohl aber mehrfach von den Schülern selbst. Weitere Themen, die die Jungen häufig in die Interviews einbrachten, waren die Darstellung des Kurses hinsichtlich der Inhalte sowie der Abläufe, die Auswirkungen des Kurses auf das eigene Legalverhalten und die besonderen Gruppenaktivitäten und Ausflüge. Das eigenständige Einbringen von Themen schloss aber für den weiteren Interviewverlauf nicht aus, dass zu diesen Aspekten noch gezielte Nachfragen erfolgten.

Das einzige Thema, das in keinem Fall von den Schülern selbst angesprochen wurde, sondern stets erst auf eine gezielte Frage der InterviewerInnen, ist der Grund für die Teilnahme des jeweiligen Schüler an „Cool in School“.

Weg in die Maßnahme

Der Weg in die Maßnahme beinhaltet zum einen die Delikte, die in den einzelnen Fällen der Teilnahme am Kurs vorausgegangen waren, und zum anderen das Verfahren, das zur Teilnahme führte.

Zu den *Delikten*, die die Ursache für die Teilnahme darstellten, konnten einige Jugendliche klare Aussagen machen, etwa zur Art der Vorfälle sowie zu deren Häufigkeit, teilweise auch dazu, ob sich die Vorfälle in der Schule oder in der Freizeit ereignet hatten. Keiner der Schüler verweist jedoch auf einen konkreten aktuellen Vorfall, der unmittelbar zur Aufnahme in den Kurs geführt habe. Vielmehr führen einzelne Schüler ganz allgemein ihr aggressives Verhalten oder im Besonderen als störend und respektlos empfundenes Benehmen in der Schule als Grund für die Teilnahme an.

Andere Schüler sehen hingegen keinen klaren Zusammenhang zwischen ihrem Verhalten und der Teilnahme an „Cool in School“. So erklärt ein Junge, er könne die Teilnahme auf kein konkretes Ereignis zurückführen. Er sei zwar gewaltbereit gewesen, vermute aber, dass auch seine Respektlosigkeit eine Rolle gespielt habe (Interview 2). Einige Schüler verbinden ihre Teilnahme einzig mit Vorkommnissen, die schon länger zurückliegen und etwa im letzten Schuljahr passiert seien (z.B. Interview 3).

Auch die *Verfahrensregelungen* erscheinen aus Sicht der Schüler nicht klar erkennbar. Einige sprechen die durchaus von ihrer *Beteiligung* an der *Entscheidung über die Teilnahme*. So führt ein Junge aus, er sei auf die Teilnahme angesprochen worden und habe die Möglichkeit gehabt, auf einem Zettel zuzustimmen oder abzulehnen (Interview 7). Ein Schüler betont, er habe sich am Entscheidungsprozess beteiligt gefühlt und sei auch vorab über die Inhalte des Kurses ausführlich informiert worden (Interview 8). Ein Schüler hat durch einen Aushang von dem Kurs erfahren und sich auf eigene Initiative gemeldet (Interview 4). Und ein weiterer Schüler erwähnt ein Elterngespräch und dann ein vorbereitendes Gespräch mit ihm selbst, welche seiner Teilnahme an „Cool in School“ vorausgegangen waren. Er sei nicht verpflichtet worden, an dem Kurs teilzunehmen. Die Maßnahme sei als Kurs beschrieben worden, in dem es um „Gruppengemeinschaft“ gehe (Interview 5).

In anderen Fällen beschreiben Schüler ihre Teilnahme allerdings als Reaktion auf ein deutliches *Anraten seitens der Lehrkräfte oder TrainerInnen* oder aber auch als Reaktion auf eine *Empfehlung durch eine Klassenkonferenz*. Dabei wurde in einem Fall die Teilnahme als Alternative zu einem „weiteren Verweis“ empfohlen (Interview 1).

Ein Schüler erwähnt ausdrücklich, seine Teilnahme sei mit dem § 49 HmbSG begründet worden (Interview 2).

Wieder andere Jungen sprechen davon, dass sie *keinerlei Mitspracherecht* gehabt hätten. Ein Jugendlicher weist darauf hin, dass er mit anderen Schülern einbestellt worden sei und man ihm seine Teilnahme verkündet habe („Ich soll das machen“, Interview 6). Ein weiterer Schüler berichtet, er sei in seinen Kurs „reingesteckt“ worden, als sein Neigungskurs schon voll war (Interview 3), während ein anderer Schüler erzählt, er habe aufgrund von Fehlverhalten seinen Neigungskurs verlassen müssen und dann an „Cool in School“ teilgenommen (Interview 6).

Beschreibung des Kurses

Bei der Beschreibung des Kursablaufs werden verschiedene Aspekte eigenständig von den Schülern erwähnt. Dazu zählt zum einen der *Wochenrückblick* zu Beginn der jeweiligen Kurseinheit, bei dem die Schüler von ihrer Woche und von positiven oder negativen Ereignissen sowie ggf. neuen Gewaltvorfällen berichten, zum anderen das *Rating* am Ende der Sitzungen, bei dem die einzelnen Teilnehmer eine Bewertung für ihr Verhalten in der jeweiligen Sitzung erhalten.

Erwähnung finden außerdem die *Regeln*, die für die Zeit des Kurses gelten, wie etwa der respektvolle Umgang miteinander, Pünktlichkeit, der Verzicht auf Gewalt, Drogen oder Alkohol und das Gebot der Verschwiegenheit gegenüber Personen außerhalb des Kurses.

Als ein zentrales Element des Kurses sprechen mehrere Schüler – neben verschiedenen Spielen und Übungen zur Aggressionskontrolle, neben dem Erlernen von Techniken zum Aggressionsabbau sowie der Durchführung von Vertrauensübungen – dann auch die „*Mr.-Cool*“-Sitzungen an. Insgesamt 6 der 8 Teilnehmer beschreiben den Ablauf der „*Mr.-Cool*“-Einheiten, die nach einigen Wochen des Kurses erstmalig stattfanden (Interview 8).

Ein Schüler erzählt, dass jeweils einer der Teilnehmer in der Mitte saß und von den anderen mit den Geschichten, die er der Gruppe zuvor berichtet hatte, konfrontiert und auf diese Weise provoziert wurde. An dieser Konfrontationssituation, die der jeweils Betroffene dann auszuhalten hatte, waren in einigen Kursen neben den TrainerInnen auch die anderen Teilnehmer beteiligt.

Ein Aspekt, den einzelne Schüler bei ihren Berichten über die „*Mr.-Cool*“-Sitzungen besonders hervorhoben, war, dass diese Sitzungen von ihnen selbst oder von anderen Schülern *als belastend empfunden* wurden.

„Da hat man auch so von allen die meisten Tränen gesehen, weil da haben viele geweint. [...] Weil es denen so weh getan hat. Ja, und das war halt das, woran ich mich am meisten erinnern kann. [...] Weil, das geht einem nicht aus dem Kopf.“ (Interview 2)

„[...] es haben auch zwei Stück geheult, also geweint, weil die fanden es sehr schwer, einer, der hat sich, ähm, der hat sich fast in die Hosen gemacht, aber richtig, der hat alles geschwitzt [...]“ (Interview 4)

Ein Schüler bemerkt, er habe sich während der Sitzung „*einsam*“ gefühlt, „so, also hätte man keine Freunde.“ Diese Erfahrung habe ihm die Opferrolle nahe gebracht und ihm verdeutlicht, wie sich jemand fühlen muss, den er ärgert (Interview 9).

Eine solche Erfahrung lässt erkennen, dass ungeachtet der Intensität der Sitzungen einzelne Jungen sie auch *als lehrreich empfunden* haben.

„Ist schon hart sowas, aber deswegen, man lernt aus dem Kurs sehr viel.“ (Interview 4)

Von Bedeutung ist zudem aus der Perspektive der Jugendlichen die *Gruppenzusammensetzung*. Ein Schüler kritisiert sie insbesondere wegen der großen Altersspanne. Sie habe zu Problemen in der Gruppe geführt, weil sich die jüngeren Teilnehmer vor den Älteren gefürchtet hätten. Er selbst habe z.B. gefürchtet, gegenüber den älteren Kursteilnehmern sein Image als gewaltbereiter Junge dadurch zu gefährden, dass er sich vor der Gruppe öffne und von bestimmten Vorkommnissen berichte (Interview 1).

Ein weiteres angesprochenes Thema ist auch die *Rolle der TrainerInnen* gewesen. Sie hätten, kritisiert ein Schüler, Vertraulichkeit zugesichert und sie ermutigt, in dem Kurs offen über ihre Erlebnisse zu berichten. Dann sei es aber vorgekommen, dass eine Trainerin bzw. ein Trainer die erhaltenen Informationen an den Klassenlehrer weitergegeben habe. Allerdings: Überwiegend berichteten die Jungen von einem respekt- und vertrauensvollen Umgang innerhalb der Gruppe sowie davon, dass sie sich in dem Kurs vor dem Hintergrund der Verschwiegenheitsregel gut aufgehoben gefühlt hätten.

Teilweise sei die *Kursatmosphäre* aber durch einzelne Teilnehmer und deren nicht regelkonformes Verhalten verdorben worden. Die Stimmung sei dann in einzelnen Sitzungen „grauenhaft“ gewesen, wenn einzelne Teilnehmer oder die TrainerInnen „nicht gut drauf gewesen“ seien (Interview 3). Auch die Arbeitsfähigkeit der Kurse sei – so ein Junge – von Störern im Kurs stark beeinträchtigt worden. Dies habe daher in Einzelfällen auch zum Ausschluss vom Kurs geführt (Interview 6).

Insgesamt werden in den Interviews mit den Jungen jedoch überwiegend positive Bewertungen über die *Gemeinschaft* in den jeweiligen Trainingskursen abgegeben. Hierbei spielen die besonderen gemeinsamen Gruppenaktivitäten, wie die Ausflüge oder aber der Besuch besonderer Gäste (z.B. Boxtrainer oder Bodyguards) während der „Cool in School“-Sitzungen, eine zentrale Rolle. Sie hätten dazu beigetragen, das Gemeinschaftsgefühl zu stärken und Vertrauen zu den anderen Kursteilnehmern sowie zu den TrainerInnen aufzubauen. Außerdem seien es diese besonderen Aktivitäten gewesen, die den Jungen das Gefühl vermittelt hätten, Teil einer sozialen Gruppe und nicht Teilnehmer einer verordneten Maßnahme gewesen zu sein.

Rückblickende Einschätzung des Kurses

Ein Schüler erzählt, er habe dem Kurs zunächst stark ablehnend gegenübergestanden, weil er Gruppen nicht möge und sich zwischen fremden Leuten nicht wohlfühle. Er habe aber einen Nutzen in der Maßnahme gesehen, nämlich den, dass seine Teilnahme an „Cool in School“ eine Umschulung verhinderte. Insofern habe er die Teilnahme für einen guten „Austausch“ gegen einen Schulverweis gehalten (Interview 1).

Auch ein weiterer Schüler sieht für sich persönlich einen Nutzen in dem absolvierten Kurs. Im Rückblick finde er ihn genau richtig, da er nun „keinen Mist“ mehr mache. Und obwohl er nicht genau weiß, warum er in dem Kurs war, empfiehlt er jedem, der gewaltbereit ist, die Teilnahme (Interview 2).

Ein weiterer Schüler findet, er sei zu Unrecht in den Kurs geschickt worden. Er habe nicht freiwillig teilgenommen und halte sich für unschuldig an dem Vorfall, der zur Teilnahme führte. Er habe aber von dem Trainer gesagt bekommen, die Teilnehmer seien eine Art Ausgewählte, „[...] weil es gibt ganz viele Aggressive und nur eine kleine Handvoll ist in die Gruppe aufgenommen worden“. Dies und der Umstand, dass es in dem Kurs immer Süßigkeiten und Getränke sowie wegen der Ausflüge auch viel Abwechslung gab, hat dazu geführt, dass er den Kurs nach kurzer Zeit als „super“ empfunden habe (Interview 3).

Ein anderer Kursteilnehmer fand es nach eigener Aussage komisch, von den Trainern angesprochen worden zu sein und damit zu den „Schlimmsten an der Schule“ gezählt zu werden. Er empfand die Teilnahme aber nicht als Strafe und insofern durchaus als richtig, an dem Kurs teilzunehmen (Interview 7).

Ein weiterer Schüler hat sich ebenfalls gewundert, für den Kurs ausgewählt worden zu sein, „da es ja noch Schlimmere“ gegeben habe. Er stehe der Maßnahme zwar zwiespältig gegenüber, hat aber die Inhalte als durchaus geeignet wahrgenommen, um seinen gewaltbereiten Handlungsmustern zumindest in Teilen etwas entgegensetzen zu können. Somit habe er den Kurs auch in erster Linie deshalb beendet, um seinen Eltern und seiner Lehrerin zu beweisen, dass er etwas durchhalten könne und eine „gute Seite“ habe (Interview 8).

Grundsätzlich bewerteten die befragten Jungen ihre Teilnahme an „Cool in School“ also positiv. Dabei fällt auf, dass der Kurs umso positiver bewertet wurde, je angenehmer sich die Gruppenatmosphäre und damit die *Gemeinschaft* für die Jungen gestaltete. Zwischen der Bewertung des Kurses und dem Weg in die Maßnahme konnte jedoch kein Zusammenhang festgestellt werden. So wurde der Kurs sowohl von solchen Jungen als angemessen und hilfreich bewertet, die entsprechend der Konzeption der Maßnahme und der vorgesehenen Zielgruppe

zu Unrecht in dem Kurs waren, als auch von solchen Jungen, die aufgrund ihrer gewaltbereiten Vorgeschichte der eigentlichen Zielgruppe von „Cool in School“ entsprachen.

5 Auswertung

Die Ergebnisse der Evaluation werden im Folgenden anhand der drei klassischen Qualitätsdimensionen – Strukturqualität, Prozessqualität und Ergebnisqualität – gegliedert und dargestellt. Dabei fließen die Ergebnisse der Fragebogenerhebungen bei Schulleitungen und TrainerInnen, der Interviews mit Kursteilnehmern, und der Daten- und Aktenanalyse zusammen.

5.1 Strukturqualität

„Cool in School“ als schulisches Sozialtraining wurde umgesetzt, als die *rechtliche Grundlage in Form des § 49 HmbSG* solche Angebote im Rahmen der erzieherischen Maßnahmen noch nicht aufführte. Die angekündigte Checkliste und die Handreichung, die als Hilfestellung für Lehrkräfte bei der Anwendung erzieherischer Maßnahmen dienen sollten, lagen während der Evaluation der Maßnahme „Cool in School“ noch nicht vor. Die Neufassung des § 49 HmbSG vom März 2010 hat dieses strukturelle Problem auf rechtlicher Ebene behoben, die Checkliste und die Handreichung sind nicht vor Juli 2010 zu erwarten.

Die fehlende Absicherung im Schulgesetz war nicht nur ein formales Problem, sondern schwächte auch die Akzeptanz der Maßnahme in der Praxis und zählte vor der Neufassung zu den Vorbehalten, die sowohl Schulleitungen als auch TrainerInnen aus ihren Kollegien gegenüber „Cool in School“ bekannt waren.

Dass „Cool in School“ als innerschulisches Sozialtraining im bis März 2010 gültigen Schulgesetz nicht als mögliche Maßnahme erwähnt wurde, führte zu einer sehr uneinheitlichen Praxis bei der Empfehlung der Kursteilnahme. In den durchgeführten Kursen im Schuljahr 2008/2009 wurde im Schnitt bei jedem dritten Teilnehmer auf § 49 HmbSG Bezug genommen, obwohl der Paragraph zu dem Zeitpunkt noch nicht ausdrücklich auf schulische Trainingsmaßnahmen verwies.

Das Handlungskonzept führt im Zusammenhang mit erzieherischen Maßnahmen unter anderem aus, dass „spezielle soziale Trainingskurse (...) konzeptionell für den Kontext Schule weiterentwickelt und regional umgesetzt“ werden sollen, um die „geringe Bandbreite der erzieherischen Maßnahmen“ zu erweitern²¹. Ein Beispiel für solche Trainingskurse stellt „Cool in School“ dar, das laut eigenem Konzept „eine Lücke im Angebot für gewaltauffällige Kinder und Jugendliche“ abdeckt.

Die Mehrzahl der Schulleitungen und TrainerInnen bestätigt, dass mit dem Angebot von „Cool in School“ tatsächlich eine solche Lücke geschlossen wurde und den Lehrkräften nun

²¹ Bürgerschaftsdrucksache 18/7296, S. 3 und S. 6.

eine schulische Maßnahme im Umgang mit gewaltbereiten Jugendlichen zur Verfügung steht, die es zuvor in dieser Form nicht gab.

Im Konzept der Maßnahme und in einer Beschreibung durch die Beratungsstelle Gewaltprävention wird die *Zielgruppe* von „Cool in School“ definiert als gewaltauffällige Schüler im Alter von 12 bis 15 Jahren. „Gewaltauffällige Schüler“ finden sich in der Kurspraxis jedoch nicht in jedem Fall wieder, da Schüler auch schon aufgrund einer Gemengelage von störendem und respektlosem Verhalten, nicht jedoch erst wegen dokumentierter schulischer Gewaltvorfälle an dem jeweiligen Kurs teilnehmen. Entsprechend merken einige Schulleitungen an, in ihren Kollegien werde der Vorbehalt gegenüber „Cool in School“ geäußert, dass die Definition der Zielgruppe unklar bleibe. Diese Unklarheit birgt die Gefahr, dass auch Schüler zu „Cool in School“-Teilnehmern erklärt werden, die nicht zur eigentlichen Zielgruppe gehören.

Hinsichtlich der *Auswahl der Teilnehmer* gibt es keine Vorgabe, wie und von wem über die Teilnahme am „Cool in School“-Kurs entschieden werden soll, ob allein aufgrund eines Antrags des Klassen- oder Fachlehrers, ob im Gespräch zwischen Lehrkräften, Schulleitung und TrainerInnen oder ob nach einer Entscheidung der Klassenkonferenz. Deshalb erfolgt auch in der Praxis der Zugang zur Maßnahme nicht durch ein einheitliches Verfahren. Dabei ist die Partizipation von Schülern und Eltern ebenso wenig geklärt wie der Aspekt der Freiwilligkeit, so dass die Teilnahme an „Cool in School“ in einzelnen Fällen ausdrücklich in Form einer *Ordnungsmaßnahme* zur Auflage gemacht wurde oder – wie Schüler berichteten – ohne Mitsprache der Teilnehmer erfolgte.

Das Konzept von „Cool in School“ weist als Neuerung aus, dass es sich um ein Angebot handelt, das mit der spezifischen Zielgruppe *im schulischen Kontext* stattfindet und in die normale Stundentafel eingebunden ist. Die Kurse beginnen demnach jeweils einmal zu Beginn des Schulhalbjahres. Daraus resultiert ein Spannungsverhältnis mit der im Handlungskonzept beschriebenen übergeordneten Absicht, zeitnah auf Gewalthandlungen reagieren zu können. In der Praxis hat aber auch zur Folge, dass bei Kursbeginn nicht in allen Fällen ausreichend geeignete Teilnehmer vorhanden waren und aktiv nach Teilnehmern gesucht werden musste. Dies führte dazu – wie Diagnosebögen, Schülerakten und Interviews erkennen lassen –, dass auch nicht oder weniger geeignete Schüler als programmrelevante „Gewalttäter“ definiert worden sind – mit der Konsequenz einer teilweise erheblichen Heterogenität innerhalb der Kurse und im Vergleich zwischen den Kursen, und zwar sowohl hinsichtlich der Altersspanne der Teilnehmer als auch hinsichtlich der von ihnen verübten Delikte. Diese Heterogenität

wurde etwa durch die Analyse der „Diagnosebögen“ und der Schülerakten sichtbar, zeigte sich aber auch in den Aussagen einiger Schüler.

Dieses Ergebnis fordert zu einer Abwägung zwischen der Einbettung der Kurse in die eigene Schule in Verbindung mit einem einzigen Kursbeginn pro Schulhalbjahr einerseits und einem zeitnahen, zielgruppengemäßen Kursangebot unabhängig von der Stammschule andererseits heraus. Vor diese Alternative gestellt, heben Schulleitungen und TrainerInnen die Bedeutung der Anbindung an die Stammschule im Rahmen der Stundentafel als den bedeutsameren Aspekt hervor. Auch einige Schüler betonen, sie hätten gerade deshalb von dem Kurs profitiert, weil er an der eigenen Schule stattgefunden habe. Möglichkeiten einer dezentralen Durchführung von „Cool in School“ – etwa bei REBUS – stehen Schulleitungen und TrainerInnen deshalb mehrheitlich skeptisch gegenüber.

5.2 Prozessqualität

Im Untersuchungszeitraum nahmen 104 Schüler an 13 „Cool in School“-Kursen teil, von denen 85 Schüler den Kurs erfolgreich abschlossen. Die 19 Schüler, die den Kurs nicht beendeten, sind zum Teil umgeschult oder in HzE-Maßnahmen überführt worden. Zwei Schüler wurden aus disziplinarischen Gründen wegen eines Diebstahls im Zusammenhang mit dem „Cool in School“-Kurs aber nur von der weiteren Teilnahme ausgeschlossen, so dass es in diesen beiden Fällen in der Konsequenz des Ausschlusses nicht zu einem Schulverweis kam und der Kurs damit *nicht* als letzte Erziehungsmaßnahme die Funktion einer spezifischen „Bewährungsaufgabe“ erfüllte.

Bei den 13 Kursen im Schuljahr 2008/2009 lässt sich vielfach eine hohe *Heterogenität* der Teilnehmer innerhalb der Gruppen, aber auch eine große Unterschiedlichkeit zwischen ihnen feststellen. Diese Beobachtung wird durch die Daten- und Aktenanalyse ebenso gestützt wie durch die Aussagen von Schulleitungen, TrainerInnen und Kursteilnehmern selbst.

Diese Heterogenität zeigt sich schon in der *Altersspanne* der Kursteilnehmer, die zwar dem Konzept von „Cool in School“ entspricht, die aber nicht immer problemlos ist, wie die Aussage eines Schülers zeigt, wonach sich jüngere vor älteren Schülern gefürchtet hätten.

Noch problematischer erscheint dagegen die teilweise erhebliche Heterogenität bei den *Delikten*, die zur Teilnahme an den Kursen geführt haben. Bereits die Gruppe derer, die aufgrund von gewalttätigem Handeln ausgewählt wurde, kann hinsichtlich der verübten Delikte nicht als einheitlich beschrieben werden. Es waren aber zudem auch Schüler dabei, die weder aus der Aktenlage (Schülerakten, Diagnosebögen) noch aus ihrer eigenen Einschätzung als gewaltbereit gelten können, die also bei der Suche nach Teilnehmern als „Gewalttäter“ definiert

wurden. Einige Diagnosebögen etwa führen Aspekte wie „überforderte Eltern“, „schlechte Integration“ oder „Motivationsschwäche“ als Hintergrund der Kursempfehlung an, aber keinerlei Gewalthandlungen. Insofern ist der Vorbehalt gegen „Cool in School“, der in einigen Kollegien geäußert wird, dass nämlich die Zurichtung von Schülern für die Teilnahme an „Cool in School“ diese Schüler stigmatisiere, sehr ernst zu nehmen.

Die Gründe für die Heterogenität sind vor allem darin zu suchen, dass in der Praxis in einigen Kursen zu Beginn des Schulhalbjahres nur wenige Schüler bekannt waren, die der eigentlichen Zielgruppe der Maßnahme entsprachen. Deshalb musste in diesen Fällen laut Aussage von Schulleitungen und TrainerInnen aktiv nach Teilnehmern gesucht werden, bei denen dann eher eine Gemengelage von Regelverletzungen und störendem Verhalten zur Teilnahme führte, weniger jedoch Gewalthandlungen im Sinne des Konzepts.

Die Heterogenität einiger Kursgruppen resultiert möglicherweise aber auch aus der bestehenden Unklarheit über den Charakter der Maßnahme, d.h. der Vermengung von erzieherischer und Ordnungsmaßnahme sowie dem präventiven Charakter, der „Cool in School“ von Schulleitungen und TrainerInnen zugeschrieben wird. Aus diesem Verständnis heraus begründet etwa eine Schulleitung die Aufnahme von „leichten Fällen“ in den Kurs damit, dass es hier um Prävention gegangen sei. Ungeachtet der „generalpräventiven“ Funktion von „Cool in School“ ist jedoch zu beachten, dass „Cool in School“ nicht als Präventions-, sondern als Interventionsmaßnahme konzipiert worden ist und dass die über die Prävention begründete Teilnahme einzelner nicht gewaltbereiter Schüler daher der Zielgruppendefinition nicht entspricht.

Die Verfahrenswege, wie Schüler für die *Teilnahme* ausgewählt werden bzw. wie und von wem über die Teilnahme entschieden wird, unterscheiden sich von Schule zu Schule und teilweise auch innerhalb der einzelnen Kurse. So wurde gelegentlich auf Klassenkonferenzen über die Teilnahme befunden, in einigen Fällen mit dem Resultat einer *Empfehlung* der Teilnahme, in anderen Fällen mit einer *Verpflichtung* zur Teilnahme. Neben den TrainerInnen und KlassenlehrerInnen waren oft FachlehrerInnen und/oder die Schulleitung in den Dialog über die Teilnahme eingebunden. Das Regelwerk, auf das sich die TrainerInnen bei der Zusammenstellung der Kurse beziehen, ist – unterschiedlich von Schule zu Schule – die jeweilige Schulordnung oder das Hamburgische Schulgesetz. Ein Trainertandem gab jedoch auch an, dass es sich bei der Zusammenstellung der Kurse auf kein gesondertes Regelwerk gestützt habe.

Die Eltern der Schüler waren zwar in den meisten Fällen über die Teilnahme ihrer Söhne unterrichtet worden, sie wurden nach Aussage von Schulleitungen und TrainerInnen aber nicht an allen Schulen grundsätzlich im Vorfeld des Kurses über die Teilnahme informiert und um Zustimmung gebeten. Die Diagnosebögen geben bei etwa einem Viertel aller Teilnehmer ebenfalls keinen eindeutigen Hinweis darauf, dass die Eltern in die Entscheidung über die Teilnahme eingebunden oder dazu gehört wurden.

Auch die Schüler wurden zwar in der Mehrzahl der Fälle in den Prozess der Teilnahmeentscheidung einbezogen, insbesondere die Frage der Freiwilligkeit wurde jedoch in den Kursen im Schuljahr 2008/2009 nicht einheitlich gelöst. Die Schüler konnten nach eigener Aussage teilweise über ihre Teilnahme selbst entscheiden, teilweise wurde die freie Entscheidung von der Drohung mit Ordnungsmaßnahmen überlagert und in einigen Fällen existierte keinerlei Mitspracherecht. Die Aussagen der Diagnosebögen bestätigen, dass sich der Modus zwischen freiwilliger Teilnahme „auf eigenes Bestreben“, „auf Anraten freiwilliger“ Teilnahme und „verordneter“ Teilnahme bewegt, wobei die Mehrzahl der Schüler „auf Anraten freiwillig“ teilnahm.

Aus dem Kreis der TrainerInnen wurde zu bedenken gegeben, dass die zwangsweise Teilnahme an „Cool in School“ die Wirksamkeit der Maßnahme in Frage stelle. Und auch, weil in einigen Kollegien der befragten Schulen der Vorbehalt geäußert worden ist, die Methode sei nicht angemessen, erscheint die Klärung des Aspektes der Freiwilligkeit besonders bedeutsam. Dies gilt umso mehr, als von den Schülern die Methode der „Mr. Cool-Sitzung“ teilweise als sehr hart beschrieben wurde und in keinem der Interviews Erwähnung fand, dass auf Basis der vereinbarten „Stopp-Regel“ auf die Anwendung oder Fortsetzung des konfrontativen Elements hätte verzichtet werden können.

5.3 Ergebnisqualität

„Cool in School“ als Maßnahme, die direkt an den schulischen Kontext angebunden ist und dort wirken will, entfaltet aus Sicht der Teilnehmer durchaus eine positive Wirkung. Die berichteten Verhaltensänderungen bzw. der Zuwachs an Handlungskompetenz im Umgang mit vormals gewaltauslösenden Situationen wird durch die Teilnehmer auf den „Cool in School“-Kurs zurückgeführt. Sie schrieben der Teilnahme an der Maßnahme zu, ihnen alternative Handlungsmuster vermittelt zu haben, die sie wiederum im schulischen Kontext umsetzen wollen.

Die *Änderung des Legalverhaltens* bei einem Teil der Schüler ist durch die Auswertung der Schülerakten und durch die Aussagen der Schulleitungen und TrainerInnen belegt. Auch die

Aussagen der Schüler selbst verdeutlichen, dass es bei einigen von ihnen zu Verhaltensänderungen *in der Schule* gekommen ist bzw. dass sie dies beabsichtigen. Dabei ist es nicht bedeutsam, ob die Schüler Gewalt grundsätzlich ablehnen oder Gewalt grundsätzlich bzw. situativ legitimieren. Entscheidend ist zunächst einmal, dass alle Kursteilnehmer erklären, sie hätten durch den Kurs neue Handlungsoptionen erhalten und Strategien zur Konfliktvermeidung erlernt.

Allerdings ist einschränkend darauf hinzuweisen, dass wenig darüber bekannt ist, ob sich die Verhaltensänderung nur auf den schulischen Kontext oder darüber hinaus auch auf andere Lebensbereiche erstreckt. Die Dokumentation in den Schülerakten lässt hierzu in der Regel keine Aussagen zu. Der Transfer der Verhaltensstrategien in die Welt nach „draußen“ scheint jedoch genau dort zu scheitern, wo die Einstellung zur Gewalt als eher zustimmend zu bezeichnen ist. Die Aussage eines Schülers, er verzichte bewusst auf die Anwendung von Gewalt in der Schule, nicht jedoch in seiner Freizeit, sollte jedoch zum Anlass genommen werden zu erörtern, ob als Erfolgskriterium eines „Cool in School“-Kurses (oder auch einer anderen Trainingsmaßnahme) eine Verhaltens- und Einstellungsänderung *allein im schulischen Kontext* als ausreichend gelten kann. Damit stellt sich perspektivisch auch die Frage, wie schulinterne Programme mit Gewalttätern in eine interinstitutionelle Fallbearbeitung auf kommunaler Ebene überführt werden können.

Das Ziel, die *Einstellung der Jugendlichen zur Gewalt – ihr Legalverhältnis* – zu verändern, ist ein weiteres im Konzept niedergelegtes Ziel der Maßnahme „Cool in School“. Sowohl für Schulleitungen als auch für TrainerInnen stellt dies sogar die zentrale Erwartung an das Kursangebot dar. Beide Gruppen bestätigen, dass die Maßnahme in dieser Hinsicht wenigstens bei einem Teil der Kursteilnehmer erfolgreich war. Und aus den Aussagen der Schüler lässt sich eben so schließen, dass die Maßnahme in der Lage ist, über die Entwicklung von Empathie und Selbstreflexion eine Veränderung von Handlungsmustern zu motivieren – zumindest bei denen, die Gewalt ohnehin (weitgehend) ablehnen oder eine ambivalente Haltung zeigen. Einer Veränderung von Handlungsmustern muss jedoch nicht notwendigerweise ein Einstellungswandel zu Grunde liegen, sie kann vielmehr einer strategischen Entscheidung zu selektivem – innerschulischem – Gewaltverzicht geschuldet sein. Im Falle eines solchen strategischen Gewaltverzichts an der Schule bei gleichzeitig unverändertem Verhalten im außerschulischen Bereich muss allerdings davon ausgegangen werden, dass sich die grundsätzlich gewaltbereite Haltung von Schülern auch – an der Schule unbemerkt – fortsetzen kann.

Das Ziel, die *Handlungssicherheit von Lehrkräften und Schulleitungen* zu vergrößern, ist ein zusätzliches zentrales Anliegen bei der Stärkung der Verbindlichkeit erzieherischer Maßnahmen. „Cool in School“ ist hierbei ein Baustein neben anderen Sozialtrainings wie auch der Neuformulierung des § 49 HmbSG und der geplanten Checkliste und Handreichung für Lehrkräfte. Insofern soll „Cool in School“ nicht alleine zu einer Vergrößerung der Handlungssicherheit beitragen, sondern einen eigenen, eng umrissenen Beitrag leisten. In der Tat sehen die Schulleitungen mehrheitlich, dass „Cool in School“ eine Lücke im bestehenden Set erzieherischer Maßnahmen zu schließen vermag. Skeptisch sind sie aber gemeinsam mit den TrainerInnen hinsichtlich der Frage, ob das Angebot auch eine zeitnahe Reaktion auf Gewalthandlungen ermöglicht. Denn diese Möglichkeit wird durch den beschriebenen strukturellen Widerspruch zwischen dem Wunsch nach zeitnaher Reaktion und der von Schulleitungen und TrainerInnen favorisierten Anbindung an die eigene Schule deutlich eingeschränkt. Hier wird das Problem sichtbar, dass es im Umgang mit Gewalthandlungen an der Schule nicht nur isolierter Maßnahmen bedarf, die zu vorgegebenen Zeitpunkten stattfinden, sondern auch situativer Antworten auf Gewalthandlungen im schulischen Alltag.

Eine solche Antwort kann etwa darin bestehen, *Umschulungen zu verhindern*, indem „Cool in School“ als letzte Bewährungsaufgabe vor dem Schulverweis eingesetzt wird. Für die Mehrzahl der Schulleitungen stellte gerade dieser Anspruch eine wichtige Motivation dar, sich für die Teilnahme an dem Projekt zu bewerben. Faktisch hatte die Kursteilnahme jedoch nur bei einigen Schülern diese Funktion. In zahlreichen Fällen bestand für die Teilnehmenden nicht unmittelbar die Gefahr einer Umschulung. Dennoch bestätigt ein Teil der Schulleitungen das Potenzial von „Cool in School“ als Bewährungsaufgabe. Und exemplarisch bestätigt zumindest ein Schüler, dass er eben deshalb mitgemacht habe, weil er ansonsten mit einer Umschulung hätte rechnen müssen.

Die Beurteilung von „Cool in School“ im Rahmen dieses Berichts erfolgte als Einzelmaßnahme, jedoch auch unter der Prämisse, dass diese Maßnahme als Teil eines breiter angelegten Konzepts wirken soll. Erst mit der Neuformulierung des § 49 HmbSG ist der Bezugsrahmen der Maßnahme konkretisiert worden und erst mit der noch ausstehenden Checkliste und Handreichung wird eine praxisbezogene Operationalisierung des Paragraphen erfolgen. Auf dieser Grundlage wird sich erweisen müssen, ob die Stärkung der Verbindlichkeit erzieherischer Maßnahmen in der Schule gelingt.

5.4 Übersicht M3: Zusammenfassung der Evaluationsergebnisse

- ➔ Der innerschulische soziale Trainingskurs „Cool in School“ startete ohne eine ausformulierte rechtliche Grundlage im Hamburgischen Schulgesetz. Sie wurde erst im März 2010 mit dem neuen HmbSG geschaffen. Die Checkliste und die Handreichung, die neben „Cool in School“ auch andere schulbezogene Trainingsmaßnahmen vorstellen und in einen weiteren Kreis erzieherischer Maßnahmen einordnen sollen, wurden im Juni 2010 fertiggestellt.
- ➔ Nach Absprache mit der Auftraggeberin konzentrierte sich die Evaluation daher auf die Untersuchung der bereits angelaufenen zentralen Maßnahme „Cool in School“. Sie befand sich allerdings zum Zeitpunkt der Untersuchung aufgrund der fehlenden Regelungen und Rahmungen noch in dem „Schwebezustand“ einer Erprobungs- und Entwicklungsphase. Die formative Evaluation hat bereits im Implementationsprozess der Maßnahme entdeckte Problemstellungen aufgezeigt, die inzwischen angegangen wurden. Dazu gehörten besonders folgende zwei Aspekte:
- ➔ Es bestanden in der Praxis Unklarheiten über den Charakter von „Cool in School“ als präventiver, erzieherischer oder Ordnungsmaßnahme, obwohl der Trainingskurs als erzieherische Interventionsmaßnahme konzipiert worden war.
- ➔ Die Freiwilligkeit der Teilnahme, die bei „Cool in School“ als erzieherischer Maßnahme gegeben sein müsste, war nicht immer eindeutig geklärt. Auch die Eltern wurden nicht in allen Fällen hinreichend in den Entscheidungsprozess einbezogen.
- ➔ Insgesamt wird die Maßnahme von den 13 Schulleitungen, an deren Schulen „Cool-in-School“-Kurse stattfanden, mehrheitlich als positiv bewertet. Nach Meinung von 12 Schulleitungen schließt „Cool in School“ eine bestehende Lücke bei den erzieherischen Maßnahmen. Damit ist aus ihrer Sicht ein zentrales Ziel der Maßnahme erfüllt, nämlich die Steigerung der Handlungsfähigkeit der Schulen im Umgang mit schwerwiegender Jugendgewalt.
- ➔ In Bezug auf die Wirkung von CiS sehen neun Schulleitungen positive Veränderungen bei einigen, zwei Schulleitungen bei allen Kursteilnehmern in Hinsicht auf ihre Haltung zu den Gewalttaten.

- ➔ Repräsentative Aussagen zur Veränderung des Legalverhaltens der Schüler durch die Kursteilnahme ließen sich im Rahmen der Evaluation nicht treffen. Es gibt aber deutliche Hinweise darauf, dass Schüler erworbene Handlungsalternativen zumindest im Kontext Schule anwenden wollen und es somit teilweise zu einer Änderung der Handlungsmuster kommen kann.
- ➔ Aus Schülersicht hat die Teilnahme an „Cool in School“ positive Entwicklungen in ihrer Einstellung zur Gewalt angestoßen. Die eigene Gewalt wird von einem Teil der Teilnehmer stärker reflektiert und problematisiert als vor der Maßnahme.
- ➔ Zur Teilmethode „Mr. Cool“ wurden die 8 interviewten Jungen nicht explizit befragt, weil die Beurteilung des pädagogischen Konzepts nicht Aufgabe der Evaluation war. Einige äußerten jedoch von sich aus, dass „Mr. Cool“ „hart“ gewesen sei. Betroffene hätten dabei geschwitzt und geweint. Die Methode wurde aber auch als lehrreich empfunden.
- ➔ „Cool in School“ steht in einem Spannungsverhältnis zwischen der Platzierung an der Stammschule und dem Start zum Schulhalbjahresbeginn einerseits und einer sehr spezifischen Zielgruppendefinition (männliche Gewalttäter im Alter von 12 bis 15 Jahren) andererseits. Daraus resultierte, dass im Untersuchungszeitraum geeignete Teilnehmer in angemessener Zahl vielfach nicht zur Verfügung standen.
- ➔ Das Spannungsverhältnis wurde in der Praxis dadurch aufgelöst, dass teilweise Schüler für die Teilnahme als „Gewalttäter“ definiert wurden.
- ➔ Die Alternative zur Lösung dieses Spannungsverhältnisses: die Kurse zumindest regional anzubieten, um so zielgruppengemäße Teilnehmer zu haben und damit auch zeitlich flexibler und rascher reagieren zu können, wird weder von den VertreterInnen der Institutionen noch von den Schülern gewünscht.
- ➔ Die durchgeführten Kurse waren oftmals durch die Heterogenität der Teilnehmenden belastet. Diese Heterogenität bezieht sich vor allem auf die Art der Delikte, aber auch auf die für diese Altersgruppe recht große Altersspanne.

➔ Die Beurteilung von „Cool in School“ im Rahmen dieses Berichts erfolgte als Einzelmaßnahme, jedoch auch unter der Prämisse, dass diese Maßnahme als Teil eines breiter angelegten Konzepts wirken soll. Erst mit der Neuformulierung des § 49 HmbSG ist der Bezugsrahmen der Maßnahme konkretisiert worden und mit der inzwischen fertiggestellten Checkliste und Handreichung wird eine praxisbezogene Operationalisierung des Paragraphen erfolgen. Auf dieser Grundlage wird sich erweisen, ob die Stärkung der Verbindlichkeit erzieherischer Maßnahmen in der Schule gelingt.

6 Entwicklungsperspektiven

Klare Zugangsregelungen formulieren

„Cool in School“ wird an den Schulen sehr unterschiedlich umgesetzt. Vor allem zeigen sich Unterschiede bei der Auswahl der Schüler für die Kurse. Da auch Jugendliche ohne oder mit einer geringen Gewaltbereitschaft an den Kursen teilnehmen, obwohl sie nicht den Kriterien für die Zielgruppe entsprechen, sind klare Zugangsregelungen zu formulieren. Durch solche Regelungen muss ausgeschlossen werden, dass nicht gewaltbereite Schüler als solche definiert und erst dadurch ihre Kursteilnahme ermöglicht wird.

Den Aspekt der Freiwilligkeit ernst nehmen

Wenn „Cool in School“ entsprechend dem Konzept als erzieherische Maßnahme eingesetzt werden soll, kann die Teilnahme nur auf freiwilliger Basis geschehen. Das gilt in besonderem Maße für die konfrontativen Kurselemente. Insofern sollte sichergestellt werden, dass den Schülern und ihren Eltern die Möglichkeit gegeben wird, sich umfassend über die Kursregeln zu informieren und der Teilnahme ausdrücklich zuzustimmen.

Zu beachten ist aber, dass gemäß § 49 HmbSG grundsätzlich die Möglichkeit besteht, eine erzieherische Maßnahme mit einer Ordnungsmaßnahme zu verknüpfen und sie somit auch anzuordnen.

Das Spannungsverhältnis zwischen schulinterner Durchführung und Zugangsregelung zugunsten der Teilnehmenden auflösen

Es existiert ein Spannungsverhältnis zwischen dem Wunsch, einerseits den Kurs an der Stammschule durchzuführen und den Kursbeginn auf den Schuljahresbeginn zu datieren und andererseits die Zielgruppe über das Merkmal der schulischen Gewaltdelinquenz zu bestimmen, denn hieraus entsteht ein Mangel an geeigneten Teilnehmern. In der Praxis wurde an den Schulen vielfach dadurch auf dieses Spannungsverhältnis reagiert, dass Schüler, die dieses Merkmal nicht erfüllten, für die Teilnahme an „Cool in School“ erst als geeignet definiert werden mussten. Eine zielgruppengemäße Auswahl der Teilnehmer kann aber nur erfolgen, wenn das beschriebene Spannungsverhältnis *nicht* durch die *Konstruktion* von geeigneten Teilnehmern aufgelöst wird. Entsprechen daher an einer Schule in einem Schuljahr nicht genügend Teilnehmer den Zugangsregelungen, so sollte der Kurs nicht stattfinden und eine andere erzieherische Maßnahme zur Anwendung kommen. Werden dauerhaft nicht genügend der Zielgruppe entsprechende Schüler gefunden, ist die Vorgabe der Stammschule-Anbindung

zu überdenken und etwa eine REBUS-Verlagerung in Form eines schulübergreifenden, regional verankerten Konzeptes zu erwägen.

„Cool in School“ in ein breites Angebot erzieherischer Maßnahmen einbetten

Obwohl die beteiligten Personen betonen, dass sie die Einbindung von „Cool in School“ in die Stammschule für wichtig erachten, benötigt die schulinterne Auseinandersetzung mit Gewalttendenzen über dieses sehr spezifische Angebot hinaus ein abgestuftes Gesamtkonzept für den Umgang mit (potenziellen) Gewalttätern. Im Rahmen eines solchen Konzeptes sollten bereits vor der Eskalation und vor einer konfrontativen Maßnahme andere Angebote bereitgestellt werden, die einerseits zeigen, dass die Abweichung nicht toleriert wird, andererseits dazu motivieren, konstruktive Integrations- und Sinnangebote in einer freiwillig gewählten – und demokratisch strukturierten – *Gemeinschaft* wahrzunehmen.

Ein schulisches Gesamtkonzept mit aufeinander abgestimmten Maßnahmen sollte zudem die Bearbeitung schulischer Abweichung und Gewalt nicht auf die Schule beschränken, sondern besonders in Kooperation mit der Kinder- und Jugendhilfe im Stadtteil, aber auch mit anderen Diensten, wie etwa der Polizei, einen Bezug zur außerschulischen Lebenswelt der betroffenen SchülerInnen herstellen. Die in der Schule erkannten Gewaltprobleme von SchülerInnen sollten damit auch in ein komplexes lebensweltorientiertes Fallverstehen und eine Hilfeplanung in Zusammenarbeit mit den anderen zuständigen lokalen/regionalen Organisationen eingebracht werden.

Klaus Buddeberg, Julia Olschok, Helmut Richter

M4 – Verbindliche Richtlinie zur Anzeigepflicht an Schulen

1 Vorgeschichte

Der Befund, dass auch an Schulen, die an sich von den SchülerInnen als sicherer Ort angesehen werden, Gewalthandlungen stattfinden, hat im Vorfeld des Handlungskonzepts „Handeln gegen Jugendgewalt“ zur Diskussion über Konsequenzen geführt. So gab die damalige Behörde für Bildung und Sport bereits im August 2002 eine Handreichung für Lehrerinnen und Lehrer mit dem Titel „Gewalt in der Schule – was ist zu tun?“ heraus¹. In der Handreichung skizzieren die AutorInnen, dass im Kontext Schule zwischen den Schülerinnen und Schülern eher leichtere Delikte auftreten, wie etwa Treten, Schubsen oder Bedrohen, während sich schwerwiegendere Delikte, wie Körperverletzung, Raub, Erpressung oder sexuelle Gewalt, eher im Stadtteil – außerhalb der Schulen – ereignen. Neben der Feststellung, dass Gewalthandlungen an Berufs- und Hauptschulen häufiger sind als an Gesamtschulen, Realschulen oder Gymnasien, konstatieren die AutorInnen außerdem: „An Schulen, wo Jugendliche einschätzen, dass ihre Lehrkräfte Gewalt eher ignorieren, liegt die Häufigkeit von Gewalthandlungen höher als an Schulen, wo Jugendliche glauben, die Lehrkräfte schritten bei Gewalt eher ein.“² Das Nicht-Einmischen von Erwachsenen – im schulischen Kontext: von Lehrkräften – werde von den Jugendlichen als Freiraum für Gewalthandlungen interpretiert. Auch wissenschaftliche Studien zeigen, dass in denjenigen Schulen, an denen Lehrkräfte Gewaltvorfälle ignorieren, tendenziell „mehr Gewalthandlungen festgestellt worden (sind) als an Schulen, wo die Jugendlichen glauben, die Lehrkräfte intervenieren.“³

Aufbauend auf diesen Feststellungen stellt die Einführung einer verbindlichen Anzeigepflicht bei Gewaltvorfällen an Schulen den Versuch dar, Schulen zu konsequenterer Ahndung und Meldung von Gewalthandlungen zu veranlassen, um so der Gewaltentwicklung frühzeitig zu begegnen und ihr entgegenzuwirken. Anhand des im Rahmen der Einführung des Handlungskonzepts „Handeln gegen Jugendgewalt“ im Jahr 2008 etablierten Meldeverfahrens wurde nun die bereits gängige Praxis der bei Gewaltvorfällen an Schulen beteiligten Institutionen weiter systematisiert und standardisiert.

¹ „Gewalt in der Schule – was ist zu tun? Eine praktische Handreichung für Lehrerinnen und Lehrer“, 2002.

² Vgl. ebd., S. 9

³ Vgl. ebd., S. 9 und ausführlich Pfeiffer/ Delzer/ Enzmann / Wetzels (1998), S. 88.

2 Konzeption

2.1 Ziele

Die Meldung eines Gewaltvorfalls soll laut dem Handlungskonzept neben den schulbehördlichen Instanzen auch sofort die Polizei und das bezirkliche Jugendamt erreichen. Dadurch sollen die schulinternen Reaktionsformen insbesondere um polizeiliche Maßnahmen erweitert werden.⁴

Das übergeordnete Ziel der Maßnahme ist der erhoffte Gewaltrückgang im Kontext Schule. Zugleich wird angestrebt, Unterstützungsleistungen für die Opfer und die Zeugen zu beschleunigen und zu verbessern sowie sofortige Sanktionen gegen die Tatverdächtigen einzuleiten.⁵ Als Voraussetzung hierfür wird das erwünschte veränderte Anzeigeverhalten von Schulen angesehen.

Darüber hinaus intendiert das Verfahren die „schnellere Unterstützung der Schulen und eine verbindliche Beratung bzw. Aufforderung bezüglich einer polizeilichen Anzeige“.⁶ Im Zuge dessen soll durch das Meldeverfahren die Handlungskompetenz von Schulleitungen erhöht werden. Schulen sollen dabei in verstärktem Maße durch REBUS, die Schulaufsicht und/oder die Beratungsstelle Gewaltprävention am Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung (BSG-LI) unterstützt werden. Durch die planmäßige Kooperation mehrerer Institutionen – vor allem von Schule, REBUS, Polizei und der BSG-LI – soll überdies die Effektivität und die Effizienz der Zusammenarbeit erhöht werden.

2.2 Verfahrensweise

Um die Anzeigepflicht an Schulen im schulischen Alltag zu verankern, wurden im Januar 2008 alle Schulleitungen an Hamburger Schulen durch den Senatsdirektor des Amtes für Bildung der damaligen Behörde für Bildung und Sport angeschrieben und über die Aktualisierung des Meldewesens von Gewaltvorfällen an Schulen informiert.⁷ In der Anlage des Anschreibens erhielten die Schulleitungen das neue „Meldeformular für Gewaltvorfälle an Schu-

⁴ Vgl. Bürgerschaftsdrucksache 18/7296, S. 6.

⁵ Ebd., S. 3.

⁶ Ebd., S. 6.

⁷ Vgl. Schreiben des Senatsdirektors des Amtes für Bildung vom 24.01.2008.

len“.⁸ Eine darüber hinausgehende amtliche Bekanntmachung in Form einer Richtlinie gab es zum damaligen Zeitpunkt noch nicht.⁹

Das Formular enthält auf der ersten Seite eine Liste mit denjenigen Adressaten, die im Falle eines Gewaltvorfalls an einer Schule mittels dieses Formulars informiert werden sollen. Dabei handelt es sich um die zuständige Schulaufsicht, die zuständige REBUS, die REBUS Zentrale (zur zentralen Erfassung des Vorfalls im Rahmen des Controllings), die Pressestelle der BSB, die BSG-LI, die Polizei und das zuständige Jugendamt.

Das Formular dient der Beschreibung des zu meldenden Vorfalls einschließlich der Angaben zu den beteiligten Personen (z. B. zu Alter, Geschlecht und Klassenstufe). Im Einzelnen werden Informationen abgefragt zu Datum und Uhrzeit des Vorfalls, zum Zeitpunkt (z. B. während des Unterrichts, in der Pause etc.) und Ort des Geschehens (z. B. im Klassenraum oder Flur), zur Art des Delikts einschließlich einer Darstellung des Vorfalls, zu Verletzungen bzw. Schäden und Folgen der Gewalttat, zur ggf. erfolgten ärztlichen Hilfe, zur Einschätzung der Hintergründe, zu durch die Schule ergriffenen Maßnahmen und zur Information von Presse und Medien. Zudem kann die Schule ausdrücklich Unterstützungsbedarf bei REBUS oder der Beratungsstelle Gewaltprävention anmelden oder alternativ darauf hinweisen, dass die Konfliktbearbeitung schulintern erfolgt. Im letzteren Fall dient die Meldung der Kenntnisnahme und Dokumentation.

Um die Art des Delikts möglichst präzise beschreiben zu können, enthält das Meldeformular als Anlage eine Auflistung von Gewalttaten, die grundsätzlich in zwei Kategorien aufgeteilt sind. In die erste Kategorie („anzeigepflichtige Gewalttaten“ oder Kategorie I) fallen Kapitaldelikte, wie Raub, Erpressung, gefährliche Körperverletzung, Sexualstraftaten, Waffenverstöße, Drogendelikte, schwere Bedrohung, schwerer Diebstahl oder Totschlag. Zur zweiten Kategorie („weitere Straftaten“ oder Kategorie II) zählen weniger schwerwiegende Delikte, wie etwa Diebstahl, Sachbeschädigung, schwere Fälle von Beleidigung und einfache Körperverletzungen.

Der Auflistung der anzeigepflichtigen Gewalttaten der Kategorie I geht der Hinweis voraus, dass bei Verdacht einer der aufgeführten Straftaten in der Schule oder in unmittelbarem Zu-

⁸ Obwohl zwischenzeitlich (s. Anmerkung 9) eine Überarbeitung des Meldeverfahrens einschließlich des Meldeformulars stattgefunden hat, bei der u. a. das „Meldeformular“ in „Meldebogen“ umbenannt wurde, ist im Rahmen dieses Berichtsteils ausschließlich vom „Meldeformular“ die Rede. Dies begründet sich darin, dass der Evaluation das Meldeformular und -verfahren *vor* der Überarbeitung zu Grunde liegt.

⁹ Im September 2009 wurde die „Richtlinie zur Meldung und Bearbeitung von Gewaltvorfällen in Schulen“ amtlich veröffentlicht. Diese Richtlinie lag während der Erhebungsphase der Evaluation noch nicht vor, daher konnte sie im Zuge der Fragebogenerhebungen und sonstigen Erhebungen nicht berücksichtigt werden (vgl. hierzu auch das folgende Kapitel).

sammenhang mit der Schule „die Schulleitung umgehend nach Kenntnisnahme dieses Verdachts die Polizei darüber informieren“ muss.¹⁰ Dabei wird zwar der Begriff „anzeigepflichtig“ verwendet, es erfolgt aber keine Erklärung darüber, dass eine „Meldung“ bei der Polizei dort zwingend als „Anzeige“ weiterverfolgt wird.¹¹ Im Handlungskonzept wird jedoch die Möglichkeit betont, dass das mit einer Anzeige bei der Polizei einhergehende Ermittlungsverfahren neben dem repressiven auch einen präventiven Charakter haben kann, etwa in Form normverdeutlichender Gespräche.¹²

Der Auflistung der „weiteren Straftaten“ der Kategorie II geht der Hinweis voraus, dass bei Verdacht einer derartigen Straftat in der Schule oder in unmittelbarem Zusammenhang mit der Schule „der Schulleitung dringend empfohlen (wird), umgehend nach Kenntnisnahme dieses Verdachts die Polizei zu informieren“.¹³

Das Anschreiben des Senatsdirektors des Amtes für Bildung aus dem Januar 2008 enthält zudem den Hinweis, dass „insbesondere bei Delikten gegen die körperliche Unversehrtheit und die sexuelle Selbstbestimmung ‚gewichtige pädagogische Gründe im Einzelfall‘ gemäß § 49 Absatz 1 des Hamburgischen Schulgesetzes einer Strafanzeige nicht entgegenstehen können.“¹⁴

Im Falle der Meldung eines schulischen Gewaltvorfalls sind die polizeilichen Aufgaben von den schulbezogenen Aufgaben organisatorisch und hinsichtlich der Abläufe deutlich getrennt. Um jedoch bei einer gleichzeitigen Einschaltung von REBUS und BSG-LI die jeweiligen Zuständigkeiten klar voneinander unterscheiden zu können, wurden bereits im Juni 2008 in einer Kooperationsvereinbarung zwischen der BSG-LI und REBUS die Aufgaben dieser beiden Institutionen beschrieben. Demnach ist REBUS grundsätzlich zuständig für schulische Maßnahmen der Einzelhilfe. Die Leitung der jeweils zuständigen REBUS entscheidet dann bei der Meldung eines Gewaltvorfalls, ob Angebote der BSG-LI abgerufen werden sollen. Wird die BSG-LI dann in Form einer Krisenintervention tätig, übernimmt REBUS die notwendige Arbeit mit gewalttätigen Kindern und Jugendlichen. Zur Aufgabe von REBUS zählt ebenso die Beratung der Schulen und Lehrkräfte, und zwar auch hier ggf. in Kooperation mit der BSG-LI.

¹⁰ Vgl. „Meldeformular für Gewaltvorfälle an Schulen“, Anlage, S. 3.

¹¹ Diese Information ist erst in einer aktualisierten Form des Meldeformulars aus dem Herbst 2009 enthalten.

¹² Vgl. Bürgerschaftsdrucksache 18/7296, S. 6.

¹³ Vgl. „Meldeformular für Gewaltvorfälle an Schulen“, Anlage, S. 4. In der aktualisierten Fassung des Meldeformulars aus dem Herbst 2009 lautet der entsprechende Hinweis in Bezug auf die Kategorie II: „Besteht der Verdacht einer der nachfolgend genannten Straftaten in der Schule oder im unmittelbaren Zusammenhang mit der Schule, prüft die Schulleitung, **ob wegen der besonderen Umstände der Tat, der aufgewandten kriminellen Energie oder der Schwere der Tatfolgen die Polizei zu informieren ist.**“

¹⁴ Hervorhebung im Original. Vgl. dazu Anm. 23.

Umgekehrt wird als Hauptaufgabe der Beratungsstelle die Krisenintervention in Schulen genannt. Demnach ist die BSG-LI für die Krisenintervention bei massiven Gewaltvorfällen an allen Hamburger Schulen zuständig. Die Zuständigkeit bezieht sich im Wesentlichen auf anzeigepflichtige Fälle der Kategorie I. Präzisierend wird eine Gruppe von Delikten definiert, bei denen die Interventionen der BSG-LI in jedem Fall erforderlich ist. Dabei handelt es sich um Straftaten gegen das Leben, gefährliche oder schwere Körperverletzung, in der Regel in Verbindung mit einem Verstoß gegen das Waffengesetz, massive sexuelle Straftaten (z. B. Vergewaltigung), Amoklauf-Androhungen oder Morddrohungen gegen Lehrkräfte. Auch hier wiederum übernimmt die zuständige REBUS die schulbezogene Arbeit, wenn sich im jeweiligen Fall Einzelhilfe anschließt.

Die vorläufige Kooperationsvereinbarung aus dem Juni 2008 definiert zudem eine Reihe von Beratungsleistungen der Beratungsstelle für REBUS. Dazu zählen insbesondere die Beratungsleistungen der BSG-LI für REBUS im Kontext von Gewalt an Schulen und die Unterstützung von REBUS-Fachkräften bei der Bearbeitung solcher Fälle. Bei einer solchen Unterstützung kann es sich u.a. um die Bereitstellung von Dienstleistungen handeln, die auch im Handlungskonzept „Handeln gegen Jugendgewalt“ aufgeführt sind (z. B. die Durchführung normenverdeutlichender Gespräche mit gewalttätigen Jugendlichen) oder aber um generelle Qualifizierungsangebote für REBUS-MitarbeiterInnen. Während also bereits vor 2008 Schule, REBUS, die BSG-LI sowie weitere Institutionen im Umgang mit schulischen Gewaltvorfällen zusammengearbeitet haben, wurden die jeweiligen Zuständigkeiten der beteiligten Institutionen mit der Verabschiedung der „Richtlinie zur Meldung und Bearbeitung von Gewaltvorfällen in Schulen“ im September 2009 nun nochmals expliziert und systematisiert.

Die „Richtlinie zur Meldung und Bearbeitung von Gewaltvorfällen in Schulen“ trat im September 2009 in Kraft.¹⁵ Im Zuge dessen wurden zudem einige Veränderungen an dem Meldeverfahren einschließlich des Meldeformulars vorgenommen. Auch wenn das modifizierte Meldeverfahren einschließlich des veränderten Meldeformulars erst nach Abschluss der Erhebungsphase verabschiedet worden sind und somit nicht mehr Gegenstand der Evaluation waren, soll hier dennoch der gegenwärtige Stand des Meldeverfahrens dargestellt werden.

¹⁵ Vgl. Richtlinie zur Meldung und Bearbeitung von Gewaltvorfällen in Schulen, 2009.

Das aktualisierte Meldeverfahren seit September 2009: Meldebogen und Richtlinie

Seit September 2009 gibt es aktualisierte Meldebögen für allgemeinbildende Schulen und für berufliche Schulen, die von der Internetseite der Beratungsstelle Gewaltprävention heruntergeladen werden können.¹⁶

Die beiden Formulare sind weitgehend identisch. Sie unterscheiden sich lediglich in den genannten Adressaten für eine Meldung. Der Meldebogen für allgemeinbildende Schulen nennt als Adressaten der Meldung die zuständige REBUS, die zuständige Schulaufsicht und das zuständige Polizeikommissariat. Die BSG-LI ist außerdem in dem Fall einzuschalten, in dem eine Krisenintervention als erforderlich erachtet wird. Der Meldebogen für berufliche Schulen nennt statt der zuständigen REBUS das BZBS als einen der Adressaten. Im Falle der beruflichen Schulen ist zudem die REBUS-Zentrale als Adressat vorgesehen, da diese für REBUS und das BZBS eine zentrale Dokumentation durchführt.

Insgesamt ist die Zahl der zu informierenden Stellen durch den aktualisierten Bogen deutlich verringert worden. Die Pressestelle der BSB und das zuständige Jugendamt wurden grundsätzlich aus dem Kreis der Adressaten gestrichen, die Beratungsstelle soll nur noch bei ausdrücklichem Unterstützungsbedarf im Sinne einer Krisenintervention und die REBUS-Zentrale nur noch von beruflichen Schulen informiert werden.

Wie im ursprünglichen Meldebogen sind auch in der neuen Version zwei Deliktkategorien differenziert, nämlich die anzeigepflichtigen Gewalttaten (Kategorie I) und die weiteren Straftaten (Kategorie II). Die neuen Formulare bieten in digitaler Form als Word-Dokumente für alle unter der Kategorie I gefassten anzeigepflichtigen Gewalttaten per Hyperlink Zugriff auf die Internetseite der BSG-LI. Dort werden zu jeder der möglichen Gewalttaten die empfohlenen Schritte genannt, und es wird weiteres Material zur Verfügung gestellt.

¹⁶ Vgl. <http://www.li-hamburg.de/abt.lip/bsg/index.html>, letzter Zugriff am 25.6.2010.

3 Erhebungsmethoden

Bei der Evaluation der Maßnahme, die laut Handlungskonzept den Titel „Verbindliche Richtlinie zur Anzeigepflicht an Schulen“ trägt, hat eine Neudefinition des Evaluationsgegenstandes stattgefunden. Da die im Titel genannte „Verbindliche Richtlinie zur Anzeigepflicht an Schulen“ zu Beginn der Evaluation nicht vorlag, sondern erst im September 2009 veröffentlicht wurde, fehlte die formale Rahmung der Maßnahme. Deshalb wurde im Rahmen der Evaluation ausschließlich das *Meldeverfahren für Gewaltvorfälle an Schulen* untersucht.

Im Vorfeld der Erhebungen bzw. im Kontext der Entwicklung der Erhebungsinstrumente fanden Vorgespräche mit Vertreterinnen und Vertretern der unterschiedlichen, an der Umsetzung der Maßnahme beteiligten Institutionen statt. Konkret wurden vorbereitende Gespräche mit Fachkräften von REBUS, der BSG-LI, der Polizei sowie mit einem Vertreter der Leitstelle „Handeln gegen Jugendgewalt“ geführt.

Das Meldeverfahren wurde auf mehreren Ebenen evaluiert. Neben der Wirkung des aktualisierten Meldeverfahrens auf das generelle Anzeigeverhalten von Schulen wurde außerdem untersucht, wie sich die Meldung schulischer Gewaltvorfälle sowie die daran anschließenden Maßnahmen und Sanktionen auf das Legalverhalten der jeweiligen Schülerinnen und Schüler auswirken. Auf einer dritten Ebene wurden die Wirkungen des Meldeverfahrens bei Gewaltvorfällen an Schulen auf die Kooperation der am Verfahren beteiligten Institutionen untersucht.

3.1 Dokumenten- und Datenanalyse

Die *Controllingdaten der Leitstelle „Handeln gegen Jugendgewalt“* wurden unter der Fragestellung ausgewertet, inwieweit sich das aktualisierte Meldeverfahren auf das generelle Anzeigeverhalten von Schulleitungen im Falle schulischer Gewaltvorfälle ausgewirkt hat bzw. inwieweit Schulleitungen also in stärkerem Maße als zuvor der Aufforderung nachkommen, Gewaltvorfälle an ihrer Schule zu melden. Zu diesem Zweck stellte die Leitstelle den EvaluatorInnen die Controllingdaten zur Maßnahme „Anzeigepflicht an Schulen“ – bezogen auf das Gesamtjahr 2009 und, als Vergleichszeitraum, bezogen auf die Monate April bis Dezember des Jahres 2008 – zur Verfügung.

Ausgewertet wurden diese Daten entlang den folgenden Parametern: (1) Anzahl der Meldungen, differenziert nach den beiden Deliktkategorien, (2) Anteil dieser Meldungen, der neben dem Adressaten REBUS auch bei der Polizei einging, (3) Anteil der Meldungen, bei denen Unterstützungsbedarf bei REBUS und/oder bei der BSG-LI angemeldet wurde.

Für die *Auswertung von Schülerakten* wurde in Abstimmung mit VertreterInnen der Leitstelle „Handeln gegen Jugendgewalt“ und REBUS ein Verfahren entwickelt, das die Anonymität der Schülerinnen und Schüler garantiert. Dieses Verfahren wurde hinsichtlich der Aufgaben von REBUS bei dem Treffen der REBUS-Leitungen und der EvaluatorInnen am 23.6.2009 operationalisiert.

Danach wählte jede REBUS-Dienststellen jeweils zwei Schülerinnen oder Schüler aus, über die sie Akten über Gewaltvorfälle führen. Die Namen der Schülerinnen und Schüler wurden der Leitstelle „Handeln gegen Jugendgewalt“ mitgeteilt. Diese wiederum beauftragte studentische Hilfskräfte mit der Aufgabe, in den betreffenden Schulen die Schülerakten zu kopieren und durch Schwärzung bestimmter persönlicher Daten¹⁷ zu anonymisieren. Ebenso verfahren sie mit den korrespondierenden REBUS-Unterlagen. Da einige REBUS mehr als zwei SchülerInnen auswählten, flossen in die Analyse schließlich 35 Akten ein.

Anhand dieser Dokumente sollte auf der Ebene der betroffenen Schülerinnen und Schüler untersucht werden, wie im Kontext Schule mit gewalttätigen Schülerinnen und Schülern umgegangen wird und ob sich im Anschluss an eine Meldung ein Gewaltrückgang ausmachen lässt. Analysekriterien für die statistische Auswertung der REBUS-Schülerakten sowie der damit korrespondierenden Schülerakten sind demzufolge einerseits die im Zuge des Meldeverfahrens verordneten Sanktionen und Maßnahmen und andererseits die Entwicklung des Gewaltverhaltens der jeweiligen Schülerinnen und Schüler im Anschluss an eine solche Meldung.

3.2 Fragebogenerhebung bei Schulleitungen, REBUS und Polizeikommissariaten

Die am Meldeverfahren bei Gewaltvorfällen an Schulen beteiligten Institutionen Schule, REBUS und Polizei wurden per Fragebogen befragt.

Für die Befragung von Schulleitungen wurden insgesamt 23 Schulen ausgewählt. Darunter befanden sich die 13 Schulen, die zum Erhebungszeitpunkt an dem Programm „Cool in School“ teilgenommen haben. Die Auswahl weiterer zehn Schulen, die zum „Meldeverfahren für Gewaltvorfälle an Schulen“ befragt wurden, erfolgte auf Grundlage der Empfehlung von Experten der BSG-LI. Das Schulsample ist bezogen auf die Gesamtzahl der Schulen in Hamburg relativ klein. Daher lassen sich aus den im Ergebniskapitel dargestellten Aussagen der

¹⁷ Dies geschah gemäß den Regelungen zum Datenschutz. Das Protokoll mit den Vereinbarungen zum Datenschutz befindet sich im Anhang zu diesem Bericht.

Schulleitungen jeweils zwar Tendenzen ableiten, die Befragung erhebt hingegen nicht den Anspruch auf Repräsentativität.

Die Fragebogenbefragung bei REBUS sollte ursprünglich sämtliche 15 REBUS-Dienststellen umfassen. Da sich eine der Dienststellen jedoch während des Erhebungszeitraums gerade im Umzug befand, wurden letztlich nur 14 der 15 Hamburger REBUS-Dienststellen befragt. Die Fragebögen wurden pro Dienststelle an die jeweilige Person gerichtet, die sich schwerpunktmäßig mit dem Thema Gewaltvorfälle an Schulen befasst.

Für die Polizei wurden die Sachgebietsleiterinnen und -leiter „Jugend“ bzw. „Jugend und andere Prioritäten“ aller Hamburger Polizeikommissariate interviewt. Die ursprünglich geplante Befragung der jeweils zuständigen Cop4U hätte zwar den Vorteil gehabt, die Aussagen von Schulleitungen und Cop4U direkt miteinander in Beziehung bringen zu können, aber da die Cop4U nicht systematisch in das Meldeverfahren eingebunden sind und sich die Sachgebietsleiterinnen und -leiter „Jugend“ der Hamburger Polizeikommissariate regelhaft mit diesen Vorgängen beschäftigen, wurden diese Personen ausgewählt.

Bevor die Fragebögen an die entsprechenden Personen verteilt wurden, erfolgte ein Pretest des Erhebungsinstruments. Der Fragebogen für Schulleitungen wurde von der Schulleitung einer Schule, der für REBUS-MitarbeiterInnen von einer Fachkraft der REBUS-Gesamtleitung und der für die Polizeikommissariate von dem stellvertretenden Jugendbeauftragten der Polizei als Pretest ausgefüllt. Jeweils im Anschluss an die exemplarische Ausfüllung des Fragebogens wurden den EvaluatorInnen Rückmeldungen durch die Fachkräfte gegeben und die Fragen einvernehmlich angepasst.

Die Fragebögen für die Schulleitungen wurden Ende Juni 2009 an die ausgewählten Schulen versendet. Zuvor waren die Schulleitungen oder im Falle, dass sie nicht erreichbar waren, deren Stellvertretungen oder das Schulbüro, telefonisch über die geplante Befragung informiert worden. Den REBUS-MitarbeiterInnen wurden die entsprechenden Fragebögen ab Mitte Juli 2009 zugestellt. Die Fragebögen für die MitarbeiterInnen in den Polizeikommissariaten wurden Ende Juli 2009 an den stellvertretenden Jugendbeauftragten der Polizei übergeben, der ihre weitere Verteilung auf dem polizeilichen Dienstweg an alle 25 Hamburger Polizeikommissariate veranlasste.

Von den angeschriebenen Schulleitungen schickten zunächst nicht alle den ausgefüllten Fragebogen zurück. Deshalb wurde im August 2009 noch einmal an die Befragung erinnert und um Rücksendung des ausgefüllten Fragebogens bis Anfang September 2009 gebeten. So konnte schließlich ein Rücklauf von 18 Schulen erreicht werden, was einer Rücklaufquote

von 78 Prozent für die Schulen entspricht. Von den insgesamt befragten 14 REBUS-Dienststellen sendeten 13 einen ausgefüllten Fragebogen an die EvaluatorInnen zurück, womit sich die Ergebnisse hier auf einen Rücklauf von insgesamt 93 Prozent beziehen. Von den insgesamt 25 Hamburger Polizeikommissariaten erhielt das Evaluationsteam insgesamt 20 Fragebögen ausgefüllt zurück. Der Rücklauf beträgt hier also 80 Prozent.

Die Daten aus den ausgefüllten Fragebögen wurden im Laufe des November und Dezember in SPSS erfasst und anschließend entlang den zentralen Fragestellungen der Erhebung ausgewertet.

Inhalte der Fragebögen

Zentrales Thema der Fragebogenerhebung war die Verbesserung der Kooperation der am Verfahren beteiligten Institutionen seit Einführung des aktualisierten Meldeverfahrens. Dazu zählte die Frage, ob die Schulen in Fällen von Gewalt von den anderen genannten Institutionen effizient unterstützt würden und ob sich dadurch die Handlungskompetenz der Schulleitungen gestärkt habe. Darüber hinaus wurden die beteiligten Institutionen grundsätzlich zur Bekanntheit und zum Ablauf des Meldeverfahrens befragt.

Entsprechend wurden die Schulleitungen dazu befragt, inwieweit in ihrem jeweiligen Kollegium das Meldeformular bekannt ist, wie es durch die Schulleitung bekannt gemacht wurde und wie sie den Umgang des Kollegiums mit dem Meldeverfahren einschätzen.

Außerdem wurde bei den Schulleitungen erhoben, an welche Adressaten sie die Meldungen der beiden Kategorien I und II jeweils gerichtet haben. Die Schulleitungen konnten zudem eine Einschätzung dazu abgeben, warum Lehrkräfte ihrer Schule in Einzelfällen keine Meldung vornehmen. REBUS und die Kommissariate darüber hinaus wurden befragt, auf welchem Wege sie die Meldungen bzw. Anzeigen erhalten haben, und zwar auch hier differenziert nach den beiden Kategorien I und II. Die Polizeikommissariate wurden zusätzlich gefragt, ob sie eine zahlenmäßige Veränderung der Anzeigen wahrnehmen und wie sich eine etwaige Zunahme aus ihrer Sicht erklären lässt.

Der sich im Rahmen der Fragebögen anschließende Fragenkomplex bezog sich auf die Fragestellungen zur Wirkung der Maßnahme auf Ebene der beteiligten Institutionen. Hier wurden die Befragungspersonen aufgefordert, anhand jeweils mehrerer Items ihre Einstellung zu verschiedenen Aspekten der Kooperation mit den beteiligten Institutionen zu beschreiben. Dabei wurden den Schulleitungen in jeweils separaten Itembatterien Fragen zur Zusammenarbeit mit REBUS, der BSG-LI und der Polizei gestellt, während die REBUS-MitarbeiterInnen zur Zu-

sammenarbeit mit Schulen und der BSG-LI befragt wurden. Die Polizeikommissariate wurden gebeten, sich zur Zusammenarbeit mit REBUS, dem ASD und den Schulen zu äußern. Ergänzend zu den geschlossenen Fragen konnten die Befragungspersonen jeweils offene Fragen zur Kooperation mit den weiteren Institutionen beantworten.

Alle drei Gruppen von Befragungspersonen bekamen Fragen präsentiert, die sich mit dem Umgang mit schulischen Gewaltvorfällen vor Inkrafttreten des Handlungskonzepts befassen, sowie Fragen, die die Auswirkungen der Kooperation im Rahmen des Meldeverfahrens betreffen. Die Schulleitungen wurden zudem zu den Auswirkungen des Verfahrens auf ihre eigene Handlungskompetenz befragt.

3.3 Interviews

Zusätzlich zur Befragung von REBUS-MitarbeiterInnen mittels der Fragebögen fand im Rahmen der Evaluation am 21. Juli 2009 ein *Interview mit MitarbeiterInnen des Beratungs- und Unterstützungszentrums Berufliche Schulen (BZBS)* statt.

Das Beratungswesen ist bei den beruflichen Schulen hinsichtlich der Zuständigkeiten anders organisiert als bei den allgemeinbildenden Schulen. Dort besteht eine *regionale* Zuständigkeit der REBUS, also der *Regionalen* Beratungs- und Unterstützungsstellen, für die in ihrer Region liegenden Schulen. Da der Besuch berufsbildender Schulen hingegen nicht durch die Wohnortnähe, sondern durch den jeweiligen Ausbildungsgang bestimmt wird, wurde hier mit dem Beratungs- und Unterstützungszentrum für berufliche Schulen (BZBS) eine *zentrale* Anlaufstelle für alle beruflichen Schulen geschaffen.¹⁸

Die Methode des Experteninterviews wurde gewählt, da so die spezifische Arbeitsweise des BZBS im Umgang mit schulischen Gewaltvorfällen an beruflichen Schulen ebenso erhoben werden konnte wie die gemeinsame Bearbeitung solcher Fälle mit Schule, Polizei und ggf. dem jeweiligen Ausbildungsbetrieb. Zentrale Themenbereiche des Interviews waren zum einen das Meldeverfahren für Gewaltvorfälle an Schulen und zum anderen die Kooperation der an diesem Verfahren beteiligten Institutionen.

Die Auswertung des Interviews erfolgte entlang den anhand des Leitfadens vorgegebenen Themen. Die hierzu geäußerten Inhalte wurden ebenso dargestellt wie weitere Themen, die durch die Befragten eingebracht wurden.

¹⁸ Die häufig verwendete Bezeichnung REBUS-Beruf ist daher irreführend und nicht korrekt.

4 Darstellung der Ergebnisse

4.1 Dokumenten- und Datenanalyse

4.1.1 Analyse von Controllingdaten der Leitstelle „Handeln gegen Jugendgewalt“

Die analysierten Daten beziehen sich auf den Zeitraum Mai bis Dezember 2008 und auf das Gesamtjahr 2009. In tabellarischer Form (Excel) sind dort, nach Monaten gegliedert, Angaben zu den Meldungen nach Deliktkategorien und Adressaten differenziert aufgelistet.

Von Mai bis Dezember 2008 dokumentierte die Leitstelle 256 Gewaltmeldungen. Im gleichen Zeitraum 2009 lag die Zahl der Meldungen mit insgesamt 300 um 17 Prozent über dem entsprechenden Vorjahreswert.

Im gesamten beobachteten Zeitraum wurden hamburgweit insgesamt 603 Meldungen¹⁹ über Gewaltvorfälle an Schulen im Rahmen des Meldeverfahrens durch die Leitstelle „Handeln gegen Jugendgewalt“ registriert. Die monatliche Zahl der Meldungen differiert im Jahresverlauf nicht zuletzt aufgrund der Ferienzeiten stark.

Die folgende Tabelle illustriert die Verteilung der Meldungen von Mai 2008 bis Dezember 2009 auf die beiden Deliktkategorien und gibt die Anzahl der Meldungen an, die jeweils bei der Polizei eingingen und bei denen Unterstützungsbedarf bei REBUS oder der Beratungsstelle Gewaltprävention angemeldet wurde (vgl. Tabelle 1)

Tabelle 1: Anzahl der schulischen Gewaltmeldungen im Zeitraum Mai 2008 bis Dezember 2009

Meldungen gesamt	603
Meldungen der Kategorie I	228
Meldungen der Kategorie I an die Polizei	228
Meldungen der Kategorie II	375
Meldungen der Kategorie II an die Polizei	133
Meldungen mit Unterstützungsbedarf an REBUS	329
Meldungen mit Unterstützungsbedarf an Beratungsstelle Gewaltprävention	31

Quelle: Controllingdaten der Leitstelle „Handeln gegen Jugendgewalt“

Von den 603 Meldungen betrafen 228 Delikte der Kategorie I (anzeigepflichtigen Gewalttaten). Auf den untersuchten Zeitraum gerechnet, haben die Meldungen der Kategorie I einen

¹⁹ Die Zahlen weisen bei der Addition der Meldungen der beiden Deliktkategorien in drei Monaten Abweichungen zur Gesamtsumme der Meldungen auf. Aus der Addition der Meldungen beider Kategorien ergibt sich eine Gesamtsumme von 603 Meldungen, die hier als Bezugsgröße verwendet wird.

Anteil von 38 Prozent an der Gesamtzahl der Meldungen. Sämtliche *dokumentierten* Meldungen der Kategorie I gingen neben anderen Adressaten auch bei der Polizei ein. Da die Datensammlung sich hinsichtlich der Meldungen zur Kategorie I maßgeblich auf polizeiliche Daten stützt, ist diese zu 100 Prozent vollzogene Adressierung der Polizei folgerichtig. In einzelnen Fällen – so zeigen etwa die analysierten Schülerakten – wurden jedoch auch Fälle der Kategorie I ausdrücklich nicht an die Polizei gemeldet. Hierüber geben die Controllingdaten keinen Aufschluss.

Die verbleibenden 375 Meldungen betrafen Delikte der Kategorie II (weitere Straftaten). Bezogen auf den untersuchten Zeitraum betrafen 62 Prozent aller Meldungen die Deliktkategorie II. Während grundsätzlich alle Meldungen der Kategorie I auch bei der Polizei eingingen, trifft das dies nur auf ein Drittel der Meldungen der Kategorie II zu (35%).

Durchschnittlich wurde bei etwa jeder zweiten Meldung (54%) zwischen Mai 2008 und Dezember 2009 Unterstützungsbedarf durch REBUS angemeldet. Der Anteil der Meldungen mit angemeldetem Unterstützungsbedarf durch REBUS schwankt jedoch im Vergleich der Monate deutlich. Während für den Januar 2009 dokumentiert wurde, dass alle 25 Meldungen dieses Monats die Bitte um Unterstützung an REBUS enthielten, ist der Anteil den Meldungen mit Unterstützungsbedarf im Dezember 2009 mit 10 Prozent am geringsten. Im Zeitverlauf lässt sich jedoch kein Muster ausmachen, dass etwa die Vermutung stützen könnte, die anfänglich hohe Neigung, REBUS über die reine Meldung zur Kenntnisnahme hinaus einzuschalten, hätte sich im Laufe der Zeit im Zuge einer „Gewöhnung“ an das Verfahren verflüchtigt.

Unterstützungsbedarf durch die BSG-LI wurde in 31 Fällen angemeldet, das entspricht sechs Prozent der Meldungen.

4.1.2 Analyse von Schülerakten

Im Zuge der Aktenanalyse sind insgesamt 35 Schülerakten untersucht worden. Die Akten wurden den EvaluatorInnen durch REBUS sowie die jeweils korrespondierende Schule zur Verfügung gestellt. Sie enthielten unterschiedliche Dokumente bzw. unterschiedlich intensive Dokumentationen zu den Gewaltvorfällen sowie Schulzeugnisse und Unterlagen zu inner-schulischen Maßnahmen, wie den Klassenkonferenzen und den verordneten erzieherischen Maßnahmen. Die Informationsdichte der ausgewerteten Akten variierte stark. Von den 35 Schülerakten erwiesen sich drei als für die Auswertung ungeeignet, da sie keinerlei Hinweise auf Gewalthandlungen enthielten. Bei den verbleibenden 32 Akten wurden die Aktennotizen und Dokumente, die im Zusammenhang mit Gewalthandlungen standen, in eine chronologische Ordnung gebracht. Die Gewalthandlungen wurden anhand der Kategorien des Meldever-

fahrens eingestuft und den Kategorien I und II zugeordnet. Dies erwies sich mitunter als schwierig, wenn es sich um Fälle handelte, die vor Inkrafttreten des Meldeverfahrens und demzufolge nicht mittels des Meldebogens an die Adressaten gesendet wurden, da hier vielfach die Beschreibung der Delikte unpräzise war. Den jeweiligen Delikten wurde jeweils die Information zugeordnet, ob eine formale Meldung ergangen war und welche Sanktionen ergriffen wurden.

Die Darstellung der Ergebnisse steht unter dem generellen Vorbehalt, dass sie jeweils immer nur die *dokumentierten* Vorfälle und die korrespondierenden Reaktionen und Sanktionen berücksichtigen können. Lücken in der Dokumentation entziehen sich damit einer systematischen Analyse. Darüber hinaus handelt es sich bei den untersuchten Akten nicht um eine repräsentative Auswahl von Fällen. Das Verfahren, wonach REBUS die Fälle auswählte, führte in der Tendenz dazu, dass besonders auffällige und prominente Fälle in die Untersuchung einfließen.

Die Ergebnisse lassen sich zunächst auf einer quantitativen Ebene darstellen. Insgesamt beinhalten die 32 Akten 33 Vorfälle, in denen Delikte der Kategorien I oder II zur Meldung gebracht wurden. Davon betrafen 14 Meldungen die Deliktkategorie I und 19 Meldungen die Kategorie II. Von den Meldungen der Kategorie II stammen sieben aus der Zeit vor 2008. Diese wurden entsprechend nicht mit dem heute gängigen Meldebogen versandt. Es wurde jedoch ebenfalls ein Melderaster verwendet, das auf eine gewisse verfahrensmäßige Systematisierung schließen lässt. 12 Meldungen beziehen sich auf Vorfälle seit 2008.

Neben den erwähnten 33 Gewaltvorfällen, die zur Meldung gebracht wurden, sind in den untersuchten Schülerakten jedoch auch insgesamt 37 Vorfälle aufgeführt, die nicht weitergeleitet wurden. Dabei handelt es sich um 30 Fälle (17 Fälle seit 2008 und 13 Fälle vor 2008), die aufgrund ihrer Beschreibung in Aktennotizen oder Protokollen von Klassenkonferenzen der Kategorie II zuzuordnen wären, und somit nicht der Meldepflicht unterlagen. Sieben Vorfälle aber wurden nicht gemeldet, bei denen die Beschreibung des Hergangs und der Konsequenzen eine Einordnung in die Kategorie I nahegelegt hätte. Drei dieser Vorfälle ereigneten sich vor 2008, d. h. vor dem Einsetzen der formalisierten Meldepflichtung. Aus den untersuchten Akten geht somit hervor, dass 4 von insgesamt 18 der dort für die Zeit seit 2008 dokumentierten anzeigepflichtigen Gewalthandlungen nicht zur Meldung kamen.

Bei den seit 2008 dokumentierten Vorfällen der Kategorie II stehen 12 Fälle, die zur Meldung gebracht wurden, 17 Fälle gegenüber, in denen die Meldung unterblieb.

Die Delikte „Gefährliche Körperverletzung“ und „Schwere Form der Bedrohung“ sind unter den dokumentierten Fällen die beiden Arten von schulischen Gewalthandlungen, die am häufigsten als Delikte der Kategorie I gemeldet wurden. Es folgten in der Häufigkeit Verstöße gegen das Waffengesetz, und zwar jeweils als Vorfälle, bei denen Schüler Messer eingesetzt, um SchülerInnen oder Lehrkräfte zu bedrohen. Von den insgesamt 14 Fällen schwerer Körperverletzung und von insgesamt zehn Fällen schwerer Bedrohung kamen jeweils zwei Vorkommnisse nicht zur Meldung. Jeweils zwei Fälle dieser beiden Delikte, die sich vor 2008 ereignet hatten, wurden ebenfalls nicht gemeldet (vgl. Tabelle 2).

Tabelle 2: Dokumentierte und gemeldete Delikte der Kategorie I²⁰

Kategorie I	Vorfälle seit 2008		Vorfälle bis Ende 2007	
	mit Meldung	ohne Meldung	mit Meldung	ohne Meldung
Gefährliche Körperverletzung	12	2		2
Schwere Form der Bedrohung	8	2		2
Verstoß gegen das Waffengesetz (Messerdelikte)	5			
Verstoß gegen das Betäubungsmittelgesetz	1			
Erpressung	1			

Quelle: Eigene Auswertung auf Basis von 32 Schülerakten

Unter den Delikten, die in der Systematisierung der Gewalthandlungen als Delikte der Kategorie II aufgeführt werden, wurden sowohl vor Anfang 2008 als auch danach ausschließlich Fälle der Kategorie „einfache Körperverletzung“ zur Meldung gebracht. Darüber hinaus wurden vor allem Fälle von Sachbeschädigung dokumentiert sowie einige Fälle von Diebstahl, die jedoch sämtlich nicht zu einer Meldung im Rahmen des Meldeverfahrens geführt hätten.

Stellt man den Zahlen der gemeldeten Fälle einfacher Körperverletzung die Zahl der nicht gemeldeten Fälle gegenüber und vergleicht das Verhältnis mit der Zeit bis Ende 2007, so wird deutlich, dass seit Anfang 2008 auch weniger schwere Fälle von Körperverletzung sehr konsequent gemeldet wurden (vgl. Tabelle 3).

²⁰ In der Praxis kamen häufiger mehrere Delikte in den gemeldeten Vorfällen zusammen. Daraus ergeben sich für die Zeit seit 2008 insgesamt 27 Delikte im Rahmen der gemeldeten 14 Vorfälle.

Tabelle 3: Dokumentierte und gemeldete Delikte der Kategorie II

Kategorie II	Vorfälle seit 2008		Vorfälle bis Ende 2007	
	mit Meldung	ohne Meldung	mit Meldung	ohne Meldung
Einfache Körperverletzung	12	5	7	10
Sachbeschädigung		6		
Diebstahl		3		2
Bedrohung				1
Sonstige Vorfälle		3		

Quelle: Eigene Auswertung auf Basis von 32 Schülerakten

Die *schulischen Sanktionen* auf Vorfälle, die zur Meldung gebracht werden, sind nicht immer dokumentiert. So geht aus den Schülerakten bei fünf gemeldeten Fällen der Kategorie I und bei neun Fällen der Kategorie II nicht hervor, in welcher Form auf diese Delikte gezielt durch erzieherische oder Ordnungsmaßnahmen reagiert wurde.

Diejenige schulische Reaktion, die in den dokumentierten Fällen am häufigsten auf eine Handlung der Kategorie I folgte, war der Ausschluss vom Unterricht. Insgesamt kam es bei der Hälfte aller Vorfälle zu dieser Sanktion. Der Unterrichtsausschluss wurde vereinzelt für den Rest des Schultages ausgesprochen, also als erzieherische Maßnahme gemäß § 49 des Hamburgischen Schulgesetzes. In der Mehrzahl der Fälle handelte es sich bei der Suspendierung jedoch um eine Ordnungsmaßnahme, die in zwei Fällen die gesetzlich vorgeschriebene Höchstdauer von zehn Tagen voll ausschöpfte. In vier Fällen kam es mittelfristig zu einer Umschulung und in zwei Fällen zum Wechsel in eine Parallelklasse. Während sich die beschriebenen Sanktionen auf die Fälle bezogen, die auch zur Meldung gebracht wurden, folgten auf die nicht gemeldeten Fälle der Kategorie I erzieherische Maßnahmen oder die Androhung von Ordnungsmaßnahmen sowie die Empfehlung zur Teilnahme an Antiaggressions- oder Coolnesstrainings.

Auf Handlungen der Deliktkategorie II reagierten die Schulen am häufigsten mit der Ordnungsmaßnahme des schriftlichen Verweises (8 Fälle) und mit dem Ausschluss vom Unterricht (6 Fälle). Auch in diesen Fällen reichte die Dauer der Suspendierung von einzelnen Stunden bis zu zehn Unterrichtstagen. Der Unterrichtsausschluss wurde häufig durch eine schulersetzenende REBUS-Maßnahme flankiert. In drei Fällen kam es mittelfristig zur Umschulung, in einem Fall wurde mit der Umschulung gedroht. Zudem wurden die Fälle durch erzie-

herische und normenverdeutlichende Gespräche flankiert, gelegentlich in Anwesenheit des zuständigen Cop4U.

Insgesamt entsteht bei der Analyse der Schülerakten der Eindruck, dass die schulinterne Reaktion bei Vorfällen der Kategorie II differenzierter ausfällt und eher erzieherische Maßnahmen umfasst als bei Vorfällen der Kategorie I, in denen die weitere Fallbearbeitung eher schulextern durch REBUS oder die BSG-LI erfolgte.

Aus den 32 untersuchten Schülerakten lassen sich vier Typen herausarbeiten, die einen unterschiedlichen Umgang mit der Meldepflicht erkennen lassen.

Typ 1: Meldung beim Erst-Vorfall

Aus 19 der 32 Schülerakten wird deutlich, dass der erste dokumentierte Vorfall unmittelbar zu einer Gewaltmeldung führte. Alle diese Fälle ereigneten sich in der Zeit seit 2008, wobei drei Viertel der Vorfälle die Kategorie I betraf. In etwa der Hälfte dieser Fälle enthalten die Schülerakten keinerlei Hinweise auf vorherige auffällige Regelverletzungen. Dabei weist die Schülerakte für die Zeit nach der Meldung meist auch keine Information über einen Wandel des Verhaltens nach der Meldung und den eingeleiteten Sanktionen aus. In diesen Fällen dürfte es sich bei den dokumentierten Gewalthandlungen zumeist um singuläre Ereignisse gehandelt haben, die keinen grundsätzlichen Bruch im Legalverhalten und im Legalverhältnis der SchülerInnen markieren. Bei der anderen Hälfte dieses Typs belegen die Schülerakten auch für die Zeit vor dem Ereignis Regelverletzungen, die jedoch nicht als Handlungen der Kategorien I oder II erscheinen. Hier hat es im Vorfeld bereits erste Andeutungen auf eine Tendenz zur Gewaltbereitschaft gegeben. Bei drei dieser SchülerInnen wurde für die Zeit nach der Meldung und nach der schulischen Sanktion ein Rückgang der Gewaltbereitschaft eingetragen, in sieben Fällen wurde hingegen kein derartiger Rückgang verzeichnet, bzw. er wurde nicht dokumentiert.

Typ 2: Meldung nach Eskalation

Bei einem zweiten Typ von Fällen (7 Fälle) erfolgte die Gewaltmeldung am Ende einer Eskalation, in deren Verlauf die SchülerInnen bereits Handlungen verübt hatten, die eine Meldung als Handlungen der Kategorie II und gelegentlich auch der Kategorie I gerechtfertigt hätten. Im Gegensatz reagierten hier die Schulen weniger unmittelbar auf die sich abzeichnenden Gewaltbereitschaft als bei dem ersten beschriebenen Typ. Bei diesem Typ ist im Anschluss an die Meldung meist keine Abnahme der Gewaltbereitschaft zu erkennen, bzw. sie wurde nicht dokumentiert.

Typ 3: Keine Meldung beim Erst-Vorfall

Ein dritter Typ, der sich in drei Schülerakten nachzeichnen lässt, führte der erste und einzige Vorfall der Kategorie I oder II nicht zur Meldung.

Typ 4: Keine Meldung trotz Eskalation

Bei einem vierten Fall, repräsentiert von drei SchülerInnen, kommt es trotz zahlreicher Fälle, die laut der Beschreibungen in den Schülerakten den Kategorien I oder II zuzuordnen wären, nicht zu einer Gewaltmeldung. In einem dieser Fälle ist eine umfangreiche pädagogische Bearbeitung der Situation nachzulesen.

Der Einblick in die Schülerakten lässt einige Veränderung erkennen, die sich durch den Meldebogen für die Dokumentation ergeben haben. So hat sich die Fülle der festgehaltenen Informationen erheblich erhöht – sofern der Bogen annähernd vollständig ausgefüllt wird. Die Falldarstellung ist zudem weitaus übersichtlicher und vollständiger als für die Zeit vor 2008. Auch die unmittelbaren schulischen Reaktionsmuster lassen sich besser nachvollziehen, da bereits bei der Meldung die ergriffenen Maßnahmen dokumentiert werden.

Bereits vor der Einführung der Meldebögen sind Gewaltvorfälle gemeldet worden. Allerdings erfolgte diese Meldung an verschiedene Adressaten mit unterschiedlichen Formularen oder formlosen Verschriftungen. Das heute gültige Verfahren macht es somit wahrscheinlicher, dass die beteiligten Adressaten jeweils die gleichen Informationen erhalten und durch die Meldung auf einen ähnlichen Informationsstand gebracht werden.

4.2 Perspektiven der Institutionen

4.2.1 Perspektive der Schulleitungen

Insgesamt haben 18 der angeschriebenen 23 Schulleitungen einen ausgefüllten Fragebogen an das Evaluationsteam zurückgesendet. Dabei handelt es sich um die Schulleitungen von sechs Haupt- und Realschulen, fünf Gymnasien, vier Förderschulen und drei Gesamtschulen.

Von den Schulleitungen gaben drei an, dass von ihrer Schule im Schuljahr 2008/2009 keine Gewaltmeldungen versandt wurden. Eine Schulleitung äußerte sich nicht zu diesem Aspekt. Die übrigen Schulleitungen sprechen von bis zu 11 Meldungen.²¹ Bezogen auf die Schulformen, wurden von den Gymnasien im Schnitt 1,4 Vorfälle, von den Gesamtschulen 2,6, von den Haupt- und Realschulen 4,5 und von den Förderschulen 5 gemeldet. Diese Werte geben jedoch allenfalls eine Tendenz hinsichtlich der Meldebereitschaft wieder und sind nicht als

²¹ Acht Schulleitungen berichten von bis zu drei Meldungen, vier Schulleitungen von vier bis sieben Meldungen und zwei Schulleitungen von zehn bzw. elf Meldungen.

Beleg für eine unterschiedliche Häufigkeit der tatsächlichen Gewalthandlungen zu interpretieren.

Die Verteilung der Meldungen der 14 Schulleitungen auf die beiden Deliktkategorien ist uneinheitlich. Vier Schulen haben ausschließlich Vorfälle der Kategorie I gemeldet, drei Schulen ausschließlich Vorfälle der Kategorie II. Von den übrigen sieben Schulen haben vier mehr Vorkommnisse der Kategorie I und drei mehr Tatbestände der Kategorie II weitergeleitet.

Hinsichtlich der Kenntnis über die verbindliche Meldeverpflichtung aufgrund des Schreibens des Senatsdirektors vom 24.01.2008 geben 13 der 18 befragten Schulleitungen an, dass das Meldeformular ihrem gesamten Kollegium bekannt sei. Hingegen vermuten fünf, dass nicht das gesamte Kollegium über das Meldeformular Bescheid wisse. Dabei handelt es sich in allen Fällen um Schulen, die im Schuljahr 2008/2009 nicht mehr als drei Vorfälle gemeldet haben, und zwar um zwei Gesamtschulen, zwei Haupt- und Realschulen und ein Gymnasium. Es ist daher von einem direkten Zusammenhang zwischen der Bekanntheit des Meldeverfahrens und der Anzahl der Gewaltmeldungen auszugehen.

In der Regel haben die Schulleitungen das Meldeverfahren und die Existenz der Meldebögen schulintern auf einer Lehrerkonferenz kommuniziert. Gelegentlich kam es auch zur individuellen Information einzelner Lehrkräfte durch die Schulleitung. Selten erfolgte die Bekanntgabe ausschließlich auf schriftlichem Weg.

Nur 10 der befragten 18 Schulleitungen gehen davon aus, dass das gesamte Kollegium den Meldebogen nicht nur kenne, sondern auch damit umgehen könne und dadurch mehr Handlungssicherheit erlangt habe. Die Vertrautheit mit dem Meldeverfahren und die Zunahme an Handlungssicherheit sind dabei umso höher, je mehr Gewaltvorfälle von der jeweiligen Schule gemeldet wurden.

Ebenso bejaht diese knappe Mehrheit der Schulleitungen die Frage, ob die Anlagen zum Meldebogen mit den ausdifferenzierten Deliktkategorien den Lehrkräften bei einer angemessenen Reaktion auf Gewaltvorfälle helfen. Dabei steigt auch hier die Zustimmung mit der Zahl der gemeldeten Fälle.

Anders verhält es sich bei der Frage, ob den Lehrkräften bewusst sei, dass eine schulische Gewaltmeldung von der Polizei als *Strafanzeige* behandelt wird. Die Hälfte der befragten Leitungen ist der Meinung, die Konsequenzen seien allgemein bekannt, die andere Hälfte widerspricht dieser Annahme. Allerdings korreliert in diesem Falle das Wissen über die Konsequenzen nicht mit der Zahl der gemeldeten Gewaltvorfälle. Dieses Wissen erschließt sich, so die vorsichtige Interpretation, die aufgrund der relativ geringen Fallzahl geboten ist, offenbar

nicht allein aus der Anwendung des Meldeverfahrens. Ebenso wenig lässt sich ein Muster erkennen, nach dem die Kenntnis der Konsequenzen die Neigung beeinflusst, Gewaltvorfälle zu melden oder eben nicht zu melden.

Bei Gewaltmeldungen im Rahmen des Meldeverfahrens richteten die Schulen die Meldungen der Kategorie I grundsätzlich an die zuständige REBUS, die zuständige Schulaufsicht und an die BSG-LI, häufig an das zuständige Polizeikommissariat²² und das Jugendamt. Seltener informierten sie zudem die REBUS-Zentrale und die Pressestelle der BSB. Bei Meldungen der Kategorie II gingen die Schulen noch selektiver vor, aber auch hier waren es wiederum die REBUS-Zentrale und die Pressestelle der BSB, die nur selten über Vorfälle der Kategorie II in Kenntnis gesetzt wurden (vgl. Tabelle 4).

Tabelle 4: Adressaten von Gewaltmeldungen nach Deliktkategorien und Anteil der Fälle pro Institution

Institution	Meldungen der Kategorie I	Meldungen der Kategorie II
Zuständige REBUS	100%	83%
Zuständige Schulaufsicht	100%	75%
Beratungsstelle Gewaltprävention (BSG-LI)	100%	75%
Zuständiges Polizeikommissariat	83%	58%
Jugendamt / ASD	75%	75%
Pressestelle der BSB	50%	25%
REBUS-Zentrale	42%	33%

Quelle: Eigene Erhebung; n = 12, Mehrfachantworten waren möglich.

Für die Fälle, wo ein schulischer Gewaltvorfall *nicht* gemeldet wird, gaben die befragten Schulleitungen als Begründung an, hier lägen Delikte der nicht meldepflichtigen Kategorie II vor (13 von 18 Schulleitungen), oder seltener, gewichtige pädagogische Gründe hätten gegen eine Meldung gesprochen (5 von 18 Schulleitungen).²³ Diese beiden Argumente wurden von Schulleitungen aller Schulformen genannt. Keine der Leitungen sah hingegen die Gefahr,

²² Hier weichen die Aussagen der Schulleitungen von den Controllingdaten der Leitstelle ab, in denen beschrieben wird, dass alle Vorfälle der Kategorie I der Polizei gemeldet wurden.

²³ In dem Anschreiben des Senatsdirektors des Amtes für Bildung an die Schulleitungen vom 24.01.2008 wird hinsichtlich der Entscheidungsfreiheit von Schulleitungen und Lehrkräften darauf hingewiesen, „dass insbesondere bei Delikten gegen die körperliche Unversehrtheit und die sexuelle Selbstbestimmung ‚gewichtige pädagogische Gründe‘ gemäß § 49 Absatz 1 Satz 4 des Hamburgischen Schulgesetzes einer Strafanzeige nicht entgegenstehen können“. Dieser Hinweis lässt sich allerdings nicht problemlos in Einklang bringen mit dem zurzeit der Maßnahme noch geltenden § 49 Abs. 1 HmbSG, wonach aus gewichtigen pädagogischen Gründen im Einzelfall auch bei „Handlungen im Sinne strafrechtlicher Bestimmungen von einiger Bedeutung“ die Polizei nicht informiert werden muss. Das erklärt vielleicht, warum im neuen Hamburgischen Schulgesetz vom 9.3.2010 jede Bestimmung über eine Informationspflicht gegenüber der Polizei gestrichen worden ist.

durch Meldungen könne das Image der Schule leiden, die gemeldeten Schüler stigmatisiert oder die pädagogische Fachkompetenz des Lehrkörpers in Zweifel gezogen werden.

Zusammenarbeit mit REBUS

Die Zusammenarbeit mit REBUS im Kontext von Gewaltmeldungen beschreiben die befragten Schulleitungen überwiegend positiv. 11 der Schulleitungen, die sich zu dieser Frage äußerten²⁴, stimmen der Aussage zu, dass sich REBUS binnen 24 Stunden nach einer Gewaltmeldung mit der Schule in Verbindung setzt. Auch in Bezug auf die weitere Fallbearbeitung spricht die Mehrheit der Schulleitungen von einer funktionierenden Zusammenarbeit. So bestätigen 13 der befragten Leitungen, dass sie im Zuge der Fallbearbeitung jeweils zeitnah über die ergriffenen REBUS-Maßnahmen informiert worden seien. 14 Leitungen sind der Auffassung, dass Schulleitungen und REBUS in einem Austausch über die jeweils zu ergreifenden Maßnahmen stünden. Unterschiede lassen sich hier allerdings zwischen den Schulformen erkennen, denn bei dem Aspekt der Kooperation weichen die Leitungen der Gymnasien im Schnitt von der allgemein positiven Einschätzung ab und betrachten die Funktionsweise des kontinuierlichen Informationsflusses eher skeptisch.

Auch hinsichtlich der gemeinsamen Hilfeplanung differieren die Einschätzungen zwischen den befragten Schulformen. Während die Schulleitungen der Förderschulen übereinstimmend von einer gemeinsamen Hilfeplanung sprechen, sind nur die Hälfte der Leitungen von Gesamtschulen und von Haupt- und Realschulen und nur eine Minderheit der Leitungen von Gymnasien der Meinung, dass man von einer gemeinsamen Hilfeplanung der Schulen mit REBUS sprechen kann.

Zusammenarbeit mit der Beratungsstelle Gewaltprävention (BSG-LI)

Die Zusammenarbeit mit der BSG-LI wird von den Schulleitungen ebenfalls überwiegend positiv beschrieben. Allerdings äußern sich hierzu nur 13 der befragten Schulleitungen, weil die übrigen keine Erfahrungen in der gemeinsamen Arbeit mit der Beratungsstelle haben. Stellung genommen haben alle befragten Förderschulen und alle Gesamtschulen und fünf der sechs Haupt- und Realschulen, während nur eine der fünf Schulleitungen von Gymnasien über Erfahrungen in der Zusammenarbeit mit der BSG-LI im Kontext von Gewaltmeldungen verfügt.

Im Einzelnen bestätigen elf Schulleitungen, dass sich die Beratungsstelle nach Eingang einer Meldung üblicherweise binnen 24 Stunden bei der Schule melde. Die wechselseitige Informa-

²⁴ Die anderen Schulleitungen antworteten auf die Fragen zur Zusammenarbeit mit REBUS teils ablehnend, teils gar nicht.

tion sehen die meisten Schulleitungen ebenfalls positiv. So fühlen sich 12 der 13 Schulleitungen durch die Beratungsstelle über die durchgeführte Krisenintervention gut informiert. Alle 13 Schulleitungen sind umgekehrt der Ansicht, dass sie die Beratungsstelle jeweils sofort über eigene ergriffene Maßnahmen in Kenntnis gesetzt hätten.

Gemeinsame Einschaltung von REBUS und BSG-LI

Nur sieben der befragten Schulleitungen können sich aus eigener Erfahrung zur gleichzeitigen Zusammenarbeit mit REBUS und der Beratungsstelle äußern. Dabei handelt es sich um drei LeiterInnen von Förderschulen und je zwei LeiterInnen von Gesamtschulen und Haupt- und Realschulen. Insgesamt unterscheiden sich die Einschätzungen dieser Schulleitungen in Hinblick auf verschiedene Schulformen nur in Nuancen.

Eine Mehrheit von sechs Schulleitungen ist der Meinung, durch diese Zusammenarbeit sei es zu einer konstruktiven Verschränkung der Fachkompetenzen gekommen. Gleichzeitig kritisieren aber drei Schulleitungen, die Zuständigkeiten zwischen den beteiligten Institutionen seien nicht klar geregelt. Auch hinsichtlich der möglichen Beschleunigung der Fallbearbeitung sind die Schulleitungen uneins: Drei Schulleitungen sehen eine Beschleunigung, vier Schulleitungen widersprechen dem.

Positiv beurteilen die Schulleitungen, wie sich die gleichzeitige Einschaltung von REBUS und der Beratungsstelle auf ihre Rolle in dem Verfahren ausgewirkt habe. Bis auf eine Schulleitung begrüßen sie es, dass sie durch diese Form der Kooperation auf verschiedenen Ebenen in die gemeinsame Hilfeplanung eingebunden sind. Keine der Schulleitungen fühlt sich durch diese Zusammenarbeit in ihrer eigenen Bedeutung für die Bearbeitung von Gewaltvorfällen eingeschränkt.

Zusammenarbeit mit der Polizei

Von den befragten 18 Schulleitungen äußerten sich insgesamt 15 zu der generellen Zusammenarbeit mit der Polizei. Einhellig bringen sie zum Ausdruck, dass die Zusammenarbeit mit der Polizei bei schulischen Gewaltvorfällen durch den zuständigen Cop4U erleichtert werde. 13 Schulleitungen geben an, auch bei dem zuständigen Kommissariat hätten sie eine konkrete Ansprechperson für Gewaltmeldungen gehabt.

Vierzehn der 15 antwortenden Schulleitungen weisen zudem darauf hin, dass es bei der Bearbeitung eines Gewaltvorfalls nach einer Meldung einen weiteren Austausch zwischen Schulleitung und Polizei gegeben habe. Entsprechend hat nur eine kleine Minderheit der Schullei-

tungen die Erfahrung gemacht, dass mit der Meldung eines Gewaltvorfalles der Kontakt zur Polizei beendet worden sei.

Auswirkungen

Mit Blick auf den Umgang mit Gewaltvorfällen vor 2008 bemerken die Schulleitungen mehrheitlich, dass seinerzeit keine Systematisierung der Delikte vorlag, wie sie mit der Einführung des Meldebogens definiert und in zwei Kategorien differenziert worden sei.²⁵ Unabhängig davon habe es aber – so wiederum die Mehrzahl der Schulleitungen – durchaus eine systematische Zusammenarbeit mit anderen Dienststellen und Institutionen sowie einschlägige schulinterne Bestimmungen gegeben. Die Einschätzungen der Schulleitungen zur Situation vor 2008 sind allerdings insgesamt sehr uneinheitlich, und zwar auch innerhalb der verschiedenen Schulformen. Dies lässt die Interpretation zu, dass es vor 2008 offenbar eine Vielzahl individueller Praktiken im Umgang mit schulischen Gewaltvorfällen gab.

Mit Inkrafttreten des Handlungskonzepts und damit des standardisierten Meldeverfahrens und der entsprechenden Kooperation mit REBUS, Polizei und ggf. der BSG-LI haben sich aus Sicht der Schulleitungen in verschiedener Hinsicht *Verbesserungen* ergeben. So heben sie übereinstimmend hervor, dass nunmehr das Fachwissen unterschiedlicher Professionen in die Bearbeitung schulischer Gewaltvorfälle einbezogen wird. Entsprechend äußern 13 Schulleitungen, dass sie sich durch die Kooperation der unterschiedlichen am Verfahren beteiligten Institutionen bei der Bearbeitung schulischer Gewaltvorfälle unterstützt fühlen. Und dass die beteiligten Institutionen und Dienststellen nun besser ineinandergreifen, sehen 12 der Schulleitungen. Allerdings betont eine Schulleitung, die Verantwortlichkeit der verschiedenen Stellen sei nach wie vor nicht klar geregelt.

Keine eindeutige Tendenz gibt es jedoch bei der Einschätzung des *bürokratischen Aufwands*, der im Rahmen des Meldeverfahrens mit der Bearbeitung von Gewaltvorfällen verbunden ist. Acht der Schulleitungen beklagen einen höheren bürokratischen Aufwand, ebenso viele bestreiten dies. Zwar sehen vor allem diejenigen Schulen einen wachsenden Verwaltungsaufwand, die auch eine relativ hohe Zahl von Gewaltvorfällen gemeldet haben,²⁶ ein durchgehender Zusammenhang zwischen der Zahl der Meldungen und der Kritik der administrativen Mehrbelastung lässt sich aber nicht feststellen. Aus den Antworten geht allerdings hervor, dass

²⁵ Die präzisere Bestimmung der Deliktkategorien lässt aus schulischer Sicht auch heute teilweise noch Fragen offen. So bemängelt eine Schulleitung, die Zuordnung schulischer Gewaltvorfälle zu den einzelnen Deliktkategorien sei zum Teil nach wie vor schwierig.

²⁶ Dabei kritisiert eine Schulleitung insbesondere, dass das Meldeformular nicht vollständig am PC ausgefüllt werden könne.

ein wachsender bürokratischer Aufwand vor allem an den Förderschulen und am wenigsten an den Gymnasien wahrgenommen wird.

Die Vermutung, Schulleitungen lehnten das Verfahren aufgrund der gestiegenen Belastung ab, bestätigen die erhobenen Daten also nicht. Auch die Schulen, die über eine gestiegene Belastung klagen, stellen dem Meldeverfahren im Wesentlichen ein positives Zeugnis aus.

Hinsichtlich der Frage, ob durch die Kooperation mit anderen Institutionen die Verfahren zur *Unterstützung von Opfern und Zeugen* der Gewaltvorfälle beschleunigt werden können, gehen die Meinungen der befragten Schulleitungen auseinander. Jeweils sieben der Schulleitungen unterstützen die Aussage bzw. widersprechen ihr.

Auch die Annahme, durch das standardisierte Meldeverfahren habe sich die Häufigkeit oder die Dauer der Kooperation zwischen Schulen und anderen Institutionen erhöht, bestätigt ein Teil der Schulleitungen. Jeweils fünf Schulleitungen – darunter keine der Leitungen von Gymnasien – sprechen von einer häufigeren und/oder länger andauernden Kooperation seit Inkrafttreten des Verfahrens.

Was ihre Handlungsmöglichkeiten angeht, so fühlen sich die befragten Schulleitungen durch das standardisierte Meldeverfahren in ihren Handlungsmöglichkeiten offenbar nicht eingeschränkt, denn sie widersprechen gemeinsam der Aussage, den Leitungen würden durch das Verfahren Handlungsmöglichkeiten genommen. Auch widersprechen sie fast einhellig der Auffassung, wegen der Meldung an externe Institutionen entfalle die innerschulische Konfliktbearbeitung durch erzieherische Maßnahmen. Fast ausnahmslos befürworten sie vielmehr, Schulleitungen wüssten auf Basis des standardisierten Verfahrens genau, was bei einem schulischen Gewaltvorfall zu unternehmen sei. Die Einschätzung der Leitungen der verschiedenen Schulformen unterscheidet sich hier allenfalls in Nuancen.

Uneinheitlich beantworten die Schulleitungen aber die Frage, ob das Meldeverfahren die *Meldebereitschaft* der Schulen erkennbar erhöht habe. Sieben Schulleitungen sehen eine derartige Entwicklung, neun Schulleitungen widersprechen dem. Dabei lässt sich kein einheitliches Muster erkennen, das einen Zusammenhang zwischen dieser Einschätzung und der Zahl der vorgenommenen Meldungen herstellt. In der Tendenz geben jedoch eher die Schulleitungen von Förderschulen und von Haupt- und Realschulen an, dass sich ihre Meldebereitschaft erhöht habe.

4.2.2 Perspektive der REBUS-Dienststellen

Insgesamt beantworteten 13 der angeschriebenen 14 REBUS-Dienststellen den Fragebogen. Die befragten REBUS-MitarbeiterInnen berichten im Schnitt von 30 Gewaltmeldungen, die im Verlauf des Schuljahres 2008/2009 eingegangen sind. Dabei existiert eine große Streuung zwischen sieben Meldungen bei REBUS Süderelbe/Finkenwerder und 63 Meldungen bei REBUS Nord. Etwa zwei Drittel der Meldungen gingen nach Angabe der REBUS-MitarbeiterInnen innerhalb von 24 Stunden nach dem gemeldeten Vorfall bei REBUS ein. Auch hierbei differiert der Anteil zwischen den Dienststellen. So gibt REBUS Altona an, etwa ein Viertel aller Meldungen sei spätestens am Folgetag bei REBUS eingegangen, REBUS Mitte hingegen gibt an, jede einzelne Meldung habe sie nicht später als 24 Stunden nach dem Vorfall erreicht.

Die Zahl der Meldungen der Kategorie II (weitere Straftaten) übersteigt die Zahl der Meldungen der Kategorie I (anzeigepflichtige Gewalttaten) geringfügig. Unterstützungsbedarf melden die Schulen dabei aus Sicht der REBUS-MitarbeiterInnen eher bei Meldungen der Kategorie II an. Bei etwa 50 Prozent dieser Meldungen fragten die meldenden Schulen gegenüber REBUS um Unterstützung nach, bei den Meldungen der Kategorie I baten die Schulen in etwa 40 Prozent der Fälle um Unterstützung durch REBUS.

Das Verfahren vor 2008

Im Vergleich zwischen dem aktuellen Meldeverfahren und der Situation vor Inkrafttreten des Handlungskonzepts unterstreichen die REBUS-MitarbeiterInnen, dass es auch vor 2008 im Falle von Gewaltvorfällen an Schulen eine Abstimmung mit den Schulen bezüglich der einzuleitenden Schritte gab und dass REBUS im Anschluss an innerschulische Gewaltvorfälle Maßnahmen zur fallbezogenen Hilfe durchführte.

Jeweils 12 REBUS-MitarbeiterInnen bestätigen diese Formen der Kooperation vor 2008. Die Mehrzahl der REBUS-MitarbeiterInnen berichtet, REBUS habe auch schon vor 2008 die Schulen regelmäßig über die durchgeführten REBUS-Maßnahmen informiert (11 von 13 MitarbeiterInnen) bzw. eine gemeinsame Hilfeplanung mit Schulen durchgeführt (10 von 13 MitarbeiterInnen). Dass REBUS *systematisch* eingeschaltet wurde, wenn an Schulen Gewaltvorfälle stattgefunden hatten, bestätigen aber nur 8 der 13 REBUS-MitarbeiterInnen. Exemplarisch beschreibt eine REBUS-Dienststelle die Situation vor 2008 als „weniger formal und dadurch nicht einheitlich“. Dennoch sei das Verfahren einzelfallorientiert gewesen und an den Schulen seien differenzierte Entscheidungen darüber getroffen worden, ob man REBUS einschalten wolle oder nicht. Bestehende Spielräume seien gut genutzt worden. Eine REBUS

hingegen urteilt über die Situation vor 2008 mit den Worten: „Es war ein Durcheinander!“ Im Gegensatz dazu tendiere das neue, standardisierte Verfahren dazu, „Überreaktionen zu produzieren“ und den Verwaltungsaufwand zu erhöhen.

Das aktualisierte Meldeverfahren: Meldeweg und Meldeformular

Aus Sicht der REBUS-MitarbeiterInnen stellt sich das neue Verfahren als *stärker systematisiert* dar. Diese Ansicht wird nicht durch die Tatsache relativiert, dass das standardisierte Meldeformular für die Gewaltmeldungen nur von zwei REBUS als alleiniges Meldeinstrument beschrieben wird. Als häufigsten Meldeweg nennen die befragten REBUS-MitarbeiterInnen vielmehr die telefonischen Benachrichtigung (10 Nennungen). Jeweils sieben REBUS-MitarbeiterInnen geben an, Meldungen in persönlichen Gesprächen mit Mitgliedern des Schulkollegiums oder in schriftlicher Form zu erhalten (vgl. Tabelle 5).

Tabelle 5: Meldewege für Gewaltvorfälle an REBUS

Meldeweg	Anzahl der Nennungen
Telefonische Benachrichtigung durch die Schule	10
Schriftliche Benachrichtigung durch die Schule	7
Persönliches Gespräch mit Mitgliedern des Schulkollegiums	7
Über eine andere bereits eingeschaltete Institution	4
Ausschließlich über das standardisierte Meldeformular für die Meldung von Gewaltvorfällen an Schulen	2
Meldung über ein anderes standardisiertes Formular	2

Quelle: Eigene Erhebung; n = 13, Mehrfachantworten waren möglich.

Kritik üben verschiedene REBUS-MitarbeiterInnen an dem *Meldeformular* selbst. Die Tatsache, dass in dem – inzwischen überarbeiteten – Formular die gleichzeitige Meldung an eine Vielzahl von Adressaten vorgesehen sei, führe häufig dazu, dass zunächst die jeweiligen Zuständigkeiten und der Stand der bereits ergriffenen Maßnahmen geklärt werden müssten.

Zudem bemängeln mehrere REBUS-Dienststellen die Unübersichtlichkeit des Formulars. Es sollten – so die mehrfach formulierte Anregung – bereits auf der ersten Seite des Formulars deutlich erkennbar die Namen der beteiligten Personen und der Name der meldenden Schule eingetragen werden. Auch der Tathergang sollte möglichst schon auf der ersten Seite skizziert werden.

Weiterhin sei es wichtig, dass hinsichtlich des Unterstützungsbedarfs eindeutig zu erkennen sei, ob sich ein solches Ersuchen an REBUS oder die BSG-LI richte. Es solle eindeutig ver-

merkt werden, wenn die Schule *keinen* Unterstützungsbedarf anmelde, die Meldung also nur zur Kenntnisnahme erfolge.²⁷

Die Zusammenarbeit mit verschiedenen Institutionen

Die Zusammenarbeit von REBUS mit *Schulen* im Zusammenhang mit Gewaltmeldungen umfasst die gegenseitige Information, insbesondere den Austausch über die jeweils eingeleiteten Maßnahmen, sowie im Einzelfall eine gemeinsame Hilfeplanung. Diese Formen der Kooperation finden – in unterschiedlicher Häufigkeit – bei allen befragten REBUS statt. So informieren grundsätzlich alle REBUS-Dienststellen die betreffenden Schulen über die von REBUS eingeleiteten Maßnahmen. Nur jeweils eine REBUS führt aus, sie informiere sich nicht grundsätzlich unmittelbar nach Eingang einer Meldung über den Stand der Dinge und es komme in der Regel nicht zur Unterstützung der Schulen durch eine gemeinsame Hilfeplanung. Lediglich zwei REBUS vermerken, es würden allenfalls in wenigen Fällen kontinuierlich Informationen über laufende Fallbearbeitungen zwischen Schule und REBUS ausgetauscht.

Dennoch äußern sich einige REBUS-MitarbeiterInnen kritisch zu bestimmten Aspekten der Kooperation mit Schulen.²⁸ So bemerkte eine Dienststelle, es komme vor, dass Schulen Gewaltvorfälle zu spät meldeten. Dies verhindere eine zeitnahe Reaktion durch REBUS. Eine andere REBUS kritisiert, Gewaltvorkommnisse würden mitunter gar nicht gemeldet. Zudem gebe es, so eine weitere REBUS, grundsätzlich unterschiedliche Problemsichten zwischen REBUS und Schulen. Dies kommt u. a. darin zum Ausdruck, dass Schulen Fälle meldeten, die aus REBUS-Sicht entweder als geringfügig einzustufen wären oder sich in der Freizeit der SchülerInnen ereigneten und somit aus der direkten REBUS-Zuständigkeit herausfielen.

Ein Problem, das die gemeinsame Fallbearbeitung aus Sicht einer REBUS zusätzlich erschweren kann, ist die teilweise *unklare Zuständigkeit* innerhalb einer Schule hinsichtlich der zu ergreifenden bzw. ergriffenen Maßnahmen. So entstehe die Schwierigkeit, schnell auf Vorkommnisse zu reagieren, da zu viel Zeit vergehe, um alle Beteiligten an einen Tisch zu bekommen.

Acht der 13 befragten REBUS-MitarbeiterInnen beziehen in etwa jedem dritten Fall einer Meldung der Kategorie I die *Beratungsstelle Gewaltprävention* in die Bearbeitung mit ein,

²⁷ Im Zuge der Aktualisierung und mit der Veröffentlichung der „Richtlinie zur Meldung und Bearbeitung von Gewaltvorfällen in Schulen“ im September 2009 ist auf einige der hier erhobenen Kritikpunkte bereits reagiert worden (vgl. hierzu Kapitel 2.2).

²⁸ Die folgenden Stellungnahmen zur Kooperation mit Schulen erfolgten vorrangig im Rahmen der Freitextangaben, die einige der Befragten bei der Beantwortung der im Fragebogen neben den standardisierten Item-Batterien enthaltenen offenen Fragen eintrugen.

weil diese Zusammenarbeit zu einer konstruktiven Verschränkung fachlicher Kompetenzen führe. Darüber, ob die REBUS durch die Kooperation entlastet würden, äußern sich die befragten MitarbeiterInnen jedoch sehr unterschiedlich. Sechs REBUS stimmen dem zu, sieben hingegen können das nicht bestätigen.

Mehrere REBUS geben an, der Anteil der Beratungsstelle an der gemeinsamen Fallbearbeitung bestehe weniger in der Bearbeitung des Einzelfalles und mehr in einer spezialisierten Beratungstätigkeit und in Fortbildungen²⁹. In letzter Zeit aber werde die Beratungsstelle vor allem bei Krisen mit hohem Gefährdungspotenzial tätig, so dass die Zusammenarbeit insgesamt abnehme. Unabhängig davon wird die Beratung durch die Beratungsstelle von einzelnen REBUS jedoch ausdrücklich gelobt.

Probleme sehen einige REBUS allerdings bei der Transparenz der Zusammenarbeit: Nicht immer sei erkennbar, was die Beratungsstelle in einzelnen Fällen bereits in die Wege geleitet habe, welche Fälle die Beratungsstelle tatsächlich „angenommen“ habe und welche sie an die jeweilige REBUS zurückgeben wolle. Hinzu komme, dass von MitarbeiterInnen der Beratungsstelle mitunter Maßnahmen „ungeprüft und nicht abgestimmt“ sowie „überhastet“ eingeleitet würden und dass in anderen Fällen gar keine Hilfestellung erfolge.

Vor diesem Hintergrund bleibt zumindest für eine REBUS „die Rolle der Beratungsstelle schwammig und wenig transparent“ und zwar vor allem deshalb weil im Rahmen des Meldeverfahrens die Meldung parallel an mehrere Adressaten erfolge.

Auswirkungen

Nur gut die Hälfte der befragten REBUS (7 von 13) sind der Meinung, dass die REBUS seit Inkrafttreten des Handlungskonzepts häufiger als bisher bei schulischen Gewaltvorfällen mit *Schulen* zusammenarbeiten, während die übrigen sechs REBUS dies nicht bestätigen können. Das korrespondiert mit der eingangs beschriebenen Ansicht, das Verfahren im Umgang mit Gewaltvorfällen an Schulen laufe zwar seit dem Jahr 2008 systematischer ab, aber in der Kooperation mit den Schulen gebe es seit Inkrafttreten des Handlungskonzepts keine grundsätzlich neue Entwicklung.

Aus der Sicht von 10 der 13 befragten REBUS hat sich die Zusammenarbeit im jeweiligen Einzelfall nicht verlängert, obwohl sich die Sensibilität der Schulen durch das Verfahren durchaus erhöht hat.

²⁹ Die BSG-LI ist laut der Kooperationsvereinbarung mit REBUS für den Bereich der unmittelbaren Krisenintervention zuständig. Es besteht aber grundsätzlich auch die Möglichkeit, dass sich die Beratungsstelle an der Bearbeitung eines Einzelfalles beteiligt, wenn REBUS diese Unterstützung entsprechend nachfragt.

Auch dass sich die Unterstützung der REBUS durch die *Beratungsstelle* verbessert habe, kann nur eine der befragten REBUS bejahen, wohingegen zwölf REBUS diese Einschätzung nicht teilen.

Die Erwartung, dass durch die Kooperation mit Schulen und ggf. der BSG-LI im Rahmen des Meldeverfahrens *neue Handlungsmöglichkeiten* für die REBUS entstünden, erfüllt sich aus Sicht der Mehrheit der REBUS ebenfalls nicht (8 von 13 REBUS). Auch führt die Kooperation aus Sicht der meisten REBUS (9 von 13) nicht zu einer besseren Informationsbasis hinsichtlich der Wirkung ihres Handelns im schulischen Kontext. Eine positive Auswirkung der Zusammenarbeit sehen 9 von 13 REBUS jedoch darin, dass die Verfahren zur *Unterstützung von Opfern* und Zeugen durch die Kooperation im Kontext des Meldeverfahrens beschleunigt werden.

Mehrere REBUS-MitarbeiterInnen kritisieren darüber hinaus, dass die Standardisierung der Meldungen die Konzentration auf die Komplexität des Einzelfalles beeinträchtigt. So führt eine der befragten Personen aus, dass das Verfahren zwar früher weniger formal und nicht einheitlich war, dafür aber differenzierter und stärker am Einzelfall orientiert. Auch vor 2008 seien vorhandene Spielräume und Möglichkeiten genutzt worden, während das formalisierte Meldeverfahren seit 2008 Überreaktionen hervorrufe und – wie acht REBUS-MitarbeiterInnen beklagen – einen erhöhten *Verwaltungsaufwand* zur Folge habe.

Diese „Überreaktionen“ beschreibt eine andere REBUS als „Anzeigedruck“, durch den die Schulen teilweise den pädagogischen Blick verlören. Aus Sicht einer weiteren REBUS beschleunige „Aktionismus vielleicht den Erstkontakt“, verbessere aber nicht „die Qualität (Transparenz, Nachhaltigkeit) einer Maßnahme oder einer Kooperation“.

Die Meldung innerhalb eines formalisierten Verfahrens ist aus Sicht eine/r REBUS-MitarbeiterIn damit nicht geeignet, die Arbeit von REBUS angemessen zu unterstützen. Eine Verbesserung der Kooperation – so führt eine andere befragte Person aus – sei durch das Meldeverfahren nicht zu erwarten, denn im Kern basiere Kooperation weiterhin auf der Interaktion im Gespräch und in koordinierter Hilfeplanung („miteinander reden, handeln, denken“).

4.2.3 Perspektive der Polizeikommissariate

Insgesamt konnten bei der Befragung der Sachgebietsleiterinnen und -leiter „Jugend“ bzw. „Jugend und andere Prioritäten“ der Hamburger Polizeikommissariate 20 Fragebögen ausgewertet werden.

Das aktualisierte Meldeverfahren: Meldeweg und Meldeformular

Seit Einführung des standardisierten Meldebogens zu Beginn des Jahres 2008 hat sich die Zahl der Gewaltmeldungen von Schulen aus der Sicht von drei Vierteln der Kommissariate erhöht. Diese Kommissariate sind jedoch davon überzeugt, dass dieser Erhöhung keine gestiegene Zahl von Gewaltvorfällen zugrunde liegt. Vielmehr sehen sie die Gründe im Meldeverhalten, und zwar vor allem in dem Tatbestand, dass es nun im Gegensatz zur früheren *Empfehlung* eine formale *Verpflichtung* zur Meldung bestimmter Delikte gibt. Von den 15 Personen, die ein bloßes Anwachsen der Meldungen beobachtet haben, begründen 12 diese Zunahme mit diesem Argument. Auch die Tatsache, dass die Schulen nun genauer wissen, in welchen Fällen eine Meldung zwingend erfolgen muss, sehen die Kommissariate als wichtigen Grund für die Zunahme der Meldungen an (10 Nennungen). Zudem wird den Schulleitungen von mehr als der Hälfte der befragten PolizistInnen der Wunsch unterstellt, sichtbar zu dokumentieren, dass sie Gewalt an ihrer Schule nicht dulden. Und auch die Neigung, als Reaktion auf die formale Meldeverpflichtung nun ebenfalls minderschwere Delikte zu melden, gilt für mehr als die Hälfte der antwortenden PolizistInnen als ein möglicher Grund für die Zunahme (vgl. Tabelle 6).

Tabelle 6: Gründe für die Zunahme von Gewaltmeldungen aus Sicht der Polizeikommissariate

Grund für die Zunahme der Meldungen	Anzahl der Nennungen
Lehrerinnen und Lehrer sind nun offiziell verbindlich zu der Anzeige verpflichtet.	12
Durch die Liste der Deliktkategorien wissen die Schulen, welche Vorfälle sie melden müssen.	10
Schulen nutzen die Anzeigen, um auch nach außen hin sichtbar zu dokumentieren, dass sie Gewalt an der Schule nicht dulden.	8
Schulen melden der Polizei insgesamt häufiger leichtere Vorfälle (z. B. Rangeleien auf dem Schulhof o.ä.).	8
Das aktualisierte Meldeformular vereinfacht die Meldung bei der Polizei.	7
Schulen gehen vermehrt dazu über, auch Vorfälle der Kategorie II bei der Polizei zu melden.	6
Die Sensibilität für das Thema schulische Gewalt ist bei Schulleitungen und Lehrkräften gestiegen.	6
Es hat eine reale Zunahme schulischer Gewaltvorfälle gegeben.	0

Quelle: Eigene Erhebung: n = 15, Mehrfachantworten waren möglich.

Mit diesen Begründungen korrespondiert, dass seit Anfang 2008 die Meldungen über Gewaltvorfällen an Schulen häufiger als früher von den Schulen selbst vorgenommen worden sind. Vor Anfang 2008 – so die Erinnerung der befragten PolizistInnen – gingen bei 16 der befragten Kommissariate nie oder nur selten Gewaltmeldungen von den Schulen selbst ein, sondern

häufig durch den zuständigen Cop4U. Seit 2008 hat sich dieser Zustand gewandelt. Nun geben neun Kommissariate an, dass dort eher häufig bzw. sehr häufig Gewaltvorkommnisse von Schulen gemeldet werden.

Allerdings gehen die Meldungen nach wie vor häufiger über die für die Schule zuständigen Cop4U bei den Kommissariaten ein, sei es, weil der Cop4U zur Zeit des Vorfalles an der Schule anwesend war oder weil er von der Schule wegen der Weiterleitung der Meldung an das zuständige Kommissariat über den Vorfall in Kenntnis gesetzt wurde.³⁰

Darüber hinaus kommt es jenseits des Meldeverfahrens zu Meldungen bzw. Anzeigen durch Eltern betroffener SchülerInnen oder durch geschädigte SchülerInnen selbst. Dies betrifft gleichermaßen die Zeit vor und nach Inkrafttreten des Meldeverfahrens Anfang 2008. Praktisch keine Rolle bei den Meldungen in den Kommissariaten spielen hingegen als Absender die REBUS oder der ASD.

Das Meldeformular, das Anfang 2008 zusammen mit dem Anschreiben des Senatsdirektors des Amtes für Bildung an die Schulleitungen von Hamburger Schulen versandt und das im September 2009 durch eine überarbeitete Version ersetzt wurde, wird in den meisten Meldungen durch die Schulen angewendet. Insgesamt 15 Kommissariate berichten, dass das Meldeformular sehr oft bzw. immer zum Einsatz kommt. Andere Formulare oder formlose schriftliche Meldungen spielen demgegenüber praktisch keine Rolle. Durch die deutliche Zunahme schriftlicher Meldungen über Gewaltvorfälle an Schulen hat die Bedeutung telefonischer Meldungen leicht nachgelassen. Während für die Zeit vor 2008 noch acht Kommissariate von häufigen telefonischen Meldungen berichten, sind dies seit der Aktualisierung des Meldeverfahrens nur noch fünf Kommissariate. Meldungen per E-Mail spielen weder vor noch nach 2008 eine nennenswerte Rolle bei der Anzeige von Gewaltvorfällen an Schulen.

Jenseits des eigentlichen Meldeverfahrens kommt es darüber hinaus zu Meldungen in Form regulärer Anzeigen durch betroffene SchülerInnen oder deren Eltern sowie durch die zuständigen Cop4U oder Polizeistreifen.

Die Meldung von Gewaltvorfällen im Rahmen des Handlungskonzepts soll eine rasche Reaktion auf Gewaltvorfälle ermöglichen.³¹ Dennoch sind bei den befragten Kommissariaten die Meldungen nicht immer innerhalb von 24 Stunden eingegangen. Nur drei der befragten Kommissariate geben an, dass etwa 75 Prozent der Meldungen innerhalb von 24 Stunden er-

³⁰ Die Rolle der Cop4U als Ansprechpartner für die Erstintervention und die Meldung von Gewaltvorfällen wurde von Schulleitungen auch in der Untersuchung der Maßnahme 5 („Aufstockung der Cop4U an Schulen“) positiv hervorgehoben.

³¹ Vgl. Bürgerschaftsdrucksache 18/7296, S. 3.

folgen. Demgegenüber ist dies aus Sicht von acht Kommissariaten nur bei ca. 25 Prozent der Fall.

Die Zusammenarbeit mit verschiedenen Institutionen

Die Gewaltmeldung einer Schule setzt in der Regel die Ermittlung von Tatverdächtigen in Gang. Alle Kommissariate arbeiten dafür im weiteren Verlauf einer Fallbearbeitung häufig mit den zuständigen Cop4U zusammen. Vierzehn Kommissariate berichten von einer Zusammenarbeit mit dem bezirklich zuständigen Jugendbeauftragten der Polizei. Insgesamt sechs PolizeibeamtInnen geben zudem an, gelegentlich ebenfalls den für die Schule zuständigen Präventionsbeamten in die weitere Fallbearbeitung einzubeziehen (vgl. Tabelle 7).

Tabelle 7 Kooperation der Kommissariate mit Institutionen/Personen bei der Fallbearbeitung

Institutionen oder Personen	Anzahl der Nennungen
Cop4U der jeweiligen Schule	20
Lehrkräfte	19
Schulleitungen	17
Jugendbeauftragte der Polizei	14
ASD	12
REBUS	7
Andere Personen an den Schulen (Hausmeister, Verwaltungskräfte)	6
Präventionsbeamter der Schule	6

Quelle: Eigene Erhebung; n = 20, Mehrfachantworten waren möglich.

Das Meldeverfahren bei Gewaltvorfällen an Schulen verbindet *Schulen* und Polizei in einem standardisierten Verfahren, so dass die Kommissariate auch nach der eigentlichen Meldung im Rahmen der weiteren Fallbearbeitung mit den Schulen kooperieren. Von den 20 befragten Kommissariaten geben 19 an, dass sie im Zuge der weiteren Bearbeitung mit Lehrkräften zusammenarbeiten, 17 Kommissariate berichten von einer weitergehenden Zusammenarbeit mit Schulleitungen. Gelegentlich werden auch andere an den Schulen tätige Personen kontaktiert, etwa Hausmeister oder das Personal der Schulbüros.

Diese Zusammenarbeit mit den Schulen beschreiben die befragten PolizistInnen mehrheitlich als unkompliziert. Nur drei Polizeikommissariate empfinden die Zusammenarbeit mit Schulen als eher kompliziert. Darüber hinaus kennzeichnen jeweils 15 der befragten Kommissariate die Kooperation als effektiv und reibungslos. Vierzehn Kommissariate sind der Meinung,

dass es sich um eine vertrauensvolle Zusammenarbeit handelt. Für elf Kommissariate ist sie auch durch Transparenz und Offenheit gekennzeichnet.

Einzelne PolizistInnen weisen jedoch darauf hin, dass sich die Zusammenarbeit je nach der beteiligten Schule sehr stark unterscheidet und dass auch innerhalb derselben Schule ihre Qualität entscheidend von der persönlichen Einstellung der beteiligten Lehrkraft abhängt.

Auswirkungen

Als eine erkennbare Auswirkung der durch das Meldeverfahren strukturierten Kooperation hat sich für die Mehrzahl der befragten Kommissariate ergeben, dass die Polizei *häufiger als bisher Anzeigen* über schulische Gewaltvorfälle erhält. Die meisten Kommissariate bemerken jedoch auch, dass es sich dabei mehr als zuvor um Meldungen geringfügiger Vorfälle an Schulen handelt.

Eine höhere *Arbeitsbelastung* als Folge der systematisierten Kooperation auf Basis des Meldeverfahrens ist für die Mehrheit der befragten Kommissariate nicht eingetreten. Dieses Ergebnis dürfte damit zusammenhängen, dass die Polizei ohnehin – auch bereits vor der Einführung des Meldeverfahrens – dafür zuständig ist, Strafanzeigen jeglicher Art aufzunehmen. Die Meldungen der Schulen fallen somit im Rahmen der Polizei weniger stark ins Gewicht als bei den anderen am Verfahren beteiligten Institutionen.

Keine nennenswerten Auswirkungen hat das Meldeverfahren aus Sicht der meisten befragten PolizistInnen zudem auf die *Zusammenarbeit mit REBUS oder dem ASD*. Wohl aber bejahen 13 der befragten 20 Kommissariate, dass sie seit Inkrafttreten des Meldeverfahrens häufiger in pädagogische Maßnahmen einbezogen würden.

4.2.4 Perspektive des BZBS

Die Perspektive des Beratungs- und Unterstützungszentrums Berufliche Schulen (BZBS) wurde in Form eines Interviews erhoben. Das BZBS ist Ansprechpartner für 45 Schulen. Das entspricht der höchsten Anzahl betreuter Schulen bei REBUS, in diesem Falle durch REBUS Nord-Ost. Personell ist das BZBS mit zehn Fachkräften ausgestattet, die den drei Berufsgruppen der PsychologInnen, SozialpädagogInnen und LehrerInnen angehören. Jeweils zwei MitarbeiterInnen unterschiedlicher Profession sind als Tandem für die Schulen zuständig. Daraus resultiert etwa eine Anzahl von zehn zu betreuenden Schulen je MitarbeiterIn. Diese klare und dauerhafte Zuständigkeit erzeugt aus Sicht des BZBS personelle Konstanz in der Kooperation und ein hohes Maß an Kenntnis der jeweiligen Schulen durch die MitarbeiterInnen. In Einzel-

fällen ziehen die zuständigen MitarbeiterInnen KollegInnen hinzu, wenn diese über eine spezifische Beratungskompetenz für besonders gelagerte Problemfelder verfügen.

Das Meldeverfahren

Bei Gewaltvorfällen an beruflichen Schulen soll laut Meldeverfahren bei anzeigepflichtigen Gewalttaten (Kategorie I) eine Meldung mit Hilfe der Meldebögen an die zuständige Schulaufsicht, an das BZBS, an das zuständige Polizeikommissariat, an die REBUS-Zentrale und bei entsprechendem Beratungs- und Unterstützungsbedarf zur Krisenintervention an die BSG-LI erfolgen. In der Regel erfolgt die Information des BZBS durch die Mitglieder der Schulleitungen, also durch die SchulleiterInnen selbst oder durch AbteilungsleiterInnen.

In der Praxis des BZBS hat es sich jedoch in der Vergangenheit ergeben, dass oftmals zunächst ein telefonischer Kontakt aufgenommen und der Meldebogen erst später nachgereicht wurde, so dass er eher die Funktion der Dokumentation des Falles erfüllte. Dies interpretiert das BZBS jedoch nicht als Störung des Verfahrens, sondern als raschen und flexiblen Umgang innerhalb eines an sich sinnvollen standardisierten Ablaufs. E-Mails spielen bei der Meldung schulischer Gewaltvorfälle an das BZBS übrigens praktisch keine Rolle.

Den klaren Vorteil des standardisierten Meldebogens, in dem eine Vielzahl von Daten konkret abgefragt wird, sieht das BZBS darin, dass dadurch zum einen der jeweilige Fall genauer als früher dokumentiert werde und zum anderen insgesamt deutlich mehr Informationen erfasst und fixiert würden. Die größere Informationsmenge bzw. die größere Vollständigkeit der Informationen führe dazu, dass nun neben den Angaben zu den Beteiligten eines Vorfalls auch bereits eine Beschreibung des Vorfalls selbst mitgeliefert werde.

Das BZBS regt im Interview als Verbesserung des Meldeinstrumentariums an, den Meldebogen möglichst in digitaler Form ausfüllen und versenden zu können. Es sei nämlich zu beobachten, dass Schulleitungen das bisher vorgesehene Prozedere, den Bogen entweder handschriftlich auszufüllen oder den am PC ausgefüllten Meldebogen bzw. dessen Ausdruck per Fax zu versenden, vielfach als umständlich und kompliziert ansähen.³²

Das BZBS erfasst nicht systematisch, wie viele Meldungen der beiden Deliktkategorien eingehen. Dennoch ist es erkennbar, dass mehr Anfragen nach schwereren als nach leichteren Vorfällen eingehen. Dies lässt sich dadurch erklären, dass bei schweren Delikten eine schulinterne Verunsicherung herrscht und beispielsweise auch Lehrkräfte gezielt Beratung benötigen.

³² Mit der Aktualisierung der Meldebögen im September 2009 ist es nun möglich, diesen vollständig am PC auszufüllen.

Ob Schulen auch leichtere Vorfälle melden, die als Taten der Kategorie II (weitere Straftaten) nicht zwingend meldepflichtig sind, hängt aus Sicht des BZBS von einer ganzen Reihe von Faktoren ab. Dazu zählt beispielsweise auch, welche Erfahrungen die Schulleitung bereits mit Gewaltvorfällen gemacht hat. Während erfahrene Schulleitungen häufiger auf Basis früherer Erfahrungen Gewaltvorfälle als minderschwer einstufen und zunächst eine schulinterne Bearbeitung in Gang setzten, neigten insbesondere neue Schulleitungen aufgrund der eigenen Verunsicherung dazu, auch weniger schwere Fälle zu melden.

Die Zusammenarbeit mit anderen beteiligten Institutionen

Nach Eingang einer Meldung setzen sich die zuständigen MitarbeiterInnen in der Regel umgehend mit der Schule in Verbindung, um den weiteren Unterstützungsbedarf zu klären und festzustellen, ob die Polizei und/oder die BSG-LI bereits eingeschaltet wurden. Zudem verweist das BZBS darauf, dass in Einzelfällen auch dann Kontakt zur Schule aufgenommen wird, wenn auf dem Meldebogen kein Unterstützungsbedarf angemeldet wird, nämlich dann, wenn die MitarbeiterInnen aus der Schilderung des Vorfalles herleiten, dass eine Kontaktaufnahme angezeigt ist. Darüber hinaus komme es vor, dass Schulen erst im Nachhinein feststellen, dass Bedarf nach externer Unterstützung besteht und diesen dann, gleichsam ergänzend zum Meldebogen, nachträglich erklären.

Grundsätzlich sieht das BZBS in dem Verfahren in erster Linie eine Hilfe zur Strukturierung von Informationen und Informationswegen. In diesem Zusammenhang beobachten die Mitarbeiterin und der Mitarbeiter des BZBS bei den Schulen, dass sie durch das standardisierte Verfahren eine größere Handlungssicherheit im Umgang mit Gewaltvorfällen und bezüglich der einzuleitenden Schritte erlangen.

Dennoch, so die Überzeugung des BZBS, ersetzt das Meldeverfahren nicht die weitere intensive persönliche Auseinandersetzung, die zumeist zunächst telefonisch und bei entsprechendem Bedarf später vor Ort an der Schule stattfindet. Zudem gibt das BZBS zu bedenken, dass eine Gewaltmeldung in der Regel nur eine punktuelle zeitliche Momentaufnahme darstellt, die Entstehung von Gewaltsituationen jedoch immer eine Vorgeschichte und spezifische Rahmenbedingungen vorweise. Sie seien durch das Meldeformular kaum zu erfassen und machten ebenfalls eine einzelfallbezogene Auseinandersetzung nötig. Dabei erweise sich die beschriebene kontinuierliche persönliche Zuständigkeit der MitarbeiterInnen des BZBS als hilfreich.

Aus Sicht des BZBS hat die Einführung des Meldeverfahrens allerdings nicht zu einer Klärung der Zuständigkeiten geführt. Dies betrifft insbesondere die Zusammenarbeit mit der

Anzeigepflicht an Schulen

BSG-LI. Das BZBS bedauert, dass die BSG-LI im Gegensatz zu früher kaum noch auf den Einzelfall bezogene Arbeit an den Schulen leiste. Dadurch ergebe sich zumeist die Notwendigkeit, die genauen Zuständigkeiten zwischen BZBS und BSG-LI zu klären.

5 Auswertung

Die zentralen Evaluationsaspekte hinsichtlich der Maßnahme „Verbindliche Richtlinie zur Anzeigepflicht an Schulen“ sind die erwünschte effiziente Zusammenarbeit der Schulen mit REBUS und der Polizei sowie die Veränderung des Legalverhaltens delinquenter SchülerInnen.

Die Ergebnisse der Evaluation werden im Folgenden anhand der drei klassischen Qualitätsdimensionen – Strukturqualität, Prozessqualität und Ergebnisqualität – gegliedert und dargestellt. Dabei fließen die Ergebnisse der Fragebogenerhebungen bei Schulleitungen, REBUS und den Polizeikommissariaten, der Analyse der Controllingdaten und der Schülerakten sowie des Interviews mit dem BZBS zusammen.

5.1 Strukturqualität

Rechtliche Rahmenbedingungen

Mit Inkrafttreten des Handlungskonzepts „Handeln gegen Jugendgewalt“ wurde das Meldeverfahren bei schulischen Gewaltvorfällen zunächst durch ein Schreiben des Senatsdirektors des Amtes für Bildung vom 24. Januar 2008 an die Schulleitungen bekanntgegeben. Eine „verbindliche Richtlinie zur Anzeigepflicht an Schulen“ – so der Titel der Maßnahme im Rahmen des Handlungskonzepts – existierte zu diesem Zeitpunkt nicht. Sie wurde erst im Herbst 2009 im Mitteilungsblatt der Behörde für Schule und Berufsbildung vom 4. September 2009 veröffentlicht. In diesem Dokument sind auch die jeweiligen Zuständigkeiten der Schulen, der REBUS und der BSG-LI erneut festgelegt worden.

Die Tatsache, dass das Meldeverfahren zunächst nicht als offizielle Meldung im Mitteilungsblatt, sondern über den Weg der Schulleitungen kommuniziert wurde, hatte möglicherweise zur Folge, dass der Bekanntheitsgrad des Verfahrens geringer war, als es im Falle einer offiziell bekanntgegebenen Richtlinie gewesen wäre. Die Bekanntheit des Meldeformulars in den Kollegien kann zwar als hoch betrachtet werden, da die meisten Schulleitungen das Formular einschließlich des Anschreibens im Rahmen von Lehrerkonferenzen vorstellten. Dennoch sind sich einige Schulleitungen nicht sicher, ob tatsächlich das gesamte Kollegium Kenntnis des Verfahrens habe. Folglich war der Umgang mit dem Verfahren zumindest bis Mitte 2009 nicht allen Lehrkräften vertraut. Dennoch ist aus schulischer Sicht erkennbar, dass die Differenzierung der Delikte in zwei Deliktkategorien für die Lehrkräfte bei einer angemessenen Reaktion auf schulische Gewaltvorfälle hilfreich ist.

Die gewichtige Konsequenz einer Meldung an die Polizei: dass sie nämlich als Anzeige weiterverfolgt wird, ist vermutlich nicht allen Lehrkräften bewusst. Dieser Sachverhalt wird zwar auf den Meldebögen, die seit Herbst 2009 auf der Internetseite der BSG-LI verfügbar sind, ausdrücklich beschrieben, aber in der Richtlinie selbst bzw. in den darin als Anlage beigefügten Meldebögen fehlt diese wichtige Information.

Der Sachverhalt der unvollständigen rechtlichen Rahmung mag sich möglicherweise zunächst als Hemmnis bei der erwünschten Steigerung der Meldebereitschaft ausgewirkt haben. Ob aber die Bekanntheit des Verfahrens durch die nachträgliche Veröffentlichung der Richtlinie gesteigert und dadurch das schulische Meldeverhalten positiv beeinflusst worden ist, konnte im Rahmen der Evaluation nicht mehr untersucht werden.

Das Meldeverfahren

Die am Verfahren beteiligten AkteurInnen wurden über das Meldeformular bestimmt, indem sie als AdressatInnen einer schulischen Gewaltmeldung genannt wurden. Die Vielzahl dieser AdressatInnen hat aus Sicht von Schulleitungen und REBUS bei der anschließenden Fallbearbeitung oftmals zu einer unklaren Abgrenzung der Zuständigkeiten der Institutionen geführt.

Das ursprünglich zusammen mit der Ankündigung des Verfahrens im Januar 2008 zur Verfügung gestellte Meldeformular ist insbesondere von REBUS und dem BZBS kritisiert worden. Vor allem galt die Kritik der Unübersichtlichkeit des Formulars und der ungünstigen Platzierung zentraler Informationen auf der zweiten Formularseite. Zudem wurde moniert, dass das Formular nicht zweifelsfrei erkennen ließ, ob sich ein Unterstützungsbedarf an REBUS oder an die BSG-LI richtete. Dies hatte Reibungsverluste zur Folge, da häufig erst die jeweils gegebene Zuständigkeit geprüft werden musste.

Einzelne Schulleitungen äußerten zudem den Wunsch, den Bogen am PC ausfüllen und speichern zu können, um so den mit der Meldung verbundenen Aufwand zu reduzieren.

5.2 Prozessqualität

Ablauf des Meldeverfahrens

In dem Zeitraum von Anfang 2008 bis zur der Befragung Mitte 2009 richteten sich Meldungen von Gewaltvorfällen beider Kategorien vor allem an die jeweils zuständige REBUS, an

die Schulaufsicht, an die Polizei und an die BSG-LI, weitaus seltener hingegen an die übrigen Adressaten.³³

Bei den Polizeikommissariaten sind sehr viele dieser Meldungen über den jeweils zuständigen Cop4U der Schulen eingegangen. Das lässt darauf schließen, dass offensichtlich viele Schulen den Cop4U als ersten Ansprechpartner bei schulischen Gewaltvorfällen nutzen. Daneben hat sich aber die Zahl der Meldungen, die direkt von Schulseitigen an die Kommissariate gerichtet worden sind, gegenüber der Zeit vor 2008 anteilig erhöht. Dies kann als Wirkung der formalen Anzeigepflicht interpretiert werden. Die Zahl der direkten Kontakte zwischen Schulen und den Kommissariaten dürfte dadurch gestiegen sein und die Kooperation zwischen Schulen und der Polizei sich intensiviert haben. Dies lässt sich daraus schließen, dass die Mehrheit der Schulleitungen angibt, sie hätten bei dem zuständigen Kommissariat eine konkrete Ansprechperson im Falle von Gewaltmeldungen.

Bei mehreren Polizeikommissariaten sind aber auch – sowohl vor Januar 2008 als auch in der Zeit danach – Anzeigen von betroffenen SchülerInnen oder deren Eltern eingegangen. In diesen Fällen kann ohne Kenntnis der jeweiligen Einzelfälle nur vermutet werden, dass seitens der Schulen ein Versäumnis vorlag, die betreffenden Vorgänge nicht selbst zur Anzeige gebracht zu haben.

Von einer REBUS wird ausdrücklich moniert, dass einige Schulen mitunter meldewürdige Delikte nicht gemeldet hätten. Aus schulischer Sicht handelt es sich dabei meist um Delikte, die nicht anzeigepflichtig im Sinne des Verfahrens sind, oder es sprechen gewichtige pädagogische Gründe gegen eine Meldung. Einen möglichen Imageschaden der Schulen durch Gewaltmeldungen, die Stigmatisierung von SchülerInnen oder die Gefahr, dass als Folge der Meldung an die Polizei oder an REBUS die pädagogische Kompetenz der Lehrkräfte in Zweifel gezogen werden könnte, sehen die Schulleitungen aber ausdrücklich nicht als Grund dafür an, Gewaltvorfälle an ihren Schulen nicht zu melden. Eine weitere REBUS-Kritik gilt der Tatsache, dass die Meldungen mitunter nicht zeitnah erfolgt seien und sich der mögliche Vorteil einer raschen Reaktion dadurch verliere. Aus Sicht von REBUS geht immerhin ein Drittel der Meldungen *nicht* innerhalb von 24 Stunden ein. Die Polizeikommissariate bestätigen diese Aussage.

Der *Weg der Meldung* unterscheidet sich zwischen den Adressaten. Während die Polizeikommissariate sehr häufig Meldungen mit dem vorgesehenen Meldeformular erhalten, gilt

³³ Ob sich die Zahl der Meldungen an die BSG-LI verändert hat, seit sie nur noch bei ausdrücklichem Unterstützungsbedarf zu informieren ist, konnte im Rahmen der Evaluation nicht mehr untersucht werden.

dies nur eingeschränkt für REBUS und das BZBS. Denn die wichtigsten Meldewege bei REBUS und dem BZBS sind telefonische und schriftliche Meldungen in jedweder Form, also nicht zwingend in Form des Meldeformulars. Telefonische Meldungen haben dabei aus Sicht der Beratungsstellen den Vorteil der raschen und direkten persönlichen Information, mit der bereits eine erste Beratung einhergehen könne. Eine anschließende schriftliche Meldung erfüllt dann die Funktion einer ausführlichen Falldokumentation.

Die Polizeikommissariate registrieren hingegen eine Abnahme telefonischer Meldungen. Hier hat sich die Nutzung des Meldebogens durchgesetzt. Die Meldungen bei den Kommissariaten gehen in steigendem Maße von den Schulen selbst ein. Daneben erfüllt aber nach wie vor der jeweils zuständige Cop4U eine wichtige Rolle als Mittler zwischen Schule und Kommissariaten.

Bei keiner der zu kontaktierenden Institutionen spielten Meldungen per E-Mail eine nennenswerte Rolle. Ob sich dies durch den aktualisierten Meldebogen ändert, der als Word-Dokument ausgefüllt und gespeichert und somit auch per E-Mail versandt werden kann, konnte im Rahmen der Evaluation nicht mehr untersucht werden.

Laut der Controllingdaten der Leitstelle betrafen 62 Prozent der Meldungen Fälle der Kategorie II, also „weitere Gewalthandlungen“, die verbleibenden 38 Prozent bezogen sich auf „anzeigepflichtige Gewalttaten“ der Kategorie I. Die befragten REBUS bestätigen diese Verteilung, während das BZBS eher von einer höheren Zahl von Meldungen der Kategorie I ausgeht. Im Vergleich zwischen allgemeinbildenden und berufsbildenden Schulen scheint also in Bezug auf die Meldung nicht anzeigepflichtiger Vorkommnisse eine unterschiedliche Praxis zu existieren.

Hinsichtlich der schulischen Sanktionen, die im Zusammenhang mit gemeldeten Gewaltvorfällen ergriffen werden, spielt grundsätzlich der Ausschluss vom Unterricht als Ordnungsmaßnahme eine besonders wichtige Rolle. Die – nicht repräsentative – Untersuchung von Schülerakten gibt zudem einen Hinweis darauf, dass das innerschulische Reaktionsrepertoire bei weniger schweren Vorfällen differenzierter ist und in stärkerem Maße erzieherische Maßnahmen zum Einsatz kommen als bei anzeigepflichtigen Delikte der Kategorie I. Bei ihnen erfolgt die Reaktion in stärkerem Maße schulextern, etwa durch REBUS oder die BSG-LI.

Kooperation im Rahmen des Meldeverfahrens

Einen erhöhten Verwaltungsaufwand durch das Meldeverfahren beklagen ein Teil der Schulen und eine knappe Mehrheit der befragten REBUS. Im Falle von REBUS kann dabei eine

Rolle spielen, dass sich die Arbeitsverteilung mit der BSG-LI aus Sicht einiger REBUS und des BZBS zu ihren Ungunsten verändert hat. Die Polizeikommissariate erhalten zwar mehr Meldungen schulischer Gewaltvorfälle als vor der Institutionalisierung des Verfahrens, sehen jedoch keine erhöhte Arbeitsbelastung. Dies kann vor dem Hintergrund der sonstigen Zuständigkeiten der Polizei dahingehend interpretiert werden, dass im Rahmen der Aufnahme von Meldungen aus jedwedem Bereich die Anzeigen aus Schulen insgesamt nur einen kleineren Teil der Arbeit ausmachen.

Die *Kooperation der Schulen mit REBUS* bzw. dem BZBS bewerten beide Seiten überwiegend als positiv. Das äußert sich unter anderem in einer zumeist raschen, zeitnahen Reaktion durch die jeweilige REBUS im Anschluss an eine schulische Gewaltmeldung, aber auch in der raschen und kontinuierlichen Rückmeldung von REBUS über ergriffene Maßnahmen sowie im wechselseitigen Austausch zwischen Schulen und REBUS. Dabei dürfte – wie durch das BZBS beschrieben – die personelle Kontinuität eine wichtige Rolle spielen. Als kritischen Punkt thematisiert eine REBUS, dass nach einer Meldung die Fallzuständigkeit innerhalb der Schulen oft nicht klar geregelt sei.

Diejenigen Schulleitungen, die über Erfahrungen in der *Zusammenarbeit mit der BSG-LI* verfügen, beschrieben diese überwiegend als gut und geprägt durch eine rasche Reaktion auf Meldungen schulischer Gewaltvorfälle sowie zeitnahe Informationen über eingeleitete Maßnahmen und ihre Ergebnisse.

Nur wenige Erfahrungen haben die befragten Schulleitungen mit Fällen, an denen sowohl REBUS als auch die BSG-LI beteiligt waren. Durch die gemeinsame Fallbearbeitung der beiden Institutionen kommt es dabei aus Sicht der betreffenden Schulen und aus der Sicht von REBUS zu einer konstruktiven Verschränkung verschiedener Fachkompetenzen. Allerdings wurde auch häufig beobachtet, dass die Zuständigkeiten nicht klar geregelt gewesen seien.³⁴ Eine einheitliche Einschätzung darüber, ob die gleichzeitige Kooperation mit REBUS und der BSG-LI die Fallbearbeitung beschleunige, wird hingegen weder von Schulleitungen noch von REBUS-MitarbeiterInnen vorgetragen.

Sowohl REBUS als auch das BZBS beklagen, dass die BSG-LI immer weniger Einzelfallarbeit, dafür jedoch im Wesentlichen Krisenintervention leiste, wodurch die Ressourcenbelastung für REBUS bzw. das BZBS gewachsen sei. Insofern sieht auch nur die Hälfte der RE-

³⁴ Ob sich dies durch die in der Richtlinie aus dem September 2009 vorgegebene Aufgabenverteilung zwischen Schulen, REBUS und der BSG-LI ändert, konnte im Rahmen der Evaluation nicht untersucht werden, da zum Zeitpunkt, als die Richtlinie in Kraft trat, die Befragungen bereits abgeschlossen waren.

BUS in der Kooperation mit der BSG-LI eine grundsätzliche Entlastung.³⁵ Von einer REBUS wurde das Problem mangelnder Transparenz in der Zusammenarbeit mit der BSG-LI benannt. In manchen Fällen sei es unklar, was die Beratungsstelle schon in die Wege geleitet bzw. ob sie sich eines Falles tatsächlich angenommen habe.

Ein für die meisten Schulleitungen und die Kommissariate wichtiger Aspekt in der *Zusammenarbeit von Schulen mit der Polizei* ist die Hilfe, die der zuständige Cop4U für die Schule darstellt. Die Cop4U werden danach in den allermeisten Fällen in die Meldung eines schulischen Gewaltvorfalls eingebunden. Zudem verfügen die Schulen mehrheitlich über eine konkrete Ansprechperson auch in den Kommissariaten. Unabhängig davon hat sich aber der Anteil der Meldungen erhöht, die direkt von der Schule – also ohne vorherige Einschaltung des Cop4U – an die Kommissariate gerichtet wurden.

Mehrheitlich sehen Schulleitungen und Kommissariate die Kooperation als einen Prozess, der mit der Anzeige nicht ende, sondern in einen weitergehenden Austausch im Verlauf der Ermittlungen übergehe. So fänden in der Regel auch die polizeilichen Ermittlungen in Kooperation mit den Schulen statt. Das betrifft vor allem die Zusammenarbeit mit Lehrkräften und der Schulleitung und in zunehmendem Maße mit sonstigem Schulpersonal wie etwa Hausmeistern oder dem Verwaltungspersonal.

Bedenkenswert ist aber noch aus polizeilicher Sicht hinsichtlich der Qualität der Zusammenarbeit mit Schulen, dass es nicht nur große Unterschiede zwischen den verschiedenen Schulen, sondern auch innerhalb der Kollegien der einzelnen Schulen gibt. Insofern geben die Aussagen der Schulleitungen nicht in jedem Fall die Meinung ihrer Kollegien bezüglich einer Einbeziehung der Polizei in schulische Angelegenheiten wieder.

5.3 Ergebnisqualität

Anzahl der Meldungen

Die Zahl der Meldungen über schulische Gewaltvorfälle hat sich – wie aus den Controllingdaten der Leitstelle oder aus den Aussagen der Kommissariate hervorgeht – seit Anfang 2008, dem Start des Meldeverfahrens, erhöht.

Als Gründe für die allgemeine Zunahme sehen die befragten SachgebietsleiterInnen Jugend an den Kommissariaten mehrheitlich weniger einen realen Anstieg der Fälle als vielmehr die formale Verpflichtung zur Meldung sowie die Tatsache, dass sich die Handlungssicherheit der

³⁵ Mit der Richtlinie aus dem September 2009 wurde diese Art der Arbeitsteilung dann als Grundmuster der Kooperation zwischen Schulen, REBUS und der Beratungsstelle nachträglich festgeschrieben. Dies konnte im Rahmen der laufenden Evaluation jedoch nicht mehr auf mögliche Auswirkungen untersucht werden.

Schulen durch die klar gegliederten Handlungsanweisungen bzw. -empfehlungen erhöht habe. Zur Erhöhung der Anzahl der Meldungen an die Polizei hat aber aus polizeilicher Sicht auch die vermehrte Meldung geringfügiger Vorfälle geführt, eine Einschätzung, die auch durch die Inhalte der untersuchten Schülerakten gestützt wird. Darin wird auch deutlich, dass in der Mehrzahl der gemeldeten Fälle keine einschlägige Vorgeschichte an Gewaltbereitschaft existierte und die Gewalthandlungen eher singuläre Ereignisse als einen Beleg für eine sich verfestigende Gewaltkarriere darstellen.

Folgen der Standardisierung

Im Vergleich zur Situation vor 2008 besteht die entscheidende Veränderung in der Systematisierung und Standardisierung des Verfahrens; denn auch vor 2008 existierte eine fallbezogene Zusammenarbeit etwa zwischen Schulen und REBUS. Aus Sicht der Schulleitungen war der Kontakt zu REBUS oder der BSG-LI nicht nennenswert seltener als gegenwärtig und die jeweilige Dauer der Zusammenarbeit habe sich nicht substantiell verändert.

Schulleitungen, REBUS und das BZBS äußern sich grundsätzlich positiv darüber, dass durch das Meldeverfahren die Delikte nun systematisch gegliedert sind, dass die zu ergreifenden Handlungsschritte für die Schulen deutlicher erkennbar sind und eine Zunahme der Handlungssicherheit bewirkt haben. Das BZBS hebt als positive Auswirkung des Meldeverfahrens zudem hervor, dass sich die Datenlage je Fall wesentlich verbreitert habe und weitaus mehr Informationen als früher umfasse. Dies gilt aber ebenfalls für die schulische Dokumentation in den Schülerakten. Dort sind seit Einführung der Meldebögen die Details zu den Vorfällen und zu der unmittelbaren Reaktion weitaus besser nachzuvollziehen als vor 2008.

Ungeachtet dessen weisen einige REBUS und das BZBS doch auch auf aus ihrer Sicht negative Aspekte der Standardisierung hin. So bestehe die Gefahr, dass Schulen mitunter den pädagogischen Blick verlören und die Komplexität von Einzelfällen in eine Schablone gepresst werde. Dies erinnere daran, dass selbst ein standardisiertes Meldeverfahren nicht die konkrete Fallbearbeitung in Kooperation mit den Schulen ersetzen könne.

Veränderung der Kooperation und Handlungskompetenz

Positive Veränderungen in der Kooperation mit anderen Institutionen, die sich durch die Meldepraxis im Rahmen des Meldeverfahrens ergeben hätten, sehen vor allem die befragten Schulleitungen. Das Fachwissen verschiedener Professionen komme aus schulischer Sicht durch die Kooperation zur Geltung und die beteiligten Institutionen griffen nun besser ineinander.

Mitunter aber bleiben aus Sicht von Schulleitungen die Zuständigkeiten nach wie vor unklar geregelt. Auch das BZBS sieht weiterhin das Problem nicht klar abgegrenzter Zuständigkeiten, in diesem Fall zwischen BZBS und der BSG-LI.

Die Schulleitungen fühlen sich mehrheitlich im Rahmen des Meldeverfahrens gut unterstützt. Dabei bleibe aber die innerschulische Bearbeitung der Fälle gegenüber der Zeit vor 2008 unverändert erhalten. Die Schulleitungen sehen sich zudem nicht in ihren eigenen Handlungsmöglichkeiten eingeschränkt. Allerdings ergibt das Studium der Schülerakten, dass in der Praxis bei schwerwiegenden Delikten die schulinterne Bearbeitung gegenüber der Fallbearbeitung durch REBUS oder die BSG-LI in den Hintergrund tritt. Dennoch empfinden sich die befragten Schulleitungen auch bei gleichzeitiger Kooperation mit REBUS und BSG-LI in ihren Handlungsoptionen nicht grundsätzlich eingeschränkt.

Ein deutlicher Zuwachs an Handlungsmöglichkeiten und Handlungssicherheit ist damit im Wesentlichen an den Schulen erreicht worden. Dort wissen aufgrund des Meldeverfahrens und der Systematisierung der Delikte die Mehrzahl der Schulleitungen und die Mehrzahl der Lehrkräfte nun genauer, was in bestimmten Problemsituationen zu tun sei.

Die befragten REBUS hingegen sehen durch das Meldeverfahren und die Kooperation mehrheitlich keine Erweiterung der eigenen Handlungskompetenzen, während sich für die befragten Polizeikommissariate zumindest zum Teil eine qualitative Veränderung dadurch ergeben hat, dass sie sich stärker als früher in Angelegenheiten pädagogischer Zuständigkeit einbezogen fühlen.

Verändertes Legalverhalten der SchülerInnen

Auf Veränderungen im Legalverhalten als Folge einer Gewaltmeldung und den damit zusammenhängenden Sanktionen lassen sich aus den untersuchten Schülerakten nur vage Tendenzen ablesen, zumal die Entwicklung nach den Meldungen oftmals nicht oder nur bezogen auf allgemeine schulische Aspekte – etwa durch Zeugnisse – dokumentiert ist. Insbesondere in denjenigen Fällen, bei denen die inkriminierte Handlung einen singulären Vorfall ohne eine nennenswerte Vorgeschichte darstellt, fehlen Hinweise über die anschließende Entwicklung.

Eindeutige Hinweise lassen sich am ehesten in denjenigen Fällen finden, in denen der (ersten) Gewaltmeldung bereits mehrere meldewürdige Vergehen vorangingen. In diesen Fällen gibt es im weiteren Verlauf allerdings mehrheitlich Hinweise darauf, dass es *nicht* zu einer Reduktion der Gewaltbereitschaft gekommen ist.

5.4 Übersicht M4: Zusammenfassung der Evaluationsergebnisse

- ➔ Das Meldeverfahren hat zu einer Zunahme der Meldungen an die Polizei geführt. In den Kommissariaten wird dies vor allem auf das veränderte Meldeverhalten und weniger auf eine reale Zunahme von Gewalthandlungen zurückgeführt.
- ➔ Die Auswirkungen der Richtlinie von 2009 können nicht beurteilt werden (Richtlinie lag während der Erhebungsphase der Evaluation noch nicht vor). Allerdings wurde durch die optische Neugestaltung der Meldebögen und durch die Verringerung der Adressaten bereits auf Kritik reagiert, die im Rahmen der Erhebung formuliert wurde.
- ➔ Das ursprüngliche Fehlen der rechtlichen Rahmung in Form einer offiziellen Richtlinie hat möglicherweise zunächst den Bekanntheitsgrad des Meldeverfahrens eingeschränkt. Es ist nicht auszuschließen, dass die fehlende rechtliche Rahmung zudem zu Vorbehalten gegenüber dem Verfahren geführt hat.
- ➔ Im Vergleich zum Umgang mit schulischen Gewaltvorfällen *vor 2008* heben die beteiligten Institutionen hervor, dass es sich heute um ein stärker formalisiertes und standardisiertes Verfahren handelt, aber die Abläufe der Einschaltung von REBUS oder der Meldung an die Polizei nicht grundsätzlich verändert worden sind. In jedem Falle hat das neue Verfahren eine Zunahme der Handlungssicherheit für die Lehrerschaft bewirkt.
- ➔ Trotz der stärkeren Systematisierung des Verfahrens verbleiben mitunter Unklarheiten hinsichtlich der Zuständigkeit der beteiligten Institutionen. Aus schulischer Sicht betrifft dies die Arbeitsteilung zwischen REBUS und der Beratungsstelle Gewaltprävention. Aus Sicht von REBUS geht es dabei um die oft nicht geklärte Verantwortlichkeit innerhalb der Schulen.
- ➔ Die Standardisierung des Meldevorgangs führt aus Sicht von REBUS/BZBS mitunter dazu, dass das eigentliche Fallverständnis gegenüber einem Abarbeiten von Verfahrensschritten zurücktritt. Meldedruck kann aus dieser Perspektive Aktionismus und Überreaktionen auslösen.
- ➔ Grundsätzlich beurteilen die RepräsentantInnen der beteiligten Institutionen die Kooperation im Rahmen des Meldeverfahrens überwiegend positiv.

- ➔ Die Meldung von Gewaltvorfällen erfolgt an die Polizei meist mittels des vorgesehenen Meldebogens. An REBUS bzw. das BZBS ergeht die Meldung oft zunächst telefonisch. Dies wird als förderlich für eine rasche Fallbearbeitung betrachtet. Die schriftliche Meldung mit dem Meldebogen geschieht dann zeitversetzt und dient der Dokumentation des Vorfalles.
- ➔ Der Meldebogen erfüllt nicht nur bei den informierten Stellen, sondern auch in den Schülerakten eine effiziente Dokumentationsfunktion.
- ➔ Über Änderungen im Legalverhalten der SchülerInnen durch das Meldeverfahren lassen sich nur in sehr begrenztem Maße Aussagen machen. Bei einem bereits verfestigten gewaltbereiten Verhalten ist die Wirkung jedoch eher als gering zu veranschlagen.
- ➔ Delikte, die im Rahmen des Meldeverfahrens der Kategorie II („Weitere Straftaten“) zugeordnet werden, werden seit 2008 anteilig häufiger gemeldet als dies vor 2008 der Fall war. Dieser Zuwachs wird von den Polizeikommissariaten wahrgenommen, er ist aber auch anhand der exemplarisch untersuchten Schülerakten erkennbar.
- ➔ Schulen melden Gewaltvorfälle vor allem an REBUS/BZBS, die Schulaufsicht und die Polizei weiter. Selten werden dagegen die REBUS-Zentrale und die Pressestelle der BSB informiert. Die Neugestaltung der Meldebögen im Zuge des Inkrafttretens der Richtlinie im Herbst 2009 versucht dieser Praxis Rechnung zu tragen.
- ➔ Die schulische Reaktion, die sich als pädagogische Fallbearbeitung an die Gewaltmeldungen anschließt, erscheint hinsichtlich der ergriffenen Maßnahmen bei Delikten der Kategorie II differenzierter als bei Delikten der Kategorie I („Anzeigepflichtige Gewalttaten“). Bei schwerwiegenden Vorfällen tritt die innerschulische Fallbearbeitung gegenüber den Maßnahmen von REBUS und/oder der Beratungsstelle Gewaltprävention in den Hintergrund.

6 Entwicklungsperspektiven

Das Meldeverfahren bei schulischen Gewaltvorfällen hat seine rechtliche Rahmung erst durch die „Richtlinie zum Umgang mit schulischen Gewaltvorfällen“ vom September 2009 erhalten. Das Verfahren hat eine steigende Meldebereitschaft an Schulen bewirkt. Insbesondere nicht meldepflichtige Vorfälle werden nun häufiger zur polizeilichen Anzeige gebracht. Die stärkere Standardisierung des Verfahrens wird aber – trotz gelegentlich geäußerter Kritik – wegen der größeren Übersichtlichkeit und der effizienten Dokumentation grundsätzlich positiv bewertet. Auch die Kooperation der beteiligten Institutionen gilt im Wesentlichen als problemlos.

Ungeachtet dieses überwiegend positiven Fazits sind jedoch einige Aspekte sichtbar geworden, die bei einer Weiterentwicklung des Meldeverfahrens beachtet werden sollten.

Zuständigkeiten eindeutig klären

Es bestehen aus schulischer Sicht nach wie vor Unklarheiten, wer im Falle eines schulischen Gewaltvorfalls der adäquate Ansprechpartner für schulbezogenen Unterstützungsbedarf ist. Zwar wurde im Rahmen der Richtlinie die Arbeitsteilung von REBUS und der Beratungsstelle Gewaltprävention neu definiert, es konnte aber nicht mehr ermittelt werden, ob die Frage der Zuständigkeiten aus Sicht der beteiligten Institutionen in der Praxis nunmehr eindeutig geklärt ist. Hierzu wären zu gegebenem Zeitpunkt Rückmeldungen der Schulen über die Eindeutigkeit der Zuständigkeit einzuholen. Entsprechend gilt es aber auch, die jeweilige Fallverantwortlichkeit innerhalb der Schulen ausdrücklich zu regeln.

Status einer Meldung an die Polizei als Anzeige definieren

Weder in der Richtlinie zum Umgang mit Gewaltvorfällen an Schulen vom September 2009 noch in dem dazugehörigen Meldebogen wird klar dargestellt, dass eine Gewaltmeldung, die bei der Polizei eingeht, als eine Anzeige weiterbearbeitet wird. Diese wichtige Information ist lediglich auf den Meldebögen verfügbar, die auf der Internetseite der Beratungsstelle Gewaltprävention heruntergeladen werden können.

Da gegen die Anzeigepflicht an Schulen in den Kollegien teilweise Vorbehalte wegen der Einbeziehung der Polizei in schulische Angelegenheiten bestehen, erscheint es geboten, gerade mit dieser wichtigen Information des Stellenwertes und der Konsequenzen einer Meldung an die Polizei offen und offensiv umzugehen und sie in die offizielle Grundlage des Verfah-

rens – die Richtlinie im Umgang mit schulischen Gewaltvorfällen – in Form einer Ergänzung aufzunehmen.

Zwischenberichte in Schülerakten anfertigen

Die effiziente Dokumentationsfunktion des Meldebogens wurde an verschiedenen Stellen dieses Berichts betont. Die Aktenanalyse hat jedoch auch deutlich gemacht, dass gerade in „dünnen“ Akten eine Gewaltmeldung ohne eine einschlägige Vorgeschichte eine erhebliche Signal- und Aufmerksamkeitswirkung erzeugen kann. Bei SchülerInnen, bei denen die inkriminierte Gewalthandlung lediglich eine singuläre Tat darstellte, der keine nennenswerte Gewalthandlung und keine erkennbare Gewaltbereitschaft vorausgegangen war, ist in den Akten zumeist auch nach der Tat keine Fortsetzung zu einer Gewaltkarriere sichtbar geworden. In diesen Fällen fehlte es jedoch an einer der Gewaltmeldung an Signalwirkung entsprechenden „Entwarnung“, aus der schnell ersichtlich wird, dass der betreffende Schüler/die betreffende Schülerin keine anhaltende Gewaltbereitschaft zeigt.

Um etwa im Falle eines Schulwechsels oder im Kontext schulischer Konferenzen eine verlässliche Aussage zur Entwicklung des Legalverhaltens und des Legalverhältnisses treffen zu können, ließe sich erwägen, in einer gewissen zeitlichen Distanz zu einer Gewaltmeldung einen Zwischenbericht in der Schülerakte zu hinterlegen, in dem die jeweilige Entwicklung skizziert wird.

Keinen kurzfristigen Rückgang der schulischen Gewaltvorfälle erwarten

Die Evaluation hat hinsichtlich der schulischen Gewaltvorfälle ein Doppelpes ergeben: Das Anzeigeverhalten ist gestiegen, ohne dass die reale Gewalt in Schulen zugenommen haben dürfte.

Die Gewaltbereitschaft hat aber offenbar auch nicht abgenommen bei denen, die bereits im Zusammenhang mit Gewaltvorfällen auffällig geworden sind.

Insofern dient diese Maßnahme zumindest kurzfristig ebenfalls „einzig“ einer Normverdeutlichung, einer Zunahme an Handlungssicherheit für die Lehrerschaft und einer verbesserten Kooperation zwischen den beteiligten Institutionen. Das ist aus pädagogischer und psychologischer Sicht keine geringe Wirkung, die allerdings die politische Erwartung einer zeitnah ausweisbaren Verringerung der Jugendgewalt nicht einzulösen vermag und daher alleine wegen ihrer erwartbar nachhaltigen pädagogischen Folgen gerechtfertigt erscheint.

Klaus Buddeberg, Julia Olschok, Helmut Richter

M5 – Verstärkung der Cop4U an Schulen

1 Vorgeschichte

Im Oktober 2002 wurde zwischen der Behörde für Bildung und Sport und der Polizei Hamburg, initiiert von dem damaligen Polizeipräsidenten Nagel, die Rahmenvereinbarung über die Arbeit der festen polizeilichen Ansprechpartner (Cop4U) verabschiedet.¹ Damit wurde der Begriff Cop4U – übersetzbar etwa mit „ein Polizist für Dich“² – offiziell im Sprachgebrauch an Hamburger Schulen verankert. In der Praxis sind die Cop4U dieselben Personen, die auch als so genannte „Bürgernahe Beamte“ im jeweiligen Stadtteil ihren Dienst versehen.

Damit findet seit 2002 die Zusammenarbeit zwischen Schule und Polizei neben dem seit den 1980er-Jahren existierenden Präventionsunterricht und der polizeilichen Verkehrserziehung auch in der Präsenz des Cop4U an Hamburger Schulen ihren Ausdruck. Der Cop4U ist an mehreren Tagen der Woche in der Schule. Die jeweilige genaue Ausgestaltung des Kontakts wurde seit Einführung des Cop4U zwischen den Schulen und den Polizeibeamten flexibel gehandhabt, so dass der Cop4U zu unterschiedlichen Zeiten in den ihm zugewiesenen Schulen anwesend ist und den Schulalltag begleitet. Seit Installation des Systems Cop4U ist so ein regelmäßiger Austausch zwischen der jeweiligen Schulleitung und dem Cop4U gegeben.³

Eine Fachanweisung vom Januar 2006 griff die Erfahrungen seit 2002 auf und präziserte die Aufgabenstellung und die Kooperationsformen.

Am 1. März 2008 trat eine aktualisierte und erweiterte Fachanweisung in Kraft, in der zum einen die Aufnahme der Maßnahme „Cop4U“ in das Handlungskonzept „Handeln gegen Jugendgewalt“ beschrieben und zum anderen die praktische Umsetzung deutlich erweitert wurde.

¹ Fachanweisung für die Arbeit der Cop4U (2008), S. 1.

² Ziebarth (2006), S. 4.

³ Hinweise zur Vorgeschichte der Maßnahmen ergaben sich im Zuge der Evaluation aus den im Folgenden genannten Fachanweisungen sowie aus Vorgesprächen mit polizeilichen Vertretern.

2 Konzeption der Maßnahme

Mit der aktualisierten Fachanweisung von 2008 wurde das Kooperationsmodell „Cop4U“ in das Handlungskonzept aufgenommen. Die Maßnahme als solche ist demnach nicht erst für das Handlungskonzept „Handeln gegen Jugendgewalt“ entwickelt worden, sondern greift auf eine bereits mehrjährige Praxis zurück. In der Neufassung der Fachanweisung befindet sich eine erweiterte Liste der Aufgaben, Durchführungsgrundsätze und Standards.⁴

Im Zuge der Implementierung des Modells „Cop4U“ als Teilmaßnahme des Handlungskonzepts wurde die Zahl der BeamtInnen um zehn Personen erhöht. Zudem wurde der Zuschnitt der Betreuungsregionen der Cop4U teilweise neu gestaltet. Die Aufstockung führte zur Erhöhung der Betreuungsdichte und Intensivierung der Tätigkeit in einigen Regionen, die sich im Rahmen der Polizeistatistik als besonders stark durch Jugendgewalt belastet erwiesen hatten. Die neuen Cop4U werden also in Stadtteilen eingesetzt, in denen man von einer hohen Belastung mit Gewaltvorfällen ausgeht. Je nach Stadtteil, in dem sie eingesetzt werden, sind die Cop4U für eine bis zu vier Schulen zuständig. Vor der Aufstockung betreuten einzelne Cop4U in seltenen Fällen auch bis zu acht Schulen.

Neben der reinen Aufstockung der Cop4U-Stellen hat gleichzeitig eine Erhöhung der Stunden, die die Cop4U nun den Schulen zur Verfügung stehen, stattgefunden..

Die Auswahl des Personals für die Tätigkeit als Cop4U liegt im Verantwortungsbereich der jeweiligen Polizeikommissariate und basiert unter anderem auf der Freiwilligkeit des Einsatzes, dem Interesse an der Jugendarbeit der Polizei, der Bereitschaft zur Kontinuität sowie der regelmäßigen Erreichbarkeit. Die Fortbildung der Cop4U erfolgt durch die Landespolizeischule (jetzt: Zentrales Personalmanagement). Die Inhalte der Fortbildung werden vom Amt für Schule, Jugend und Berufsbildung und der Polizei gemeinschaftlich gestaltet.⁵

Mit der personellen Aufstockung ist auch ein qualitativ-inhaltlicher Wandel der Tätigkeit der Cop4U verknüpft, der ebenfalls aus der erweiterten Fachanweisung von 2008 hervorgeht. Einen *grundlegenden* konzeptionellen Wandel der Zusammenarbeit von Polizei und Schule in der Arbeit der Cop4U hat es im Kontext des Handlungskonzepts jedoch *nicht* gegeben.

⁴ Als weitere Informationen zu der Tätigkeit der Cop4U bzw. zu deren Zusammenarbeit mit Schule existiert bei der Polizei ein internes Controlling, welches Quantitäten zum Personaleinsatz der Cop4U, zu den gemeldeten Straftaten, den Sprechstunden sowie den besuchten Elternabenden ausweist. Einsicht in diese Daten wurde den Evaluatoren jedoch nicht gewährt.

⁵ Fachanweisung für die Arbeit der Cop4U (2008), S. 2, Abschnitte 4 und 5.

Zu den in dieser Fachanweisung beschriebenen Aufgaben der Cop4U als ersten AnsprechpartnerInnen der Schulen zählen:⁶

- die Beratung der Lehrkräfte und der Schulleitung
- die Benachrichtigung der Schulen über wahrgenommene Konfliktfelder
- die Information über das Präventionsprogramm „Kinder- und Jugenddelinquenz“⁷
- die Einleitung polizeilicher Reaktionen auf aktuelle Fälle
- die Verfolgung von Ordnungswidrigkeiten und Straftaten
- die Einschaltung weiterer polizeilicher oder außerpolizeilicher Stellen, etwa der Beratungsstelle Gewaltprävention

Darüber hinaus wurden die Cop4U durch die aktualisierte Fachanweisung aufgefordert, auf die Einrichtung einer festen Sprechstunde an der jeweiligen Schule und auf die Teilnahme an Elternabenden an der Schule hinzuwirken.⁸

Während somit die Einrichtung einer festen Sprechstunde und die Teilnahme an Elternabenden ausdrücklich als Zielvorstellung des Einsatzes der Cop4U genannt werden, folgt in der Richtlinie noch eine weitere – als nicht abschließend bezeichnete – Auflistung weiterer Maßnahmen, die jeweils im spezifischen Fall umgesetzt werden können. Hierbei handelt es sich eher um eine Illustration weiterer *Handlungsmöglichkeiten* als um eine ausdrückliche *Handlungsaufforderung*. Diese Handlungsvorschläge⁹ umfassen:

- die Teilnahme an Lehrerkonferenzen
- die Teilnahme an Erziehungskonferenzen über auffällige Schüler
- die Teilnahme an sonstigen schulischen Veranstaltungen
- die Absprache und das gemeinsame Auftreten mit anderen an der Schule tätigen Polizeibeamten, Institutionen und Behörden
- die Initiierung und Teilnahme an Arbeitsgruppen und Projekten in der Schule
- die verstärkte Präsenz im Schulumfeld und auf Schulwegen
- die Begleitung gefährdeter Schüler und/oder eine Gefährderansprache im Einzelfall
- Präsenz an Schulen auch nachmittags
- Regelmäßige Besprechung mit Vertrauens- oder BeratungslehrerInnen
- Kontaktaufnahme mit Schulsekretariaten und HausmeisterInnen

⁶ Fachanweisung für die Arbeit der Cop4U (2008), S. 2. Diese Aspekte wurden bereits in der Fachanweisung von 2006 benannt.

⁷ Dabei handelt es sich um die im Rahmen der Evaluation ebenfalls untersuchte Maßnahme 6: Ausweitung des Präventionsunterrichts.

⁸ Fachanweisung für die Arbeit der Cop4U (2008), S. 2.

⁹ Fachanweisung für die Arbeit der Cop4U (2008), S. 3.

Das vorrangige im Handlungskonzept „Handeln gegen Jugendgewalt“ beschriebene Ziel der Maßnahme „Verstärkung der Cop4U an Schulen“ ist die Verbesserung der Kooperation zwischen den Schulen und der Polizei. Dabei wird seitens der Polizei auf eine bereits bis dato existierende gute Zusammenarbeit verwiesen: „Es ist daher erklärter Wille der BBS und der Polizei Hamburg, ihre positive Kooperation auszuweiten“¹⁰.

Dazu zählen die Herstellung eines verbesserten Vertrauensverhältnisses zwischen Polizei und Schule sowie die Wahrnehmung einer Normalität der polizeilichen Präsenz an den Schulen.

¹⁰ Ziebarth (2006), S. 43.

3 Erhebungsmethoden

Die Maßnahme „Verstärkung der Cop4U an Schulen“ wurde mit Blick auf die erwünschte verbesserte Zusammenarbeit an Schulen evaluiert. Zu diesem Zweck wurden Schulleitungen und Cop4U mittels standardisierter Fragebögen befragt.

Die zentrale Frage dabei lautete, ob es durch die zahlenmäßige und inhaltliche Ausweitung der Cop4U-Tätigkeit zu einer verbesserten Zusammenarbeit von Polizei und Schulen gekommen ist und ob das Vertrauensverhältnis zwischen SchülerInnen, Eltern und LehrerInnen sowie Cop4U intensiviert werden konnte.

Fragenbereiche, die dazu mittels der Fragebögen bearbeitet wurden, waren die nach der Zufriedenheit mit der Zusammenarbeit (z. B. zeitliche Präsenz), nach den Veränderungen in der Kooperation und der Akzeptanz der Polizei sowie nach der Wirkung der Zusammenarbeit (selbstverständlicher Kontakt zur Polizei, Uniform als Normalität).

Zur Entwicklung der Erhebungsinstrumente fanden zwischen März und Mai 2009 mehrere Vorgespräche zwischen VertreterInnen der Beratungsstelle Gewaltprävention, der Polizei Hamburg und der Universität Hamburg statt.

3.1 Analyse von Controllingdaten der Leitstelle „Handeln gegen Jugendgewalt“

Die Leitstelle „Handeln gegen Jugendgewalt“ stellte den EvaluatorInnen im Frühjahr 2010 die Controllingdaten zur Maßnahme „Verstärkung der Cop4U an Schulen“ für das Gesamtjahr 2009 zur Verfügung. In diesen Daten enthaltene Parameter, die betrachtet wurden, sind die Anzahl der betreuten Schulen und die Anzahl der Cop4U, Angaben zur Anzahl der Schulen an denen eine feste Sprechstunde des Cop4U existiert und Angaben zur Teilnahme der Cop4U an Elternabenden.

3.2 Fragebogenerhebung bei Schulleitungen und Cop4U

Im Zuge der Aufstockung der Cop4U-Stellen an Hamburger Schulen bzw. der Neuaufteilung der Zuständigkeitsbereiche der Cop4U wurden 23 Schulleitungen und die diesen Schulen zugewiesenen Cop4U per Fragebogen interviewt. Aufgrund personeller Mehrfachzuständigkeit einiger Cop4U für mehrere Schulen des Samples wurden insgesamt 21 Cop4U befragt.

Im Zentrum der Befragung standen die Veränderungen der Kooperation von Schule und Cop4U in Folge der Aufstockung der Cop4U-Stellen sowie generell die gemeinsamen Maßnahmen von Schule und Cop4U.

Das Sample der 23 ausgewählten Schulen umfasst die 13 Schulen, die an dem Programm „Cool in School“ teilnehmen. Bei der Auswahl zehn weiterer Schulen stand das Kriterium im Vordergrund, dass sich die Schulen in den Stadtteilen befinden sollten, in denen die Verstärkung der Cop4U maßgeblich stattgefunden hat.

Der Fragebogen für Schulleitungen wurde von der Schulleiterin und der stellvertretenden Schulleiterin einer der später befragten Schulen als *Pretest* ausgefüllt. Der Fragebogen für Cop4U ist von einem polizeilichen Vertreter als Pretest ausgefüllt, diskutiert und einvernehmlich angepasst worden.

Die Fragebögen für die Schulleitungen wurden Ende Juni 2009 versendet. Zuvor waren die SchulleiterInnen oder im Falle, dass sie nicht erreichbar waren, deren Stellvertretungen oder das Schulbüro telefonisch über die geplante Befragung informiert worden.

Anfang August wurde ein Erinnerungsschreiben an die Schulleitungen versendet, die den Bogen bis dahin noch nicht ausgefüllt und zurückgesandt hatten. Insgesamt haben 19 der befragten 23 Schulleitungen den Fragebogen ausgefüllt. Die Rücklaufquote beträgt somit 83 Prozent.

Die Fragebögen an die Cop4U wurden Anfang Juli an die Polizei Hamburg übergeben. Die interne Verteilung erfolgte dann über den behördlichen Dienstweg. Von 21 Bögen wurden 17 ausgefüllt und zurückgesendet. Der Rücklauf beträgt somit 81 Prozent. Bezogen auf die jeweiligen Schulen ist der Rücklauf der beiden Erhebungen nicht identisch. Im Falle von 14 Schulen antworteten sowohl die Schulleitung als auch der zuständige Cop4U. Bei fünf Schulen antwortete nur die Schulleitung und bei vier Schulen nur der Cop4U.

Die Daten der zurückgesandten Fragebögen wurden im September 2009 in SPSS erfasst und ab November 2009 inhaltlich ausgewertet.

Struktur der Fragebögen

Die Fragebögen für die Schulleitungen und die Cop4U wurden aufgrund der angestrebten Vergleichbarkeit der Ergebnisse weitgehend parallel gestaltet. Beide Bögen beginnen mit einem Fragenteil zum zeitlichen Umfang der Präsenz des Cop4U und zu den üblicherweise stattfindenden Aktivitäten. Um Hinweise auf einen etwaigen Wandel seit der personellen Aufstockung der Cop4U und der Ausweitung des Tätigkeitsspektrums seit Anfang 2008 zu erhalten, bezogen sich die genannten Fragen jeweils sowohl auf die *Zeit vor* als auch auf die *Zeit nach* dem Inkrafttreten des Handlungskonzepts „Handeln gegen Jugendgewalt“.

Da die beiden Aspekte „Teilnahme des Cop4U an Elternabenden“ und „Einrichtung einer festen Sprechstunde“ sowie die Schulumfeldarbeit in der Fachanweisung vom Februar 2008 als besondere Aufgaben der Cop4U hervorgehoben werden, bildeten diese Themen einen eigenen Fragenbereich. Dabei wurde jeweils auch gezielt nach den Gründen gefragt, warum es gegebenenfalls *nicht* zur Einrichtung einer festen Sprechstunde bzw. *nicht* zur Teilnahme an Elternabenden gekommen ist.

Den Abschluss der Fragebögen bildeten Fragen zur Veränderung der Zusammenarbeit zwischen Schulen und der Polizei/den Cop4U seit Inkrafttreten der neuen Fachanweisung im März 2008 und zu den Wirkungen der Zusammenarbeit.

Bei der Mehrzahl der Fragen handelte es sich um geschlossene Fragen, bei denen den Befragungspersonen jeweils mehrere Items mit einer endpunktbenannten Antwortskala zur Verfügung standen. Auf diesen Skalen konnten sie in sechs Schritten ihre Zustimmung von „Trifft überhaupt nicht zu“ bis „Trifft voll und ganz zu“ abgeben bzw. von „nie“ bis „immer“ die Häufigkeit bestimmter Formen der Zusammenarbeit quantifizieren. Zu konkreten Formen der Zusammenarbeit konnten sich die Befragungspersonen in Form von Freitextantworten auf offene Fragen äußern.¹¹

¹¹ Zur Fragebogenkonstruktion vgl. Raab-Steiner/ Benesch, 2008 und Porst, 2009, S. 51ff und 75ff.

4 Darstellung der Ergebnisse

4.1 Analyse von Controllingdaten der Leitstelle „Handeln gegen Jugendgewalt“

Die Controllingdaten der Leitstelle „Handeln gegen Jugendgewalt“ sind nach einzelnen Monaten gegliedert und zusätzlich in einer Jahresübersicht zusammengefasst. Für die Evaluation der Maßnahme „Verstärkung der Cop4U an Schulen“ wurden die Daten von Januar bis Dezember 2009 berücksichtigt. Sie quantifizieren, wie sich die Zahl der Cop4U und die Zahl der betreuten Schulen im Zeitverlauf verändert haben. Im Jahr 2009 waren 237 Cop4U an insgesamt 497 Hamburger Schulen tätig.¹²

Darüber hinaus sind zwei der im Handlungskonzept genannten Möglichkeiten, die Arbeit der Cop4U auszugestalten, dargestellt, nämlich die Einrichtung fester Sprechstunden und der Besuch von Elternabenden durch den jeweiligen Cop4U bei Anforderung durch die Schulen.

Grundsätzlich besteht in allen Fällen das Angebot der Polizei, an den Schulen eine *feste Sprechstunde* des Cop4U einzurichten. Diese Möglichkeit wird jedoch nur von relativ wenigen Schulen in Anspruch genommen. Die Zahl der Schulen, an denen eine feste Sprechstunde für den Cop4U existiert, hat sich von 50 im Januar 2009 auf 60 im Dezember 2009 erhöht. Damit stieg der Anteil der mit einer festen Sprechstunde betreuten Schulen von zehn Prozent im Januar (50 von 497 Schulen) auf zwölf Prozent im Dezember (60 von 497 Schulen).¹³

Trotz der Zunahme ist eine feste Sprechstunde aber somit weiterhin eher die Ausnahme als die Regel an Hamburger Schulen. Zudem ist zu beachten, dass die pro Monat an den betreffenden Schulen tatsächlich stattfindenden Sprechstunden insbesondere aufgrund der Ferienzeiten stark differieren.

Gelegentlich nehmen die Cop4U an den betreuten Schulen an *Elternabenden* teil. Dies kann in Absprache mit der Schule bzw. als Anforderung durch die Schule erfolgen. Im Monat September 2009 nahmen die zum damaligen Zeitpunkt tätigen 236 Cop4U an insgesamt 21 Elternabenden teil – dem mit Abstand höchsten Wert für 2009 –, in den übrigen Monaten lag die Zahl der Elternabende unter Anwesenheit des Cop4U zwischen eins und sechs. Im betrachteten Zeitraum des Gesamtjahres 2009 fanden 56 Elternabende statt, an denen auch der Cop4U teilnahm.

¹² Im Januar 2009 wurden 496 Schulen betreut. In einzelnen Monaten versahen 235 bzw. 236 Cop4U ihren Dienst an den Schulen.

¹³ Dass jedoch vereinbarte feste Sprechzeiten unter Umständen auch wieder abgeschafft worden sind, wird daran deutlich, dass im November 2009 an 61 Schulen eine feste Sprechstunde existierte. Es kann also von einer Fluktuation bei diesem Aspekt ausgegangen werden.

4.2 Perspektive der Institutionen

4.2.1 Perspektive der Schulleitungen

Unter den 19 Schulleitungen, die den Fragebogen ausfüllten, sind sechs SchulleiterInnen von Haupt- und Realschulen, fünf SchulleiterInnen von Gesamtschulen und jeweils vier SchulleiterInnen von Gymnasien und von Förderschulen. Zwei der Schulen hatten bereits vor 2002 – der offiziellen Einführung des Modells Cop4U – einen festen polizeilichen Ansprechpartner. Zehn weitere Schulen bekamen bis 2005 einen festen polizeilichen Ansprechpartner, die übrigen sieben Schulen seit 2006.

Zeitbudget und Aktivitäten der Cop4U an der Schule

Im Zuge der Entwicklung des Handlungskonzepts „Handeln gegen Jugendgewalt“ wurde die *Zahl der Cop4U* um zehn Personen erhöht. Zudem wurden den BeamtInnen *mehr Stunden* für ihre Tätigkeit an den Schule zugewiesen. Die Ergebnisse der Befragung von Schulleitungen geben einen Hinweis darauf, dass sich dadurch die Zeit, die der jeweilige Cop4U an der Schule verbringt, erhöht hat. Auch die Einschätzung, ob der Cop4U genügend Zeit für seine Arbeit an der Schule zur Verfügung habe, verändert sich leicht positiv. Allerdings waren die Schulleitungen bereits vor der Aufstockung in dieser Hinsicht mehrheitlich sehr zufrieden.¹⁴

Die Aktivitäten, die die Cop4U im Rahmen ihrer Tätigkeit ausüben, unterscheiden sich hinsichtlich ihrer Häufigkeit deutlich. Einige der in der Fachanweisung beschriebenen Aktivitäten zählen zum Alltag der Cop4U und finden an nahezu allen Schulen sehr häufig und regelmäßig statt. Dazu zählen die Ansprechbarkeit als Kernmotiv des Modells Cop4U, die Beratung von Schulleitungen und Lehrkräften, die Beratung von SchülerInnen, die Präsenz im Schulumfeld oder auch die Verfolgung von Straftaten.

Demgegenüber spielen andere Aktivitäten nur an wenigen Schulen und auch dort seltener eine Rolle. So beraten Cop4U eher selten Eltern. An einzelnen Schulen geschieht dies gar nicht, entweder weil an diesen Schulen die Notwendigkeit nicht besteht oder weil Elterngespräche im Rahmen der zur Verfügung stehenden Zeit nicht realisiert werden können. Da die Elternarbeit nicht zu den Kernaufgaben der Cop4U gehört, widerspricht der seltene Kontakt der Cop4U zu Eltern jedoch nicht der Tatsache, dass die befragten Schulleitungen mehrheitlich mit diesem Kontakt grundsätzlich zufrieden sind.

¹⁴ Die Befragung der Cop4U ergab, dass nur bei zweien von ihnen die Zahl der von ihnen betreuten Schulen durch die Neuorganisation bzw. personelle Aufstockung abgenommen hat (vgl. das Kapitel 4.3: „Perspektive der Cop4U“). Die Zunahme der für die Schulen zur Verfügung stehenden Zeit dürfte daher im Wesentlichen aus der allgemeinen Erhöhung der Stundenkontingente je Cop4U und Schule resultieren.

Die Cop4U treffen sich über die allgemeine Beratung von Lehrkräften hinaus eher selten gezielt mit Beratungs- und Vertrauenslehrkräften. Ausgesprochen selten nehmen an den befragten Schulen die Cop4U an Lehrer- oder Erziehungskonferenzen teil. Auch die Teilnahme an Elternabenden oder die Ausübung einer festen Sprechstunde findet in der Mehrzahl der Schulen selten oder gar nicht statt.

Die *Teilnahme an Elternabenden* hat sich aus Sicht der Schulleitungen im Zuge der personellen Aufstockung der Cop4U und Ausweitung deren Stundenkontingente nicht verändert. In der Hälfte der Fälle nahmen die Cop4U weder vor noch nach der Aufstockung an Elternabenden teil, in der anderen Hälfte der Fälle hat sich die Praxis, dass die Cop4U an Elternabenden teilnehmen, weder verstärkt noch abgeschwächt.

Die *Einrichtung einer festen Sprechstunde* hat sich ebenfalls im Zuge der Ausweitung des Modells Cop4U nicht wesentlich verändert. An nur einer der befragten Schulen wurde seit Anfang 2008 eine feste Sprechstunde neu eingerichtet, an drei Schulen wurde die bestehende Sprechstunde beibehalten. An 13 Schulen gibt es nach wie vor keine feste Sprechstunde und an einer wurde eine bestehende Sprechstunde wieder abgeschafft.

Wenn sich Schulleitungen in Abstimmung mit dem Cop4U für die Einrichtung einer festen Sprechstunde entscheiden, heben sie als Gründe dafür hervor, den Kontakt zu SchülerInnen und zum Lehrkörper verbessern sowie einen verbindlichen Termin anbieten zu wollen. Entscheiden sich Schulleitungen gegen die Einführung einer festen Sprechstunde, tun sie dies in der Regel, weil sie den Kontakt des Cop4U zu SchülerInnen und den Lehrkräfte als bereits gut ansehen und sie die Einführung daher als nicht notwendig erachten. Keine Rolle spielte die Sorge, eine feste Sprechstunde könne nicht angenommen werden oder innerschulische Probleme signalisieren.

Veränderung und Wirkung der Zusammenarbeit

Die Kooperation zwischen den Schulen und den sie betreuenden Cop4U hat sich aus Sicht der befragten Schulleitungen durch die zahlenmäßige Aufstockung der Cop4U und die Ausweitung ihrer Stundenkontingente als Teil des Handlungskonzepts nicht wesentlich verändert.

Lediglich vier der befragten Schulleitungen sind ausdrücklich der Meinung, dass sich eine positive Veränderung in der Kooperation beobachten lasse. Besonders wichtig erscheint ihnen dabei der intensivere Austausch der Leitungen und der Lehrkräfte mit dem Cop4U, die stärkere Einbindung des Cop4U in originär eher pädagogische Aspekte und die deutliche Positionierung als erster Ansprechpartner in Konfliktsituationen.

Hinsichtlich der *Auswirkungen der Zusammenarbeit* zwischen Cop4U und den Schulen heben die Schulleitungen hervor, dass sich die polizeiliche Präsenz an der Schule in Form des Cop4U sowohl für die Lehrkräfte als auch für SchülerInnen und für Eltern mehrheitlich zur Normalität entwickelt habe.

Die Schulleitungen bestätigen hingegen mehrheitlich *nicht* die Vermutung, die regelmäßige Zusammenarbeit mit dem Cop4U führe zu einer Zunahme polizeilicher Maßnahmen gegenüber delinquenten SchülerInnen oder habe zur Folge, dass sich die Schule weniger auf ihre pädagogischen Aufgaben konzentrieren könne.

Befragt nach ihrer *Zufriedenheit mit der Zusammenarbeit*, schätzen die Schulleitungen die Zusammenarbeit mit ihren Cop4U insgesamt sehr positiv ein. Sie heben dabei hervor, dass sie mit dem Cop4U einen Ansprechpartner bei Unterstützungsbedarf hätten, dass sie diesen im Falle von Gewaltvorfällen gut erreichen könnten und dass der Cop4U bei etwaigen Gewaltvorfällen die polizeiliche Erstintervention übernehmen könne.¹⁵ Während diese Aspekte von den Schulleitungen einhellig positiv bewertet werden, drücken zwei Schulleitungen ein hohes Maß an Unzufriedenheit mit der präventiven und aufklärenden Arbeit in Kooperation von Schule und Cop4U aus, je eine Schulleitung ist mit der Häufigkeit des Kontakts des zuständigen Cop4U zu Eltern bzw. Schülern ausdrücklich nicht zufrieden.

Einzelne Schulleitungen ergänzen zudem, dass sich die Qualität der Zusammenarbeit an ihrer Schule durch eine längere, kontinuierliche Zusammenarbeit erhöht habe. Insofern bestätigen diese Aussagen die Bedeutung einer Personalauswahl, die insbesondere die Kontinuität als Zielgröße berücksichtigt.

4.2.2 Perspektive der Cop4U

Die Fragebögen an die Cop4U wurden über den polizeilichen Dienstweg verteilt. Auch der Fragebogenrücklauf wurde auf diesem Wege organisiert. Von 21 versandten Bögen wurden 17 ausgefüllt und zurückgesendet.

Von den 17 befragten Cop4U sind 13 schon vor 2008 an der betreffenden Schule tätig gewesen, drei übernahmen die Aufgabe 2008 und einer 2009. Neun der jetzigen Cop4U hatten bereits vor der formalen Aufnahme Kontakt zu der betreffenden Schule, acht durch ihre Tätigkeit als Bürgernahe Beamte und einer aus seiner Wachdienstgruppe. Sechs Cop4U kannten die jeweilige Schule vorher nicht.

¹⁵ Der besondere Stellenwert der Cop4U für die Meldung von Gewaltvorfällen wurde auch bei der Evaluation der Maßnahme 4 („Verbindliche Anzeigepflicht an Schulen“) von Schulleitungen und Polizeikommissariaten hervorgehoben.

Veränderung des Betreuungsgebiets und des Zeitbudgets

Im Zuge der personellen Aufstockung der Cop4U wurde der Zuschnitt einiger Betreuungsregionen verändert. Für zwei der befragten Cop4U hat sich die Zahl der zu betreuenden Schulen verringert, und zwar in einem Fall von sechs auf nunmehr vier Schulen, im zweiten Fall von drei auf nunmehr zwei Schulen.

Obwohl die meisten befragten Cop4U seit Anfang 2008 genauso viele Schulen betreuen wie vor der personellen Aufstockung im Rahmen des Handlungskonzepts, bestätigen die Cop4U die Einschätzung der Schulleitungen, dass sich die wöchentliche Präsenzzeit an den Schulen um eine halbe Stunde erhöht habe.

Bereits *vor* 2008 waren die befragten Cop4U mehrheitlich zufrieden mit der Zeit, die ihnen für die Betreuung ihrer Schule zur Verfügung stand. Zehn von zwölf Cop4U, die sich zu dem Zeitbudget vor 2008 äußern konnten, sind der Meinung, dass sie für die Arbeit genügend Zeit zur Verfügung hatten. Für drei hat sich – verglichen mit der Zeit vor 2008 – die Zufriedenheit mit dem Zeitbudget seit 2008 erhöht. In keinem Fall hat die Zufriedenheit mit dem Zeitbudget abgenommen. Für die Zeit *seit* 2008 geben von den 17 befragten Cop4U 14 an, dass sie mit der zur Verfügung stehenden Zeit zufrieden sind. Von den drei Cop4U, die zum Ausdruck bringen, dass sie für die Arbeit an der betreffenden Schule nicht ausreichend Zeit zur Verfügung haben, betreuen zwei insgesamt vier und einer insgesamt drei Schulen. In diesen drei Fällen lässt sich ein Zusammenhang zwischen der größeren Zahl zu betreuender Schulen und der geringen Zufriedenheit vermuten. Allerdings zeigen die Erfahrungen anderer Cop4U, dass auch eine hohe Zahl zu betreuender Schulen nicht zwingend zur Unzufriedenheit mit dem Zeitbudget führen muss.

Da sich die beiden Cop4U, die seit 2008 weniger Schulen betreuen, nicht zu der Situation vor 2008 geäußert haben, lässt sich nicht erkennen, ob aus ihrer Sicht die Abnahme der betreuten Schulen zu einer höheren Zufriedenheit geführt hat.

Aufgaben an der Schule und Formen der Zusammenarbeit

Da die Cop4U seit der personellen Aufstockung und der Ausweitung der Stundenkontingente im Schnitt mehr Zeit an den Schulen verbringen als zuvor, können sie bestimmte Tätigkeiten häufiger ausüben. Basis ihrer Tätigkeit ist die reine Präsenz an der Schule, aber währenddessen beraten die meisten Cop4U auch Lehrpersonal und SchülerInnen oder wirken bei der Verfolgung von Straftaten mit. Alle genannten Tätigkeiten führen die Cop4U im Schnitt seit Anfang 2008 häufiger aus als vor der Aufstockung. Ebenfalls häufiger als zuvor widmen sich einige der Cop4U auch der Beratung von Eltern. Insgesamt zählt diese Beratung jedoch zu

den eher selten ausgeübten Tätigkeiten, in der Regel sicherlich dadurch bedingt, dass sich Elterngespräche nur in Ausnahmefällen spontan ergeben und üblicherweise einer vorherigen Absprache bedürfen.

Auch die in der Fachanweisung von 2008 beschriebenen erweiterten Tätigkeitsfelder für die Cop4U üben sie nach der personellen und zeitlichen Aufstockung häufiger aus als zuvor, aber immer noch selten bis sehr selten. Denn die Teilnahme an Lehrer- oder Erziehungskonferenzen, sozialräumliche Fachgespräche oder gezielte Gespräche mit Beratungs- und Vertrauenslehrkräften zählen weiterhin nicht zu den Tätigkeiten, die die Arbeit der Cop4U im Kern ausmachen. Das korrespondiert mit der Fachanweisung von 2008, die die Ergänzungen nicht als obligatorische Dienstinhalte beschreibt, sondern als Maßnahmen, die „bei Bedarf individuell je nach polizeilicher Lage und/oder Absprache mit der Schulleitung“¹⁶ getroffen werden sollen.

Allerdings unterscheidet sich die jeweilige Praxis deutlich von Schule zu Schule. Einzelne Cop4U betonen etwa ausdrücklich die Bedeutung regelmäßiger Konsultationen mit Beratungs- und VertrauenslehrerInnen. Ein Cop4U berichtet von einem Krisenbeirat, der sich aus der Schulleitung, dem Elternbeirat, einer Pastorin, dem Beratungslehrer und dem Cop4U zusammensetzt und sich einmal im Quartal trifft.

Was die *Teilnahme an Elternabenden* angeht, hat die personelle und zeitliche Aufstockung bei den befragten Cop4U keine Änderung ergeben. Die Mehrzahl (14 Personen) hat weder vor noch nach der Aufstockung der Cop4U an Elternabenden teilgenommen. Drei Cop4U nehmen unverändert gelegentlich an Elternabenden teil.

Eine *feste Sprechstunde* in der Schule bieten nur fünf der 17 befragten Cop4U an, wobei diese Sprechstunde in drei Fällen im Jahr 2008 neu eingerichtet wurde. In elf Fällen wurde auch 2008 keine feste Sprechstunde neu eingeführt und in einem Fall wurde eine bestehende Sprechstunde wieder abgeschafft.

Die fünf Cop4U, die eine feste Sprechstunde neu eingerichtet haben, geben als Hauptmotiv an, dass sie dadurch ihren Kontakt zu SchülerInnen sowie zur Schulleitung und dem Lehrkörper intensivieren möchten. Die elf Cop4U, die auch im Zuge der personellen und zeitlichen Aufstockung keine feste Sprechstunde eingerichtet haben, begründen dies vor allem damit, dass der Kontakt zu Schulleitung und Lehrkräften auch ohne feste Sprechzeit bereits eng und regelmäßig sei (9 Nennungen). Nur fünf dieser Cop4U hingegen führen als Grund an, dass auch der Kontakt zur Schülerschaft ohne feste Sprechstunde vertrauensvoll sei. Seltener wird

¹⁶ Fachanweisung für die Arbeit der Cop4U (2008), S. 3.

gegen eine feste Sprechstunde eingewendet, sie würde nicht angenommen werden (3 Nennungen) oder den Eindruck erwecken, dass an der Schule gravierende Probleme bestehen (2 Nennungen).

Die Arbeit der Cop4U im *Schulumfeld* wird in der aktualisierten Fachanweisung von 2008 ausdrücklich als eine weitere Handlungsoption für die Cop4U genannt. Dies bestätigen auch die Aussagen der Cop4U, die verschiedene Aspekte der Umfeldarbeit als wichtig beschreiben. Am meisten teilen sie die Ansicht, dass es durch die Arbeit im Schulumfeld – also auf Schulwegen, an einschlägig bekannten Treffpunkten oder im ÖPNV – möglich sei zu verdeutlichen, dass die Schule nur ein Teil ihres Arbeitsbereiches und kein isolierter, in sich abgeschlossener Raum sei.

Ebenfalls hohe Zustimmung finden die Aussagen, die Umfeldarbeit ziehe daraus ihre Bedeutung, dass sie alternative räumliche und zeitliche Ansprechmöglichkeiten für SchülerInnen biete, die eine polizeiliche Reaktion auf Ordnungswidrigkeiten und/oder Straftaten beschleunigen könne. So sei möglicherweise zu verhindern, dass SchülerInnen zu Opfern von Straftaten würden. Der Aspekt, einzelne Schüler im Auge zu behalten oder gefährdete Schüler zu begleiten, wird von den befragten Cop4U als nicht im gleichen Maße wichtig beschrieben.

Veränderung und Wirkung der Zusammenarbeit

Nur drei der befragten Cop4U gaben ausdrücklich an, dass die Verstärkung der Cop4U im Rahmen des Handlungskonzepts Auswirkungen auf die Kooperation mit der von ihnen betreuten Schule habe.

Als wichtigste Auswirkungen nennen diese drei Cop4U, dass sich der Austausch mit der Schulleitung und dem Lehrkörper und ebenso mit dem technischen und Verwaltungspersonal (Hausmeister, Schulbüro) intensiviert habe. Auch dass gemeinsam geplante und durchgeführte Maßnahmen zu einer verbindlicheren Struktur der Zusammenarbeit geführt hätten und dass sie als Cop4U nun häufiger als vor 2008 erster Ansprechpartner bei Fragen polizeilicher Zuständigkeit seien, bestätigen diese drei Cop4U.

Die Gesamtheit der befragten Cop4U glaubt jedoch nicht, dass es insgesamt zu mehr gemeinsamen Maßnahmen zwischen Cop4U und der Schule gekommen sei, oder dass sich verstärkt auch Eltern an den Cop4U wenden würden. Ebenfalls glauben sie nicht, dass sie sich nun seit 2008 stärker in Bereichen engagierten, die als pädagogisches Handlungsfeld verstanden werden können.

Eine bedeutsame *Wirkung der Zusammenarbeit* mit den Schulen sehen die befragten PolizistInnen vor allem darin, dass die Anwesenheit von RepräsentantInnen der Polizei für Lehrkräfte und SchülerInnen mittlerweile als normal akzeptiert werde. Dies zeige sich unter anderem darin, dass der Cop4U ohne Zögern von SchülerInnen oder Lehrkräften angesprochen werde, wenn Anzeichen für die Entwicklung delinquenten Verhaltens an der Schule sichtbar würden. Dadurch sei es an den betreffenden Schulen im Wesentlichen gelungen, Geschlossenheit zwischen Schule und Polizei zu demonstrieren.

Darüber, ob sich als eine der Wirkungen der Arbeit des Cop4U die Zahl der eingeleiteten polizeilichen Maßnahmen gegen SchülerInnen erhöht habe, besteht hingegen unter den befragten Cop4U weniger Einigkeit. Die Hälfte der befragten Cop4U beobachtet eine Zunahme der polizeilichen Maßnahmen, die andere Hälfte sieht eine derartige Entwicklung nicht.

Alle befragten Cop4U äußern sich jedoch insgesamt hoch zufrieden über die Zusammenarbeit mit ihrer Schule. Dies gilt insbesondere für die Tatsache, dass sie bei Unterstützungsbedarf gezielt von Lehrkräften oder der Schulleitung angesprochen würden.

Mit der Häufigkeit des Kontakts zur Schulleitung sind die befragten Cop4U überwiegend sehr zufrieden. Gleiches gilt für den Kontakt zum technischen und Verwaltungspersonal und leicht eingeschränkt für den Kontakt zu den Lehrkräften der Schulen. Deutlich unzufrieden zeigen sie sich hingegen mit der Häufigkeit des Kontakts zu Eltern. Zwölf der befragten Cop4U sind hiermit eher unzufrieden oder sogar sehr unzufrieden, nur fünf Cop4U sind eher zufrieden.

Etwa die Hälfte der Cop4U gibt an, dass anfangs durchaus Vorbehalte gegen die Arbeit der Cop4U bestanden hätten, die im Laufe der Zeit jedoch zurückgegangen seien. Dass die Zusammenarbeit auch gegenwärtig noch durch Vorbehalte der Schulen erschwert werde, verneinen zwar die meisten der befragten Cop4U, zwei von ihnen sind jedoch ausdrücklich der Meinung, ihre Arbeit leide unter Vorbehalten in der Schule. Diese beiden Cop4U bemängeln zudem die geringe Vertrauensbasis und Aufgeschlossenheit an den jeweiligen Schulen.

Einzelne Cop4U äußerten darüber hinaus die Ansicht, dass die Qualität der Zusammenarbeit stark personenabhängig sei, und dass sich im jeweiligen Einzelfall durch längere, kontinuierliche Zusammenarbeit eine gute Form der Kooperation entwickelt habe. Diese Aussagen bestätigen auch aus der Perspektive der Cop4U die Bedeutung einer Personalauswahl, die auch gerade auf Kontinuität als Kriterium achtet.

Die Mehrzahl der befragten Cop4U beschreibt allerdings die Zusammenarbeit mit der von ihnen betreuten Schule sehr wohl als insgesamt „durch eine vertrauensvolle Atmosphäre ge-

Verstärkung der Cop4U an Schulen

prägt“ und erklärt, dass bei der gemeinsamen Arbeit „beide Seiten einander gegenüber aufgeschlossen“ seien.

5 Auswertung

Die zentralen Evaluationsaspekte hinsichtlich der Maßnahme „Verstärkung der Cop4U an Schulen“ sind die verbesserte Zusammenarbeit und das verbesserte Vertrauensverhältnis zwischen den SchülerInnen, Eltern sowie LehrerInnen und den Cop4U.

Die Ergebnisse der Evaluation werden im Folgenden anhand der drei klassischen Qualitätsdimensionen – Strukturqualität, Prozessqualität und Ergebnisqualität – gegliedert und dargestellt. Dabei fließen die Ergebnisse der Fragebogenerhebungen bei Schulleitungen und Cop4U sowie die Analyse der Controllingdaten zusammen.

5.1 Strukturqualität

Auf der Strukturebene hat sich durch die Weiterentwicklung des Modells Cop4U keine grundlegende Veränderung ergeben. Die Arbeitsweise war bereits durch die früheren Fachanweisungen genau beschrieben. Die Fachanweisung von 2008 liefert eher *inhaltliche Ergänzungen* hinsichtlich der praktischen Umsetzung. Durch die personelle Aufstockung kam es vor allem zu Änderungen in quantitativer Hinsicht.

Die *Rahmenbedingungen* der Präsenz der Polizei an Schulen durch die Cop4U werden durch die Fachanweisung aus dem Jahre 2008 klar geregelt. Sie bestätigt die früheren Anweisungen aus der Rahmenvereinbarung vom Jahr 2002 und aus der Fachanweisung vom Jahr 2006 und ergänzt sie in einzelnen Punkten, stellt also keinen Bruch mit der bisherigen Praxis dar. Vor allem die Aufgabengebiete der Cop4U werden ausführlicher beschrieben und um einen Katalog möglicher neuer Betätigungsfelder erweitert.

Jenseits der formalen Rahmung beeinflusst die praktische Umsetzung des Konzepts die Arbeit der Cop4U und ihrer Zusammenarbeit mit der Schule. Einflussfaktoren sind der Zuschnitt der jeweiligen Betreuungsgebiete, die Anzahl der insgesamt im Hamburger Stadtgebiet eingesetzten Cop4U und die daraus resultierende Betreuungsdichte sowie das für die Cop4U-Tätigkeit zur Verfügung stehende Zeitkontingent. Eine reale Verringerung der zu betreuenden Schulen konnte durch die personelle Aufstockung allein nicht flächendeckend erreicht werden. Vielmehr wurden im Zuge der personellen Aufstockung die Betreuungsregionen neu zugeschnitten und dadurch die Betreuungsdichte in denjenigen Regionen gezielt erhöht, die „über eine Analyse der Kriminalitätsbelastung ausgewählt“¹⁷ wurden. Die maximale Anzahl der von einzelnen Cop4U betreuten Schulen wurde auf vier Schulen gesenkt. Zwischen der Zahl der von den einzelnen Cop4U betreuten Schulen und deren Zufriedenheit mit dem zeitlichen

¹⁷ Bürgerschaftsdrucksache 18/7296, S. 3, Abschnitt 5.5.

Rahmen scheint es einen lockeren Zusammenhang zu geben, denn während alle Cop4U, die nicht mehr als zwei Schulen betreuen, mit dem Zeitbudget zufrieden sind, trifft das nur auf zwei der vier Cop4U zu, die für drei oder vier Schulen zuständig sind.

Neben der personellen Aufstockung wurden die Stundenkontingente, die den Cop4U für ihre Arbeit an den Schulen zur Verfügung stehen, erhöht. Durch diese Veränderung konnte die Zeit, die die einzelnen Cop4U an den Schulen verbringen, im Schnitt um 30 Minuten pro Woche verlängert werden.

Das bei der *Personalauswahl* zugrundegelegte Kriterium, dass künftige Cop4U möglichst langfristig ihre Aufgabe an den jeweiligen Schulen versehen sollen, hat aus der Praxiserfahrung der Cop4U seine Berechtigung, denn personelle Kontinuität in der Zusammenarbeit hat aus Sicht von einzelnen BeamtInnen zu einer qualitativen Verbesserung der Kooperation geführt. Diese personelle Kontinuität ist in der Praxis vielfach gegeben. Die Erhebungsergebnisse geben einen Hinweis darauf, dass ein größerer Teil der Cop4U – im befragten Sample etwa die Hälfte – ihre Tätigkeit über mehrere Jahre ausüben und vielfach schon vor der regulären Aufnahme der Tätigkeit als Cop4U Kontakt zu der jeweiligen Schule hatten.

Sowohl die Datenlage der Leitstelle als auch die Erhebungsergebnisse verdeutlichen, dass die *Einrichtung einer festen Sprechstunde*, die im Handlungskonzept als eine Weiterentwicklung der Zusammenarbeit erwähnt wird, eher die Ausnahme an den Schulen in Hamburg ist. Ende 2009 bestanden an 12 Prozent der Schulen feste Sprechstunden mit leicht steigender Tendenz im Verlaufe des Jahres. Diese gemessen an den Vorgaben des Handlungskonzepts eher geringe Implementierung fester Sprechstunden als Strukturelement erklärt sich aus Sicht von Schulleitungen und Cop4U vor allem dadurch, dass der Kontakt der Cop4U zu Schulleitung und Lehrkräften auch ohne feste Sprechzeit bereits eng und regelmäßig ist und somit für eine weitere Formalisierung und stärkere Strukturierung der Zusammenarbeit keine Notwendigkeit besteht. Der Einfluss des Handlungskonzepts und der aktualisierten Fachanweisung auf die Einrichtung fester Sprechstunden ist als gering zu betrachten, da die Mehrzahl der festen Sprechstunden, über die in den Erhebungen berichtet wurde, bereits vor 2008 bestanden.

Die Cop4U versehen ihre Aufgabe in *räumlicher Hinsicht* im Wesentlichen in den jeweiligen Schulen. Im Zuge der neuen Aufgabenbeschreibungen in der Fachanweisung von 2008 wurde auch die Arbeit im Schulumfeld als neues Aufgabengebiet beschrieben. Dadurch hat sich das Einsatzgebiet auf den weiteren Sozialraum der Schule ausgedehnt. Von Bedeutung ist, dass die Arbeit der Cop4U somit „vor Ort“ im alltäglichen Erfahrungsraum der SchülerInnen stattfindet. Wie aus einzelnen Aussagen der Cop4U im Rahmen der Befragung hervorgeht, spielt

dies eine Rolle in dem Bemühen, delinquentem Verhalten zeitnah und im regionalen Kontext entgegenzutreten zu können.

Da sich auf der Strukturebene die Weiterentwicklung der ursprünglichen Konzeption im Wesentlichen auf Ergänzungen bei der Beschreibung möglicher Tätigkeitsfelder der Cop4U beschränkt, ansonsten aber eine eingespielte Praxis fortschreibt, ergaben sich auf dieser Ebene auch im Rahmen der Evaluation keinerlei erkennbaren Problemfelder, die die Arbeit der Cop4U beeinträchtigen würden. Da in seltenen Fällen die Zahl der zu betreuenden Schulen gesenkt wurde, und in der Breite die Stundenkontingente für die schulbezogene Tätigkeit erhöht wurde, sind von der Strukturebene vielmehr positive Auswirkungen ausgegangen, die sich als Ergebnis vor allem in einer geringfügig höheren Zufriedenheit der Cop4U und der Schulleitungen mit dem Zeitbudget niederschlagen.

5.2 Prozessqualität

In der praktischen Umsetzung wurde die Tätigkeit der Cop4U im Wesentlichen als Folge der personellen und zeitlichen Aufstockung ausgeweitet, während die Zusammenarbeit inhaltlich nicht substantiell verändert wurde. Aus den Ausführungen der Fachanweisung von 2008 ergibt sich die Ergänzung neuer möglicher Tätigkeitsfelder (z.B. die Schulumfeldarbeit) bzw. die stärkere Betonung vorhandener Elemente (z.B. feste Sprechstunden und die Teilnahme an Elternabenden).

Bei den Tätigkeiten im Rahmen ihres Dienstes lassen sich situations- und fallbezogene von formalisierten Interaktionen unterscheiden. Im Rahmen ihrer Tätigkeit als Cop4U leisten die PolizistInnen neben der reinen sichtbaren Präsenz und direkten Ansprechbarkeit an der Schule situationsbezogene Beratung von Schulleitungen und Lehrkräften, die Beratung von SchülerInnen, die Präsenz im Schulumfeld oder auch die Verfolgung von Straftaten. Seltener beraten die Cop4U gezielt Eltern von SchülerInnen.

Formalisierte Formen der Interaktion, wie etwa ein systematischer Austausch mit Beratungs- und Vertrauenslehrkräften, sind nicht an allen Schulen die Regel. Allerdings heben einzelne Cop4U die Bedeutung regelmäßiger Konsultationen hervor. Als eine in seinem Fall bewährte Form der Zusammenarbeit beschreibt ein Cop4U einen Krisenbeirat, in dessen Rahmen sich die Schulleitung, der Elternbeirat, eine Pastorin, der Beratungslehrer und der Cop4U einmal im Quartal austauschen.

Im Jahr 2009 dokumentierte die Leitstelle „Handeln gegen Jugendgewalt“ insgesamt 56 *Elternabende*, an denen die für die Schulen zuständigen Cop4U teilnahmen. Diese Form der Zusammenarbeit könnte grundsätzlich einen engeren Bezug der Cop4U zur Elternschaft her-

stellen. Dennoch ist sie eher die Ausnahme in der Praxis der Cop4U und zwar sowohl vor als auch nach 2008. Die aktualisierte Fachanweisung hat sich in dieser Hinsicht nicht niedergeschlagen.

Die *Arbeit im Umfeld der Schule* wird in der aktualisierten Fachanweisung von 2008 ausdrücklich als eine weitere Handlungsoption für die Cop4U genannt, die sich in eine generelle konzeptionelle sozialräumliche Orientierung einfügt. Die befragten Cop4U sehen dabei als wichtigsten Aspekt, durch die Arbeit im Schulumfeld die jeweilige Schule als Teil ihres Sozialraumes und nicht als einen isolierten, in sich abgeschlossenen Raum erkennbar werden zu lassen. In welchem Verhältnis die Arbeit im Schulumfeld in zeitlicher Hinsicht zur Arbeit in der Schule selbst steht, lässt sich anhand der Erhebungsergebnisse allerdings nicht quantifizieren.

Fazit: Es kam eher zu einer geringfügigen zeitlichen Ausweitung als zu wirklichen Neuerungen. Die Fachanweisung hat sich weder auf die Zahl der festen Sprechstunden noch auf die Teilnahme an Elternabenden nachhaltig ausgewirkt, die Bedeutung der Arbeit im Schulumfeld wird zwar hoch bewertet, ihr Umfang ist jedoch nicht quantifizierbar. Insgesamt hat sich die bisherige Praxis auf der Prozessebene somit fortgesetzt.

5.3 Ergebnisqualität

Intendierte Ergebnisse des Handlungskonzepts, bezogen auf die Arbeit der Cop4U, sind die Verbesserung der Zusammenarbeit zwischen den Schulen und der Polizei und die Steigerung des Vertrauensverhältnisses zwischen den Cop4U einerseits und SchülerInnen, Lehrkräften und Schulleitungen sowie der Elternschaft andererseits. Entsprechende Resultate lassen sich jedoch nur partiell auf die aktualisierte Fachanweisung im Rahmen des Handlungskonzepts zurückführen. Denn zwar wächst durch die Zunahme der Zeit, die die Cop4U für die Schulen zur Verfügung haben, die Zufriedenheit mit dem Zeitbudget, aber auf das Vertrauensverhältnis scheint sich vor allem die längerfristige kontinuierliche Zusammenarbeit förderlich auszuwirken.

Die Qualität der Zusammenarbeit

Sowohl die befragten Schulleitungen als auch die befragten Cop4U geben mehrheitlich an, dass sie mit der Zusammenarbeit sehr zufrieden sind. Beide Gruppen begrüßen zunächst einmal die rein zeitliche Ausweitung der Zusammenarbeit. Als Resultat der personellen und zeitlichen Aufstockung hat sich das *Zeitbudget*, das den Cop4U für die jeweilige Schule wöchentlich zur Verfügung steht, durchschnittlich um rund eine halbe Stunde erhöht. Sowohl die Cop4U als auch die Schulleitungen sind mit dem zeitlichen Umfang überwiegend sehr zufriede-

den. Dabei handelt es sich jedoch nicht um ein unmittelbares Resultat der im Handlungskonzept beschriebenen Weiterentwicklung, denn schon vor 2008 war die Zufriedenheit annähernd gleich hoch. Es lässt sich jedoch ein Zusammenhang zwischen der Zahl der betreuten Schulen und der Zufriedenheit der Cop4U mit dem Zeitbudget erkennen.

Obwohl die Cop4U an den Schulen seit 2008 mehr Zeit verbringen können, hat sich ihre Arbeit seit Inkrafttreten der Fachanweisung nicht grundsätzlich verändert. Nach wie vor gibt es Kernaufgaben, wie die Beratung von Lehrpersonal und SchülerInnen, und solche Aufgaben, die weiterhin nur selten wahrgenommen werden, etwa die *Beratung von Eltern*, die Teilnahme an Lehrer- oder Erziehungskonferenzen, sozialräumliche Fachgespräche oder gezielte Gespräche mit Beratungs- und Vertrauenslehrkräften.

Der häufigere Kontakt zu Lehrkräften und der verstärkte Austausch mit dem technischen oder Verwaltungspersonal der Schulen verdeutlicht aus Sicht der Cop4U, dass sich ganz allgemein eine verbindlichere Struktur in der Zusammenarbeit entwickelt hat. Die Mehrheit der Schulleitungen betont, dass sich die Cop4U an ihren Schulen als erste Ansprechpartner in Fragen polizeilicher Zuständigkeit etabliert haben¹⁸ und dass sie sich stärker auch in Bereichen engagieren, die aus Sicht der Schulen gemeinhin als pädagogische Handlungsfelder verstanden werden.

Die aktualisierte Fachanweisung interpretiert die Einrichtung fester Sprechstunden als einen Baustein, um die Zusammenarbeit von Schulen und Cop4U zu verstetigen. Die Tatsache, dass nach wie vor nur an einem kleinen Teil der Schulen feste Sprechstunden installiert wurden, gibt – unterstützt dadurch, dass eine solche Einrichtung aufgrund der bestehenden guten Zusammenarbeit an den meisten Schulen als nicht notwendig erachtet wird – einen Hinweis darauf, dass die existierende Praxis bereits vor Inkrafttreten des Handlungskonzepts keinen wesentlichen Verbesserungsbedarf erkennen lässt. Somit hat die aktualisierte Fachanweisung ebenso wenig einen nachhaltigen Einfluss auf die Einrichtung fester Sprechstunden gehabt wie auf die Teilnahme an Elternabenden. Beide Elemente haben sich weder aus Sicht der Cop4U noch aus Sicht der Schulleitungen seit 2008 in nennenswertem Umfang verändert.

Die Arbeit der Cop4U im *Schulumfeld* wurde in ihrer Bedeutung im Kontext einer sozialräumlichen Orientierung von Polizeiarbeit in der Fachanweisung von 2008 ausdrücklich hervorgehoben und erfüllt aus Sicht der Cop4U in der Praxis vor allem die Funktion, die Schule als Teil ihres jeweiligen Sozialraumes vor Augen zu führen.

¹⁸ Dieser Aspekt wird ebenso bei der Evaluation der Maßnahme „Verbindliche Anzeigepflicht an Schulen“ aus schulischer wie auch aus polizeilicher Perspektive positiv hervorgehoben.

Das Vertrauensverhältnis zwischen Schulen und Cop4U

Die Erhebungsergebnisse belegen, dass an den meisten Schulen eine positive Entwicklung hin zu einem *wachsenden Vertrauensverhältnis* zu den zuständigen Cop4U bzw. mittelbar zur Polizei stattgefunden hat. Allerdings erscheint der Einfluss des Handlungskonzepts bzw. der aktualisierten Fachanweisung auf diesen Prozess nicht besonders groß. Vielmehr hat vor allem die Kontinuität der bereits seit 2002 bestehenden Kooperation einen starken Effekt auf das gewachsene Vertrauensverhältnis.

So beschreiben die meisten der befragten Cop4U die Zusammenarbeit als „durch eine vertrauensvolle Atmosphäre geprägt“. Sie erklären zudem mehrheitlich, dass bei der gemeinsamen Arbeit „beide Seiten einander gegenüber aufgeschlossen“ seien. Demgegenüber äußert etwa die Hälfte der Cop4U, anfangs hätten durchaus Vorbehalte in Bezug auf die Arbeit der Cop4U bestanden, sie wären jedoch im Laufe der Zeit abgebaut worden.

Allerdings wird gerade von den befragten Cop4U in Einzelfällen darauf hingewiesen, dass die Qualität der Zusammenarbeit in hohem Maße personenabhängig sei; denn an bestimmten Schulen würden die Vorbehalte gegen die Cop4U weiter aufrechterhalten.

Als ein Indiz, dass sich unabhängig davon das *Vertrauensverhältnis* zwischen Schulen und Cop4U grundsätzlich positiv entwickelt hat, kann gelten, dass die Anwesenheit uniformierter Cop4U an den Schulen aus Sicht der beteiligten Gruppen (Schulleitungen, Lehrkräfte, SchülerInnen) weitgehend zur Normalität geworden sei. Dies zeige sich unter anderem daran, dass die Cop4U ohne Zögern von SchülerInnen oder Lehrkräften angesprochen würden, wenn Anzeichen für die Entwicklung delinquenten Verhaltens an der Schule sichtbar würden. Dadurch sei es häufig gelungen, Geschlossenheit zwischen Schule und Polizei zu demonstrieren. Beide befragten Gruppen beschrieben diesen Prozess der „Normalisierung“ jedoch als Ergebnis der kontinuierlichen Zusammenarbeit und führen ihn nicht konkret auf die personellen Änderungen seit Anfang 2008 zurück.

Die Tatsache, dass die Cop4U bei Unterstützungsbedarf in der Regel direkt und gezielt angesprochen werden, wird von den befragten Cop4U sehr positiv vermerkt. Korrespondierend hierzu äußern sich die Schulleitungen einheitlich positiv dazu, dass der Cop4U bei etwaigen Gewaltvorfällen die polizeiliche Erstintervention übernimmt. Alle Schulleitungen begrüßen, dass sie mit dem Cop4U einen festen Ansprechpartner bei Unterstützungsbedarf haben und dass der Cop4U bei Gewaltvorfällen gut erreichbar ist.

Die befragten Cop4U sind mit der Häufigkeit ihres Kontakts zur Schulleitung überwiegend sehr zufrieden. Das gilt auch für den Kontakt zu dem technischen und Verwaltungspersonal

(also z. B. Hausmeistern und MitarbeiterInnen der Schulbüros) und leicht eingeschränkt für den Kontakt zu den Lehrkräften der Schulen und zu SchülerInnen. Beim Kontakt der Cop4U zu Eltern besteht aus Sicht der Cop4U grundsätzlich noch Verbesserungsbedarf.

Bezogen auf die Qualität und die Ergebnisse der Zusammenarbeit beurteilen Schulleitungen und Cop4U die Kooperation in Form der persönlichen polizeilichen Ansprechpartner überwiegend positiv. Hervorzuheben ist die Einschätzung, dass an den meisten Schulen die polizeiliche Präsenz – in einigen Fällen nach anfänglichen Vorbehalten – mittlerweile als normal betrachtet wird. Die Aussagen der beteiligten Personengruppen lassen darauf schließen, dass die positive Entwicklung zuvorderst als Resultat der Kontinuität in der Zusammenarbeit zu interpretieren ist. Der Einfluss der aktualisierten Fachanweisung im Kontext des Handlungskonzepts dürfte demgegenüber eher als gering zu veranschlagen sein.

5.4 Übersicht M5: Zusammenfassung der Evaluationsergebnisse

- ➔ Das Handlungskonzept „Handeln gegen Jugendgewalt“ knüpft bei der Maßnahme „Verstärkung der Cop4U an Schulen“ an ein Modell mit mehreren Jahren Vorlaufzeit an. Eine grundlegende strukturelle Veränderung hat sich durch die aktualisierte Fachanweisung nicht ergeben
- ➔ Die Beschreibung der Aufgaben der Cop4U wurde ergänzt. In der Praxis bleibt die Grundstruktur der Tätigkeit jedoch erhalten.
- ➔ Obwohl die Zahl der betreuten Schulen je Cop4U durch die personelle Aufstockung nicht flächendeckend gesenkt werden konnte, haben die Cop4U durch die Erhöhung der Stundenkontingente pro Woche im Schnitt eine halbe Stunde mehr Zeit als vor 2008. Da Schulen und Cop4U jedoch schon vor 2008 mit der verfügbaren Zeit weitgehend sehr zufrieden waren, hat sich der Wandel seit 2008 nur an einem Teil der Schulen nachhaltig niedergeschlagen.
- ➔ Der Aspekt der Kontinuität der Arbeit der Cop4U an ihren jeweiligen Schulen als Kriterium der Personalauswahl hat sich bewährt. Die Qualität der Zusammenarbeit hängt aus Sicht der BeamtInnen mit der Dauer der Zusammenarbeit zusammen.

- ➔ Die Zahl der festen Sprechstunden der Cop4U an den Schulen hat zwar zugenommen, ist aber noch weit davon entfernt, zum Normalfall an den Schulen zu werden. Dies ist aber an den meisten Schulen weder aus Sicht der Schulleitungen noch aus Sicht der Cop4U notwendig, da die Zusammenarbeit dort bereits als verbindlich und vertrauensvoll eingeschätzt wird.
- ➔ Das Vertrauensverhältnis an den Schulen kann in den meisten Fällen als hoch angesehen werden. Zunächst bestehende Vorbehalte wurden an den meisten Schulen im Laufe der Zeit abgebaut. Dennoch wird an einigen Schulen aus Sicht der Cop4U die Zusammenarbeit durch weiterhin bestehende Vorbehalte aus den Kollegien erschwert.
- ➔ Die polizeiliche Präsenz an den Schulen in Form der Cop4U wird von den beteiligten Gruppen (Schulleitungen, Lehrkräfte, SchülerInnen) an der Mehrzahl der Schulen als Teil schulischer Normalität angesehen. Dies ist vor allem Resultat der kontinuierlichen Zusammenarbeit. Der Einfluss des Handlungskonzepts kann nicht näher bewertet werden.
- ➔ Die Zufriedenheit mit der Zusammenarbeit kann an der Mehrzahl der Schulen als hoch angesehen werden, sowohl aus Sicht der Schulleitungen als auch aus Sicht der Cop4U. Verbesserungsbedarf wird am ehesten im Bereich der Elternarbeit gesehen.
- ➔ Elternabende könnten in diesem Zusammenhang eine Art Eintrittspforte in eine intensivere Elternarbeit sein. Die Teilnahme der Cop4U an Elternabenden stellt jedoch zurzeit eher die Ausnahme.

6 Entwicklungsperspektiven

Die Kooperation von Schule und Polizei in Form der Cop4U als persönlicher polizeilicher Ansprechpartner wird an der Mehrzahl der Schulen positiv bewertet. Auch die Cop4U sehen diese Kooperation mehrheitlich positiv. Diese Einschätzung resultiert vor allem aus der Kontinuität der Zusammenarbeit in dem seit 2002 bestehenden System. Der Einfluss der aktualisierten Fachanweisung im Rahmen der Überführung in das Handlungskonzept gegen Jugendgewalt sollte daher nicht zu hoch veranschlagt werden.

Ungeachtet dieses überwiegend positiven Fazits lassen sich jedoch einige Merkmale herausarbeiten, die für die Weiterentwicklung der Zusammenarbeit Beachtung finden sollten.

Die Elternarbeit weiterentwickeln

Der nur geringe Kontakt zu den Eltern der SchülerInnen zählt zu den wenigen Aspekten in der Zusammenarbeit, der – vor allem von den Cop4U, weniger von den Schulleitungen – als suboptimal beschrieben wird. Dass es nur sporadisch zu einem Kontakt zwischen Eltern und den Cop4U kommt, ist freilich der Tatsache geschuldet, dass persönliche Gespräche in der Regel der vorherigen Absprache bedürfen und sich im Schulalltag nur selten spontan ergeben können. Unter diesem Aspekt kommt der Teilnahme der Cop4U an Elternabenden eine besondere Bedeutung zu, da dort eine erste allgemeine Vorstellung und Kontaktaufnahme stattfinden kann.

Die personelle Kontinuität bewahren

Da sich die erst im Zuge einer mehrjährigen Zusammenarbeit spezifische Kommunikations- und Kooperationsformen entwickeln, sollte auch weiterhin bei der Personalauswahl Wert darauf gelegt werden, dass die Tätigkeit der Cop4U möglichst langfristig ausgeübt werden kann.

Zahl der zu betreuenden Schulen gering halten

Zwar lässt sich kein eindeutiger Zusammenhang zwischen der Anzahl der von den Cop4U jeweils betreuten Schulen und deren Zufriedenheit mit der verfügbaren Zeit herstellen, in der Tendenz aber sind Cop4U, die nicht mehr als zwei Schulen betreuen, mit hoher Wahrscheinlichkeit mit ihrem verfügbaren Zeitbudget zufrieden. Daher erscheint es zielführend, die Zahl der von den Cop4U jeweils betreuten Schulen möglichst gering zu halten.

Klaus Buddeberg, Julia Olschok, Helmut Richter

M6 – Optimierung und Ausweitung des Präventionsunterrichts an Schulen

1 Vorgeschichte

Das Programm des Präventionsunterrichts der Polizei an Hamburger Schulen wurde bereits 1982 von der Schulbehörde und der Polizei Hamburg offiziell als Präventionsprogramm „Kinder- und Jugenddelinquenz“ gestartet und ist damit das weitaus älteste Element des Handlungskonzepts „Handeln gegen Jugendgewalt“. Mit einer Laufzeit von mehr als zwei Jahrzehnten gehört es „mittlerweile zum festen Stamm kriminal- und gewaltpräventiver Angebote für die Arbeit an Hamburger Schulen.“¹ Zentrales Ziel ist die „Prävention von delinquentem Verhalten“ und die „Einübung von Werten und Normen in Kooperation zwischen den Schulen und der Polizei“².

Der Präventionsunterricht fand 1982 zunächst auf Initiative von zwei Polizisten statt. Dazu wurde im Juni 1981 eine Kooperationsvereinbarung zwischen dem Amt für Schule und der Polizei getroffen.³ Das Programm weitete sich über die Jahre aus und erreichte bis zur Mitte der Neunzigerjahre, als es durch eine Rahmenkonzeption (1994) stärker formalisiert wurde, einen Umfang von über 4.000 Stunden pro Jahr.⁴

Im Rahmen des Programms besuchten PolizeibeamtInnen Schulklassen, um die Arbeit der Polizei vorzustellen und Informationen z. B. zu Jugendkriminalität und -gewalt weiterzugeben. Seitens der Polizei waren die Jugendbeauftragten der Direktionen und die PräventionsbeamtInnen an dem Programm beteiligt. Diese wurden in Form eines 3- bis 5-tägigen Grundseminars am Institut für Lehrerfortbildung auf die Tätigkeit vorbereitet.⁵ Die BeamtInnen meldeten sich freiwillig und übten den Unterricht in ihrer Freizeit als honorierte Nebentätigkeit aus. Dabei waren sie üblicherweise nicht uniformiert.⁶

¹ Robertz (2005), S. 4.

² Vgl. Bürgerschaftsdrucksache 18/7296, S. 7.

³ Diese Form der überbehördlichen Zusammenarbeit unter Federführung einer anderen Instanz als der Polizei existiert auch in anderen Bundesländern und Großstädten, die mit dem Hamburger Präventionsunterricht vergleichbare Programme betreiben. So führt Robertz aus, „dass die offizielle Federführung eines polizeilichen Programms durch andere Instanzen als die Polizeibehörde selbst durchaus nicht ungewöhnlich zu sein scheint. Mehrfach wurde eine kooperative oder gar völlig externalisierte Federführung angegeben“, vgl. Robertz (2005), S. 36.

⁴ Vgl. Robertz (2005), S. 29.

⁵ Dies ist nicht in allen Bundesländern üblich, vgl. Robertz (2005), S. 36.

⁶ Auch dies ist nicht in allen Bundesländern oder Großstädten mit vergleichbaren Programmen der Fall, vgl. Robertz (2005), S. 37.

Da die BeamtInnen zum Zeitpunkt des Besuchs außer Dienst sind und ohne Uniform auftreten, gilt das Legalitätsprinzip (§163 Abs.1 StPO), nach dem die Polizei grundsätzlich rechtlich verpflichtet ist, bei Verdacht auf eine Straftat ein Ermittlungsverfahren zu eröffnen, nur eingeschränkt. Die nebenberufliche Tätigkeit ermöglicht es den BeamtInnen, im Unterricht über minderschwere Delikte von Jugendlichen zu sprechen, ohne dass diese Delikte zwingend polizeilich verfolgt werden müssen.

Das Hamburger Präventionsprogramm richtete sich an alle Schulformen und somit sowohl an Grundschulen als auch an Haupt- und Realschulen, Gymnasien, Gesamtschulen, Förderschulen und an berufsbildende Schulen. Vorrangig wurden anhand des Präventionsunterrichts die Jahrgänge 3 und 4 erreicht sowie an weiterführenden Schulen die Jahrgänge 5 bis 8, nur teilweise auch höhere Jahrgänge.

Im Jahr 2004 nahmen 91 PolizistInnen an dem Programm als Unterrichtende teil. Sie leisteten in diesem Jahr mehr als 4.100 Stunden Präventionsunterricht.⁷ Dabei vermittelten sie – jeweils in Absprache mit der zuständigen Lehrkraft – schwerpunktmäßig Inhalte aus den Themenbereichen „Folgen einer Straftat“, „Sachbeschädigung“, „Gewaltdelikte“, „Eigentumsdelikte“, „Opferwerdung/Zivilcourage“ sowie „Tatvermeidung und Konfliktlösungsstrategien“.⁸ Ausdrücklich nicht systematisch vermittelt wurden Inhalte zu den Themen „Drogen- und Suchtprävention“ sowie „Sexualdelikte“.

In einer ersten Evaluation aus dem Jahr 2005 wurden einige Aspekte des Programms problematisiert. Auffällig war demnach die nur schwache *systematische* Umsetzung des Programms. Bis zur Implementierung des Handlungskonzepts „Handeln gegen Jugendgewalt“ stieg die Zahl der versorgten Schulen und der geleisteten Stunden zwar an, eine verbindliche und systematische Umsetzung des Präventionsunterrichts fand jedoch nicht statt, weil die Zusammenarbeit „auf individuellem Engagement der Lehrkräfte bzw. Schulleitungen und der fachlichen Vertreter der Polizei“⁹ basierte.

Die angesprochene Evaluation kritisierte darüber hinaus, dass die konkreten Inhalte der Unterrichtseinheiten lediglich auf Absprachen mit den LehrerInnen, aber nicht auf einem verbindlichen Curriculum basierten. Es habe keine „eindeutige fundierte und aktuelle Konzepti-

⁷ Angaben über die exakte Anzahl an besuchten Schulen im Jahr 2004 sind nicht möglich. Insgesamt fanden 2004 671 Unterrichtseinheiten statt, teilweise aber mehrere an ein und derselben Schule, die somit doppelt gezählt wurden. Vgl. Robertz (2005), S. 39.

⁸ Ebenfalls vermittelt wurden Aspekte der Themenbereiche „Allgemeine Polizeiarbeit“, „Waffengesetzgebung“, „Fremdenfeindlichkeit“ und „Graffiti“. Sie standen aber in der Regel weniger im Mittelpunkt als die o. g. Themen. Die beiden Themen „Waffenrecht“ und „Graffiti“ wurden im Jahr 2009 explizit in das Curriculum des Präventionsunterrichts aufgenommen.

⁹ Vgl. Bürgerschaftsdrucksache 18/7296, S. 7.

on“ existiert, „sodass die durchführenden Polizisten einen relativ großen Spielraum in der Erfüllung ihrer Unterrichte“ besessen hätten.¹⁰ Konkret bemängelt wurden die Breite des Themenfeldes und die fehlende Fokussierung auf den Aspekt „Jugendkriminalität“.

Die Schulen, an denen der Unterricht stattfand, so zeigte die Evaluation ferner, wurden nicht systematisch, sondern eher nach dem Zufallsprinzip bzw. ausgehend von persönlichen Kontakten ausgewählt. Weder wurde dabei das Ziel einer flächendeckenden Versorgung berücksichtigt noch auf besondere Problemlagen reagiert. Außerdem fand das Programm vielfach in Grund- bzw. in Gewerbeschulen statt und erreichte somit nur zu etwa einem Drittel die Klassenstufen 5 bis 8, die als eigentliche Adressaten gedacht waren. Auf dem Hintergrund dieser Erkenntnisse entstand die Forderung, das Programm zukünftig verbindlich und flächendeckend an allen Schulen in den Klassenstufen 5 bis 8 einzuführen.

Weiterhin wurde im Zuge der Diskussion über die Maßnahme deutlich, dass im Unterricht mehr auf beobachtbares statt faktisch deviantes Verhalten von SchülerInnen eingegangen und somit von der eher primärpräventiv ausgerichteten Grundidee des Präventionsunterrichts abgewichen wurde.

Darüber hinaus wurden die Lehrmaterialien als suboptimal, da nicht systematisch entwickelt, betrachtet, und die Maßnahme galt als in den Schulen schlecht beworben.

Auf Grundlage der erkannten Schwächen und Unschärfen des bestehenden Programms sprachen die EvaluatorInnen im Jahr 2005 die Empfehlung aus, den Unterricht inhaltlich orientiert an den Zielgruppen stärker zu differenzieren¹¹, die Aus- und Fortbildung hinsichtlich Methodik und Didaktik zu verstärken und die Unterrichtsmaterialien zu systematisieren. Zudem wurde empfohlen, ein systematisches Feedbackverfahren zu entwickeln¹² und die Werbung für die Maßnahme zu verbessern.¹³

¹⁰ Vgl. Robertz (2005), S. 5.

¹¹ Dieser Empfehlung wurde hinsichtlich der Anforderung der stärkeren Differenzierung durch ein eigenes Curriculum Rechnung getragen, gleichzeitig wurden die Klassenstufen 5 bis 8 als alleinige Zielgruppe der Maßnahme festgelegt.

¹² Empfehlungen der Evaluation, vgl. Robertz (2005), S. 104-106.

¹³ Da im Zuge des Handlungskonzepts „Handeln gegen Jugendgewalt“ für die Maßnahme als Ziel die flächendeckende Versorgung der Schulen auf Basis einer jeweils zu schließenden Kooperationsvereinbarung zwischen Schulen und Polizei vorgesehen und dieses Ziel mittlerweile nahezu erreicht wurde, relativiert sich die Bedeutung zusätzlicher Werbung stark.

2 Konzeption der Maßnahme

2.1 Ziele der Maßnahme

Aus Sicht der Polizei sollen durch das Programm mehrere Ziele erreicht werden. SchülerInnen sollen demnach lernen, in Konfliktsituationen delinquentes Verhalten zu vermeiden oder abzulehnen. Darüber hinaus sollen sie Handlungsalternativen zu delinquentem Verhalten aufgezeigt bekommen und ein Rechtsbewusstsein sowie Normakzeptanz entwickeln. Eine im selben Jahr vorgelegte Informationsbroschüre des Landesinstituts für Lehrerbildung betont hinsichtlich der Ziele die Vermittlung von Werten und Normen sowie die Sensibilisierung für bzw. Information über Kinder- und Jugendkriminalität und deren Vermeidung.¹⁴ Die Vermeidung bzw. Eindämmung des Problems der Jugendkriminalität wird auch von der 2008 verfassten Kooperationsvereinbarung zwischen Schulleitungen und dem Jugendbeauftragten der Polizei besonders betont.¹⁵

Die Bürgerschaftsdrucksache zum Handlungskonzept „Handeln gegen Jugendgewalt“ beschreibt ergänzend den direkten Kontakt zwischen den Schülerinnen und Schülern und einer Repräsentantin/einem Repräsentanten der Polizei als zentrales Element des Programms. Dabei werde, so die Zielvorstellung, „durch die Themenauswahl [...] den Schülern Sicherheit im Umgang mit Situationen als auch Wissen über bestimmtes Verhalten und die daraus entstehenden Folgen vermittelt.“¹⁶

2.2 Umsetzung der Maßnahme

Das Präventionsprogramm „Kinder- und Jugenddelinquenz“ wurde als eine der schulbezogenen Säulen in das Handlungskonzept „Handeln gegen Jugendgewalt“ aufgenommen. Mit Beginn des Schuljahres 2008/2009 startete das neue Unterrichtsformat flächendeckend parallel in den Klassenstufen 5 bis 8. Die Durchführung des aktualisierten Präventionsprogramms der Polizei basiert auf zwei Dokumenten zur Kooperation zwischen Schule und Polizei: auf der Rahmenvereinbarung zwischen der Behörde für Bildung und Sport und der Polizei Hamburg einerseits sowie auf den Kooperationsvereinbarungen zwischen der Schulleitung einer Schule und der bzw. dem jeweiligen Jugendbeauftragten der Polizei Hamburg.

¹⁴ Vgl. Robertz (2005), S. 4.

¹⁵ Vgl. Kooperationsvereinbarung zwischen der Schulleitung der jeweiligen Schule und der/dem Jugendbeauftragten der Polizei Hamburg über das Programm „Kinder- und Jugenddelinquenz“ (Präventionsprogramm), 2008, S. 1.

¹⁶ Vgl. Bürgerschaftsdrucksache 18/7296, S. 7.

Rahmenvereinbarung

Die „Rahmenvereinbarung zwischen der Behörde für Bildung und Sport und der Polizei Hamburg über das Präventionsprogramm ‚Kinder- und Jugenddelinquenz‘ (Präventionsunterricht)“ vom 29. Januar 2008 beschreibt das Ziel, das Programm „Kinder- und Jugenddelinquenz“ bzw. den Präventionsunterricht der Polizei in den Klassenstufen 5 bis 8 flächendeckend an allen Hamburger Schulen einzuführen.

In der Vereinbarung wird zudem das konkrete Verfahren festgelegt, welches den Abschluss von Kooperationsvereinbarungen zwischen der bzw. dem Jugendbeauftragten der Polizei Hamburg und den einzelnen Schulen vorsieht (s. u.). Diese Kooperationsvereinbarungen sollen die flächendeckende Einführung des Programms langfristig absichern. Außerdem beschreibt die Rahmenvereinbarung die Aufgaben, die die Polizei und die Schulen bei der Durchführung des Programms jeweils übernehmen.

Zu den Aufgaben der Polizei zählen demnach die Auswahl der Fachkräfte und deren Qualifizierung in Zusammenarbeit mit dem Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung (LI). Die zu PräventionsbeamtInnen fortgebildeten PolizistInnen führen den Unterricht anhand eines festgelegten Curriculums durch. Ihre Honorierung erfolgt durch die Polizei. Abschließend nennt die Rahmenvereinbarung die Erstellung eines Flyers.

Zu den Aufgaben der Schule gehören die Benennung einer verantwortlichen Ansprechperson für die Polizei (etwa Beratungslehrkraft, KoordinatorIn, Schulleitung), die Bereitstellung von Terminen für den Unterricht, die Zusicherung der inhaltlichen Vorbereitung des Unterrichts zusammen mit der Klassenlehrkraft sowie die Unterstützung der Arbeit der Beamtin/des Beamten durch Informationsveranstaltungen.

Kooperationsvereinbarungen

Auf der Grundlage der Rahmenvereinbarung wurden Anfang 2008 Kooperationsvereinbarungen zwischen der Schulleitung einer Schule und der/dem jeweiligen Jugendbeauftragten der Polizei Hamburg über den Einsatz von PräventionsbeamtInnen geschlossen.

In diesem Dokument werden die Aufgaben präzisiert, die in der praktischen Durchführung jeweils der Polizei und der Schule obliegen. Über die Angaben aus der beschriebenen Rahmenvereinbarung hinaus wird in dem Dokument erwähnt, dass das Curriculum jährlich von der Polizei aktualisiert wird und altersgruppenspezifische und aufeinander aufbauende Inhalte und Themen enthalten soll. Dabei wird auch eine „Unterrichtsmappe“ erwähnt. Als Leistungen der Schulen wird präzisiert dargestellt, dass die Klassenlehrkräfte die inhaltliche Umset-

zung des Unterrichts gemeinsam mit den Präventionsbeamten vorbereiten und auf einem Formblatt die geleisteten Unterrichtsstunden bestätigen.

Zudem regelt die Kooperationsvereinbarung, dass sich die Schulleitung und die bzw. der Jugendbeauftragte im jährlichen Rhythmus zu Bilanzierungs- und Koordinationsgesprächen treffen, um etwaige Abstimmungs- und Koordinationsprobleme direkt zwischen den Kooperationspartnern erörtern und möglichst lösen zu können. Die Kooperationsvereinbarung sieht überdies vor, dass andauernde Schwierigkeiten unter Einbeziehung der Präsidialabteilung der Polizei und der Beratungsstelle Gewaltprävention verhandelt werden sollen.

Durch diese Vereinbarung soll das in der Bürgerschaftsdrucksache benannte Ziel erreicht werden, die Maßnahme verbindlich und flächendeckend für alle Schulen in den Klassenstufen 5 bis 8 anzubieten. Als Zielgröße wurde die Zahl von 225 weiterführenden Schulen benannt. Es sollen regelmäßig ca. 2.500 Klassen mit insgesamt 62.000 SchülerInnen erreicht werden. Das entspricht bei jeweils zwei Doppelstunden pro Schuljahr insgesamt 10.000 Stunden. In der Bürgerschaftsdrucksache zum Handlungskonzept wurde als personelle Zielgröße die Zahl von 120 PolizeibeamtenInnen genannt, die den Präventionsunterricht an Hamburger Schulen durchführen.¹⁷ Der Unterricht soll die bereits angesprochenen zwei Doppelstunden pro Jahr in jeder Klassenstufe umfassen. Dabei ist es jedoch auch möglich, dass der Unterricht nicht in zwei Halbjahren einer Stufe stattfindet, sondern ggf. in einem Halbjahr oder en bloc im Rahmen von Projektwochen.

Um der bei dem bisherigen Programm bemängelten relativ spontanen und unsystematischen Themenfestlegung zu begegnen, wurde ein Curriculum erstellt, das für die vier Klassenstufen 5 bis 8 jeweils ein Schwerpunktthema vorsieht, nämlich für die 5. Klasse das Thema „Opferprävention“, für die 6. Klasse das Thema „Zeugen und Helfer“, für die 7. Klasse das Thema „Gewalt gegen Personen und Sachen“ und für die 8. Klasse das Thema „Gewalt – und danach?“. ¹⁸ Die Empfehlungen der Evaluation des Präventionsunterrichts der Polizei aus dem Jahr 2005 wurden weitestgehend in die curriculare Neukonzeption des Programms aufgenommen.

Formal festgeschrieben ist auch die Vor- und Nachbereitung des Unterrichts zusammen mit der zuständigen Lehrkraft¹⁹ sowie ihre Teilnahme an dem Präventionsunterricht. Bei der

¹⁷ Vgl. Bürgerschaftsdrucksache 18/7296, S.7

¹⁸ Auf einem Auswertungstreffen im Oktober 2009 wurde bestätigt, dass das Curriculum als Ergänzungen die Themen Graffiti und Waffenrecht enthalten soll. Zudem wurde vereinbart, dass die Themen Cybermobbing/Mobbing oder Amok/Bedrohungslagen nicht im Rahmen des Präventionsunterrichts thematisiert werden sollen bzw. dass bei entsprechenden Fragen explizit die zuständigen Dienststellen eingeschaltet werden sollen.

¹⁹ Vgl. Bürgerschaftsdrucksache 18/7296, S.7.

Lehrkraft kann es sich um die Klassenlehrerin bzw. den Klassenlehrer oder um eine Fachlehrkraft handeln.

Personal

Die künftigen PräventionsbeamtInnen werden von der Polizei auf freiwilliger Basis ausgewählt und in Zusammenarbeit mit der Beratungsstelle Gewaltprävention am LI in Form eines einwöchigen Lehrgangs zu Fachinhalten, Methodik und Didaktik fortgebildet.²⁰

Die PräventionsbeamtInnen arbeiten im Rahmen einer Nebentätigkeit. Dadurch wird – wie eingangs angemerkt – das Legalitätsprinzip, das z.B. für die Cop4U uneingeschränkt gilt, aufgeweicht. Nicht alle geringfügigen Delikte, die der Beamtin/dem Beamten in der Schule zu Ohren kommen, müssen zwingend aufgenommen und gemeldet werden. Die BeamtInnen führen den Unterricht in ziviler Kleidung durch.

Bei der Polizei selbst wurde 2009 die Position einer Koordinatorin/eines Koordinators für den Präventionsunterricht geschaffen, die bis dahin kommissarisch besetzt gewesen war.

Etwa 20 PolizistInnen, die als Cop4U an Hamburger Schulen ihren Dienst versehen, sind auch Präventionsbeamte. Es gibt zwar keine festgelegten Abstimmungsmodalitäten, bei bekannten Problemen an einer Schule sollen aber z.B. sowohl der Cop4U als auch der Präventionsbeamte informiert werden. Denkbar ist auch, dass der Cop4U im Vorfeld des Unterrichts seiner Kollegin/seinem Kollegen die Spezifika der Schule darstellt. Auch hierzu existieren jedoch ebenfalls keine formalen Richtlinien.

Unterrichtsmaterialien

Die Bürgerschaftsdrucksache sieht vor, die Materialsammlung für den Präventionsunterricht zu professionalisieren. Diese Aufgabe übernimmt laut Rahmenvereinbarung die Polizei. Die Materialien bauen stufenweise aufeinander auf und werden durch ein Curriculum den Klassenstufen zugeordnet. Die Materialien geben für den Unterricht den inhaltlichen Rahmen vor, die Umsetzung erfolgt dann jedoch nicht schematisch.

Öffentlichkeitsarbeit

Die Öffentlichkeitsarbeit an Schulen war in der Evaluation von 2005 und im Anschluss daran im Handlungskonzept „Handeln gegen Jugendgewalt“ als verbesserungswürdig kritisiert worden. Die Bedeutung von Werbung für das Programm hat sich jedoch mittlerweile durch den

²⁰ Die gemeinsame Fortbildung der PräventionsbeamtInnen durch die damalige BBS und die Polizei begann im Dezember 2007. Im September 2009 haben neun Lehrgänge, stattgefunden, im März 2010 waren es elf Lehrgänge, bei denen nun rund 220 BeamtInnen fortgebildet wurden.

fast vollständigen flächendeckenden Abschluss von Kooperationsvereinbarungen zwischen Schulen und der Polizei relativiert. Gegenwärtig werden Flyer eingesetzt, um an den Schulen die Lehrkräfte über das Programm zu informieren.

Feedback

Ein weiterer Aspekt, der im Handlungskonzept „Handeln gegen Jugendgewalt“ im Zusammenhang der Aktualisierung des Präventionsunterrichts der Polizei vorgesehen ist, ist die Einführung eines Feedback-Verfahrens. Im Rahmen dieses Verfahrens sollen neben den PolizeibeamtInnen und Lehrkräften auch die SchülerInnen einbezogen werden.

3 Erhebungsmethoden

Die Maßnahme „Optimierung und Ausweitung des Präventionsunterrichts an Schulen“ wurde im Rahmen der Evaluation einer Beurteilung durch SchülerInnen und KlassenlehrerInnen unterzogen. Dazu wurden 150 SchülerInnen der Klassenstufe 8 mittels eines Fragebogens befragt. Mit vier Lehrkräften erfolgten Einzelinterviews (persönlich oder am Telefon).

Insgesamt standen hierbei Fragen zur Akzeptanz von Inhalt und Form des Unterrichts sowie zu einem möglichen Einfluss des Unterrichts auf die Einstellung zu Gewalt und Delinquenz einerseits und zur Polizei andererseits im Vordergrund.

3.1 Dokumenten- und Datenanalyse

Die Leitstelle „Handeln gegen Jugendgewalt“ stellte den EvaluatorInnen Anfang Juni 2010 die Controllingdaten zur Maßnahme „Optimierung und Ausweitung des Präventionsunterrichts an Schulen“ bezogen auf den Zeitraum September 2009 bis April 2010 zur Verfügung. Die darin enthaltenen Daten wurden hinsichtlich der Parameter Durchführung des Präventionsunterrichts (Anzahl der erreichten Schulen und Klassen, Anzahl der Unterrichtsstunden), Begleitung des Unterrichts durch die beteiligten Lehrkräfte, gemeinsame Vor- und Nachbereitung und flächendeckende Kontrakte zwischen den Schulen und der Polizei untersucht.

Die Daten werden teilweise ergänzt durch Informationen eines Treffens bei der Beratungsstelle Gewaltprävention im Oktober 2009, bei dem in Anwesenheit von VertreterInnen der Polizei Hamburg, der Beratungsstelle Gewaltprävention, der Leitstelle „Handeln gegen Jugendgewalt“ und der Universität Hamburg von den polizeilichen VertreterInnen eine Zwischenbilanz zu den anvisierten Zielen präsentiert wurde.

3.2 Fragebogenerhebung bei Schülerinnen und Schülern

Die Befragung von Schülerinnen und Schülern fand in achten Klassen an zwei Haupt- und Realschulen, zwei Gesamtschulen und drei Gymnasien statt. Die Entscheidung für die Klassenstufe 8 wurde getroffen, weil auf diese Weise gleich zwei zentralen Aspekten der Evaluation Rechnung getragen werden konnte. Zum einen wurden so SchülerInnen befragt, die in der vorhergehenden Klassenstufe den Unterricht zum Thema „Gewalt gegen Personen und Sachen“ erlebt haben, zum anderen konnte dem Erkenntnisinteresse der Evaluation nach der Wirkung des erlebten Unterrichts auf die Einstellungen der SchülerInnen zu Gewalt und Anzeigebereitschaft sowie auf die Einstellung zur Polizei durch die Befragung der AchtklässlerInnen anhand eines ausreichend langen Wirkungszeitraums nachgegangen werden. Darüber

hinaus erschien diese Altersgruppe für die Bewältigung einer schriftlichen Befragung am besten geeignet.

Die Schulen wurden mit Unterstützung des Koordinators für den Präventionsunterricht ausgewählt. Kriterien für die Auswahl waren, dass an den Schulen im dann angelaufenen Schuljahr 2009/2010 bereits eine Unterrichtseinheit stattgefunden hatte und dass in den in Frage kommenden Klassen auch im vorherigen Schuljahr der Stufe 7 der Unterricht zum Thema „Gewalt“ stattgefunden hatte. Am 20.10.2009 wurde eine Liste mit möglichen geeigneten Schulen durch den Koordinator für den Präventionsunterricht übermittelt.²¹

Die Kontaktaufnahme mit den Schulen erfolgte telefonisch ab Oktober 2009. In der Regel verwies die Schulleitung auf die an der Schule zuständige Ansprechperson für den Präventionsunterricht, in der Regel waren dies AbteilungsleiterInnen oder KoordinatorInnen, die wiederum Kontakt zu den KlassenlehrerInnen herstellten.

Die KlassenlehrerInnen erhielten auf dem Postweg einen Satz von Anschreiben, mit denen die SchülerInnen und deren Eltern über die geplante Befragung informiert wurden. Zudem erhielten sie Einverständniserklärungen, mit denen die Eltern derjenigen SchülerInnen ihre Zustimmung zur Befragung ihrer Kinder ausdrücken – oder ausdrücklich verweigern – konnten, die zum Zeitpunkt der Befragung noch nicht 14 Jahre alt waren. Anschreiben und Einverständniserklärungen wurden durch die KlassenlehrerInnen verteilt und die ausgefüllten Einverständniserklärungen später wieder eingesammelt.

Der Fragebogen wurde der Beratungsstelle Gewaltprävention zugesandt und mit dem Koordinator der Polizei für den Präventionsunterricht und dem stellvertretenden Landesjugendbeauftragten der Polizei Hamburg besprochen. Außerdem wurde er von den SchülerInnen einer Haupt- und Realschulklasse einem Pretest unterzogen. Da sich keine Probleme beim Ausfüllen der Bögen erkennen ließen, wurde das Erhebungsinstrument nicht mehr verändert und die Antworten des Pretests in die Auswertung einbezogen.

Die Befragung fand zwischen dem 18. November und dem 17. Dezember 2009 statt. Dabei war jeweils mindestens ein/e MitarbeiterIn der Universität Hamburg anwesend, die die Erhebung inhaltlich einleitete, einige Hinweise zum Ausfüllen der Fragebögen gab und die Erhebung auf einem Dokumentationsbogen dokumentierte. Die Befragung war in allen Fällen in-

²¹ Diese Liste enthielt auch Angaben darüber, ob sich die jeweilige Schule in einem Gebiet befindet, in dem die Betreuungsdichte durch die Cop4U im Zuge der Aufstockung der Cop4U (Maßnahme 5) erhöht wurde. Dieser Aspekt konnte als Indikator dafür dienen, dass in der jeweiligen Region ein Problem mit Gewalt an Schulen bekannt ist. Bei der Auswahl der Schulen konnte er jedoch nur in zwei Fällen berücksichtigt werden, da in allen anderen Fällen kein vorhergehender Unterricht in der Klassenstufe 7 stattgefunden hatte, was als Hauptkriterium der Schulauswahl genutzt wurde.

nerhalb von etwa 30 Minuten abgeschlossen. Ab Anfang Dezember wurden die Bögen sukzessive in SPSS übertragen.

Die Fragebögen enthielten in einem einleitenden Teil Fragen zur Erinnerung an zuvor erlebten Unterrichtseinheiten im Präventionsunterricht, zur Vor- und Nachbereitung des Unterrichts mit der Klassen- oder Fachlehrkraft und zum Ablauf des Unterrichts selbst (Präsentation, Unterrichtsmaterialien, Didaktik).

Ein zweiter Abschnitt setzte sich mit den Themen des Unterrichts auseinander. Hier wurden die SchülerInnen gebeten, zu beschreiben, inwieweit sie die Themen interessant, langweilig, kompliziert oder aber gut fanden. Sie wurden zudem aufgefordert, diese Einschätzung zu begründen. Ebenfalls wurden die SchülerInnen dazu befragt, ob sich ihre Haltung zur Polizei und ihre Haltung zum Thema Gewalt durch den Unterricht verändert habe. Abschließend konnten sich die SchülerInnen dazu äußern, wie ihnen der Unterricht gefallen hat und wie sie die Tatsache einschätzen, dass eine schulfremde Person den Unterricht durchgeführt hat.

3.3 Interviews mit Lehrkräften

Mit vier Lehrkräften wurde jeweils ein leitfadengestütztes Einzelinterview zum Präventionsunterricht geführt. Bei drei der Lehrkräfte handelte es sich um LehrerInnen, deren Klassen im Rahmen der Fragebogenerhebung befragt wurden. Sie unterrichten an einer Gesamtschule, einem Gymnasium und einer Haupt- und Realschule. Im vierten Fall handelte es sich um eine Lehrerin einer Gesamtschule, die nicht im Zusammenhang mit der Fragebogenerhebung stand. Die Interviews fanden zwischen dem 16.2.2010 und dem 19.2.2010 statt.

Die Interviews wurden in jeweils zwei Fällen telefonisch bzw. als persönliches Interview durchgeführt. Die telefonischen Interviews und ein persönlich geführtes Interview wurden mit dem Einverständnis der Lehrkräfte digital aufgezeichnet und anschließend transkribiert. Das zweite persönliche Interview wurde schriftlich protokolliert, da die beteiligte Lehrkraft keine Aufzeichnung des Gesprächs wünschte.

Den Gesprächen lag ein Leitfaden zugrunde, anhand dessen die LehrerInnen zu den Aspekten Organisation des Termins, Vor- und Nachbereitung des Unterrichts mit den PolizistInnen und mit der Klasse, Ablauf des Kurses und Themen des Unterrichts, Einschätzung der Wirksamkeit des Unterrichts und zu den wahrgenommenen Veränderungen zum Präventionsunterricht vor 2008 befragt wurden.

4 Darstellung der Ergebnisse

4.1 Dokumenten- und Datenanalyse

Die Leitstelle „Handeln gegen Jugendgewalt“ dokumentiert die Entwicklungen der Maßnahme in ihrem Controlling. Für die Evaluation lagen Zahlen zu den Monaten September 2009 bis April 2010 vor. Diese Daten enthalten Angaben zur Anzahl der Kontrakte (Kooperationsvereinbarungen) zwischen Schulen und der Polizei, zur Anzahl der durchgeführten Unterrichtseinheiten, differenziert nach Schulen, Klassen und Unterrichtsstunden, zur Begleitung des Unterrichts durch die beteiligten LehrerInnen sowie zur Vor- und Nachbereitung des Unterrichts durch die PräventionsbeamtInnen und die LehrerInnen.

Demnach waren im September 2009 Kooperationsvereinbarungen mit 215 Schulen getroffen worden. Im Januar kam eine weitere Schule hinzu. Als Zielgröße sieht das Handlungskonzept Kontrakte mit 225 Schulen vor.

Bis Ende April 2010 haben im Schuljahr 2009/2010 an 177 Schulen Unterrichtseinheiten stattgefunden, dabei führten die beteiligten BeamtInnen in 1851 Klassen eine oder zwei Unterrichtseinheiten durch. Insgesamt wurden 2402 Unterrichtseinheiten im Umfang von 4800 Stunden dokumentiert. Bei allen dokumentierten Unterrichtseinheiten war laut Datenlage die zuständige Lehrkraft anwesend und in ebenfalls allen Fällen wurde der Unterricht laut Datenlage von der Lehrkraft mit der Polizistin/dem Polizisten gemeinsam vor- und nachbereitet.

Die monatliche Häufigkeit des Unterrichts lässt einen Zusammenhang mit der Lage der Schulferien erkennen, da gerade in Monaten ohne Ferien besonders viel Präventionsunterricht stattfand. So entfiel allein auf den November 2009 etwa ein Viertel aller Unterrichtseinheiten.

Für die Durchführung wurden bis Oktober 2009 insgesamt 190 PolizeibeamtInnen fortgebildet. Es existiert bei den BeamtInnen allerdings grundsätzlich eine Fluktuation, so dass von den 190 BeamtInnen im Herbst 2009 etwa 140 Personen im Einsatz waren.²²

4.2 Die Perspektive der beteiligten Gruppen

4.2.1 Die Perspektive von Schülerinnen und Schülern

In sieben Schulklassen der Stufe acht wurden insgesamt 156 SchülerInnen befragt. An der Befragung nahmen diejenigen SchülerInnen nicht teil, die zum Zeitpunkt der Befragung jünger als 14 Jahre alt waren und deren Eltern nicht in die Befragung eingewilligt hatten. Die 156 Datensätze wurden einer Plausibilitätsprüfung unterzogen. Dabei wurden 18 Datensätze iden-

²² Angaben aus dem Protokoll einer Auswertungssitzung zum Präventionsunterricht bei der Beratungsstelle Gewaltprävention am 7. Oktober 2009.

tifiziert, bei denen in einem deutlichen Maße widersprüchliche Aussagen gemacht worden sind. Diese Datensätze, die mit Fragebögen von sechs der sieben Schulklassen korrespondierten, wurden von der statistischen Auswertung ausgeschlossen. Die untersuchten Datensätze stammen von 41 GesamtschülerInnen, von 62 GymnasiastInnen und von 35 Haupt- und RealschülerInnen.

Insgesamt antworteten 77 Jungen und 53 Mädchen. Außerdem machten acht der SchülerInnen keine Angaben zu ihrem Geschlecht. Das Alter der befragten SchülerInnen lag im Schnitt knapp bei 13,5 Jahren. Zu ihrem Alter machten 14 SchülerInnen keine Angaben.

Erinnerung an frühere Einheiten des Präventionsunterrichts

Die Mehrzahl der befragten SchülerInnen hatte bereits einmal (33% der SchülerInnen) oder bereits mehrmals Präventionsunterricht (57% der SchülerInnen), die verbleibenden zehn Prozent hatten noch keinen Präventionsunterricht oder sind sich in dieser Frage nicht sicher. Damit hatten 90 Prozent der SchülerInnen in der Klasse 7 Präventionsunterricht, der laut Curriculum zentral das Thema „Gewalt“ betrifft.²³

Von den SchülerInnen, die bereits mindestens eine Einheit des Präventionsunterricht erlebt haben, erinnern sich rund zwei Drittel zumindest in gewissem Maße an frühere Unterrichtseinheiten: 17 Prozent der SchülerInnen geben an, dass sie sich gut an den Unterricht erinnern können, 51 Prozent antworten mit „geht so“. Zwischen den befragten Jungen und Mädchen lässt sich hierbei kein nennenswerter Unterschied ausmachen. Deutliche Unterschiede gibt es hingegen zwischen den befragten Schulklassen. Der Anteil der SchülerInnen, die sich gut an den letzten Unterricht erinnern können, schwankt im Vergleich der befragten Klassen zwischen zehn und 33 Prozent. Der Anteil der SchülerInnen, die sich gut oder zumindest in gewissem Maße erinnern können, liegt in manchen Klassen bei 45 Prozent, in anderen Klassen hingegen bei 92 Prozent.

Von den 138 SchülerInnen konnten 75 neben der Information, dass sie sich an frühere Präventionsunterrichte erinnern, auch konkrete Inhalte angeben, die ihnen besonders in Erinnerung geblieben sind. Dies taten sie in Form von Freitextantworten als Antwort auf offene Fragen, also ohne vorgegebene Antwortkategorien. Die meiste Erwähnung fand dabei das Thema „Gewalt“ bzw. „Gewaltprävention“. 28 der SchülerInnen machten entsprechende Angaben, gefolgt von „Handlungsempfehlungen“ (15 Nennungen), „Arten von Straftaten“ (11 Nennun-

²³ Die Entscheidung für die Klassenstufe 8 und die Auswahl der konkreten Schulen mit Hilfe des Koordinators der Polizei für den Präventionsunterricht ist folglich aus Sicht der Evaluation erfolgreich gewesen, da die SchülerInnen sinnvoll zu der Wirkung der im letzten Schuljahr behandelten Gewaltthematik befragt werden konnten.

gen) und „Mobbing“²⁴ (11 Nennungen). Ebenfalls ausdrückliche Erwähnung – jedoch seltener – fanden die Themen Diebstahl, Folgen von Straftaten, Drogen, Waffen, Verhalten als Opfer, Erpressung und Arbeit der Polizei.

Bewertung des Präventionsunterrichts

Die deutliche Mehrheit der befragten SchülerInnen sieht beim Präventionsunterricht grundsätzlich – also nicht bezogen auf eine konkrete Unterrichtseinheit – mehr positive als negative Aspekte. So finden es 91 Prozent der befragten SchülerInnen gut, gelegentlich Unterricht bei einer Polizistin oder einem Polizisten zu haben, weil dies eine Abwechslung darstellt. 79 Prozent heben als positiv hervor, dass der reguläre Unterricht zugunsten des Präventionsunterrichts ausfiel.²⁵ Und 77 Prozent der SchülerInnen empfinden es als positiv, Informationen von jemandem aus erster Hand zu erhalten, „der sich auskennt“. Dass sie es gut finden, auch im nächsten Schulhalbjahr noch einmal Präventionsunterricht zu haben, erklären 61 Prozent der SchülerInnen, und zwar aus dem Grund, dass man das Gelernte ansonsten schnell wieder vergessen würde.

Nur wenige der befragten SchülerInnen finden es aus grundsätzlichen Erwägungen *nicht gut*, gelegentlich von einer Polizistin oder einem Polizisten unterrichtet zu werden. So lehnen – in absoluten Zahlen – fünf SchülerInnen polizeiliche Präsenz in der Schule generell ab, und vier SchülerInnen sind der Meinung, reguläre Lehrkräfte könnten die Informationen besser vermitteln.

Während ungefähr gleich viele Jungen und Mädchen den Aspekt der Abwechslung von der normalen Unterrichtsform für gut befinden, beurteilen mehr Mädchen als Jungen den Aspekt der Wissensvermittlung aus erster Hand positiv. Von den Mädchen gaben 89 Prozent an, dass sie den Präventionsunterricht aufgrund der Wissensvermittlung von jemandem, der sich auskennt, für gut halten, bei den Jungen waren es 72 Prozent.

Bewertung der Themen

Bei der Bewertung der Themen bezogen sich die SchülerInnen auf die konkreten Inhalte, die sie in der Klassenstufe 7 im Präventionsunterricht besprochen haben, also konkret auf das vom Curriculum vorgesehene Thema Gewalt. Dabei heben sie neben einer allgemein positi-

²⁴ Das Thema Mobbing wurde häufig von SchülerInnen genannt, in deren Klasse es einen konkreten Mobbingfall gegeben hatte. Das Thema wurde aber auch von SchülerInnen aus anderen Klassen erwähnt.

²⁵ Die Fragen zur Bewertung des Unterrichts beantworteten jeweils nicht alle SchülerInnen, sechs Prozent machten keine Angaben zu den behandelten Themen, 9 Prozent machten keine Angaben zur Art und Weise, wie die Themen behandelt wurden, 16 Prozent gaben kein Urteil dazu ab, dass der Unterricht nicht von der regulären Lehrkraft durchgeführt wurde und 17 Prozent machten keine Angabe dazu, wie sie es bewerten, dass der reguläre Unterricht ausfällt.

ven Bewertung der Themen (89%) mehrheitlich auch die Art und Weise, wie über die Themen gesprochen wurde, positiv hervor (81%).

Die SchülerInnen beschrieben die behandelten Themen überwiegend als interessant und gut verständlich. So gaben 82 Prozent der SchülerInnen an, dass sie die Themen für *interessant* hielten. Eine leichte Tendenz lässt sich beim Vergleich zwischen den Geschlechtern erkennen. So bezeichnen 81 Prozent der Jungen und 87 Prozent der Mädchen die behandelten Themen als interessant. Unterschiede in der Einschätzung, die sich mit der Schulform in eine erkennbare Beziehung setzen ließen, sind hingegen nicht erkennbar, wohl aber schulformunabhängige Unterschiede zwischen den befragten Klassen. So schwankt der Anteil der Schüler, die die Themen als interessant bezeichneten je nach Schulklasse zwischen 68 Prozent und 100 Prozent. Als langweilig bezeichneten die Themen je nach Schulklasse zwischen Null und 19 Prozent der SchülerInnen.

Bei den 113 SchülerInnen, die die Themen als interessant empfanden, sind für ihr Urteil Aspekte des Wissenszuwachses insgesamt von höherer Bedeutung als der Bezug der Themen zu eigenen Erfahrungen. So geben als Begründung für ihre Einstufung der Themen als interessant jeweils etwa 80 Prozent der SchülerInnen an, dass sie im Präventionsunterricht neue Informationen erhalten haben, dass sie sich nun über die Konsequenzen einer Straftat genauer im Klaren sind und dass sie als Zeuge oder Opfer einer Straftat nun über mehr Handlungssicherheit verfügen. Dass die Themen interessant waren, weil sie mit Dingen zu tun hatten, die die SchülerInnen schon selbst erlebt haben, geben hingegen nur 29 Prozent der SchülerInnen an. Der Bezug zu eigenen Vorerfahrungen scheint bei den befragten Jungen eine geringfügig größere Rolle zu spielen als bei den Mädchen. Hingegen gaben anteilig mehr Mädchen an, dass für sie Aspekte des Wissenszuwachses das Interesse an den Themen geweckt haben.

Von den befragten SchülerInnen beurteilten (in absoluten Zahlen) 18 die behandelten Themen als *langweilig*. Hierbei lassen sich weder zwischen den Geschlechtern, noch zwischen den Schulformen oder der befragten Klassen nennenswerte Unterschiede erkennen. Von den 18 SchülerInnen gaben 13 an, die Themen seien langweilig gewesen, da ihnen das Gesagte weitgehend schon bekannt gewesen sei. Jeweils neun SchülerInnen gab an, die Themen hätten nichts mit den eigenen Erfahrungen zu tun gehabt, oder aber sie hätten die Themen als langweilig empfunden, da sie sich am Unterricht nicht aktiv beteiligen konnten.

Die Beurteilung der Themen durch die SchülerInnen war auch *hinsichtlich der Verständlichkeit* der Themen mehrheitlich positiv. Von den 138 Befragten bezeichneten 89 Prozent der

SchülerInnen die Themen als „gut verständlich“ (123 SchülerInnen). Unter den Jungen betrug der Anteil 87 Prozent, bei den Mädchen 95 Prozent.

Aus Sicht der SchülerInnen waren die Themen vor allem deshalb gut verständlich, weil die Sachverhalte gut erklärt wurden und weil Fragen gestellt werden konnten. Jeweils knapp 90 Prozent der betreffenden SchülerInnen gaben dies als Grund an. Auch die Auswahl der Themen trug nach Meinung der Mehrzahl der SchülerInnen (83%) zur Verständlichkeit bei. Die verwendeten Materialien hingegen hatten nur aus Sicht von 34 Prozent der SchülerInnen fördernden Einfluss auf die Verständlichkeit.

Nur zwei SchülerInnen hielten die Themen ausdrücklich für *kompliziert*. Beide erklärten dazu, sie hätten manche Worte nicht verstanden, je ein/e SchülerIn meinte, es sei zu viel Inhalt auf einmal für die Doppelstunde gewesen, bzw. die Themen seien nicht gut erklärt worden.

Vor- und Nachbereitung und Ablauf des Präventionsunterrichts

Die *Vorbereitung des Präventionsunterrichts* bestand in der Mehrzahl der Fälle, darin, dass die KlassenlehrerInnen den Unterricht als Termin angekündigten. 125 SchülerInnen berichteten von dieser rein formalen Vorbereitung. Allerdings gibt es in allen befragten Klassen einige SchülerInnen, die sich an eine darüber hinausgehende inhaltliche Vorbereitung erinnern. So konnten sich 20 SchülerInnen an eine inhaltliche Ankündigung erinnern und 16 SchülerInnen gaben an, dass sie das Thema des Präventionsunterrichts ohnehin gerade besprochen hätten.

Die Tatsache, dass von einer inhaltlichen Vorbereitung nicht von den SchülerInnen einer einzigen Klasse berichtet wird, sondern von wenigen SchülerInnen aus allen befragten Klassen, deutet darauf hin, dass die SchülerInnen sich möglicherweise unterschiedlich an die jeweilige Ankündigung erinnern und etwa die Aussage, ein Polizist werde etwas zum Thema Straftaten erzählen, bereits als inhaltliche thematische Auseinandersetzung verstanden haben.

In allen Fällen war die Klassenlehrkraft beim Präventionsunterricht anwesend. Aus einer der befragten Klassen gaben fünf SchülerInnen ausdrücklich an, dass sie die Anwesenheit der Lehrkraft gestört habe, einer dieser SchülerInnen beklagt, die Lehrkraft habe die Klasse kontrolliert.

Im *Ablauf der Stunden* gab es jeweils einen Mix verschiedener Methoden. Grundsätzlich beinhalteten die Unterrichtseinheiten in allen Klassen einen Vortrag der/des Präventionsbeamten, Diskussionen und damit verbunden die Möglichkeit, die eigene Meinung sagen und Fragen zu stellen. Darüber hinaus berichten die SchülerInnen von Rollenspielen, Kleingruppen-

arbeiten und dem Einsatz von Filmmaterial. Der konkrete Methodenmix sah aber praktisch in allen Klassen unterschiedlich aus.

Ein Teil der SchülerInnen nutzte die Möglichkeit, im Rahmen einer offenen Frage ohne vorgegebene Antwortkategorien diejenigen Aspekte zu benennen, die ihnen an dem Unterricht besonders gefallen haben. Aus den Angaben wird deutlich, dass insbesondere im Unterricht gezeigte Filme und durchgeführte Rollenspiele positiv bewertet wurden. Aber auch die Möglichkeit, Fragen zu stellen, die Qualität der Erklärungen und allgemein die Offenheit der PolizistInnen wurde von einigen SchülerInnen ausdrücklich positiv hervorgehoben.

76 SchülerInnen gaben an, es habe keine Nachbereitung des Präventionsunterrichts gegeben. Dass sie mit der Klassenlehrkraft über den Unterricht gesprochen haben, sagten 67 SchülerInnen. Nachbereitung in Form von Hausaufgaben oder Tests gab es hingegen nicht. Die Tatsache, dass in sämtlichen befragten Klassen von jeweils einem Teil der SchülerInnen sowohl die Meinung vertreten wurde, dass sie mit der Klassenlehrkraft über den Präventionsunterricht gesprochen hätten bzw. dass es keine Nachbereitung gegeben habe, gibt zu der Vermutung Anlass, dass der Unterricht zwar noch einmal allgemein angesprochen wurde, dass eine tiefere inhaltliche Nachbereitung hingegen nicht stattgefunden hat.

Haltung zur Gewalt und Einstellung zur Polizei

Von den 138 befragten SchülerInnen gaben lediglich neun an, dass sie Gewalt als Handlungsmuster nicht grundsätzlich ablehnen. 60 SchülerInnen (49%) haben Gewalt seit jeher abgelehnt und bei 23 SchülerInnen (19%) ist die Gewaltakzeptanz nach dem Präventionsunterricht gesunken. Allerdings äußern sich 45 SchülerInnen nicht zu ihrer Haltung zur Gewalt bzw. antworten mit „weiß nicht“.

Ausdrücklich gegen Gewalt spricht sich unter den Mädchen ein größerer Anteil im Vergleich zu den Jungen aus. Unter den Jungen ist hingegen der Anteil derer höher, die sich zu dem Aspekt nicht äußern. Im Vergleich zwischen den befragten Schulklassen schwankt die Zahl derer, die sich nicht eindeutig von Gewalt als Handlungsmöglichkeit abgrenzen, von null bis drei Schülern.²⁶

Von den befragten SchülerInnen haben 81 Prozent (112 SchülerInnen) eine positive Haltung gegenüber der Polizei. Von diesen SchülerInnen geben 30 ausdrücklich an, dass sich ihre Haltung zur Polizei durch den Präventionsunterricht verbessert habe. Das entspricht 22 Prozent

²⁶ Die Antworten der SchülerInnen lassen nicht erkennen, dass sich die grundsätzliche Akzeptanz zwischen den Schulformen unterscheidet. Eine Aussage hierzu könnte aufgrund der äußerst geringen Zahl von nur neun SchülerInnen ohnehin nicht getroffen werden.

aller befragten SchülerInnen. Auf der anderen Seite bringen zwölf Prozent der SchülerInnen (17 SchülerInnen) eine negative Haltung gegenüber der Polizei zum Ausdruck. Im Vergleich zwischen Jungen und Mädchen unterscheidet sich die Haltung gegenüber der Polizei nur geringfügig.

Entsprechend vergeben die SchülerInnen bei der Konkretisierung ihrer Meinung zur Polizei mehrheitlich positive Attribute. So sprechen 70 Prozent der SchülerInnen (97 SchülerInnen) von Respekt gegenüber der Polizei, 62 Prozent der SchülerInnen (85 SchülerInnen) vertrauen der Polizei. Angst vor der Polizei empfinden zehn Prozent (14 SchülerInnen), Misstrauen 17 Prozent der SchülerInnen (21 SchülerInnen). Eine gleichgültige Haltung gegenüber der Polizei dokumentieren 17 Prozent der SchülerInnen (23 SchülerInnen).

Unterschiede zwischen den befragten Klassen

Obwohl der Präventionsunterricht durch die Rahmenvereinbarung und die Kooperationsvereinbarungen in formaler Hinsicht und durch das Curriculum inhaltlich sehr ausführlich beschrieben wird, stellt sich der Unterricht in seinen Ausformungen in der Praxis als sehr heterogen dar. Gerade beim Vergleich der Antworten aus den einzelnen befragten Schulklassen zeigt sich außerdem, dass der Präventionsunterricht insgesamt recht uneinheitlich wahrgenommen wird.²⁷

So lässt sich der Typus einer Schulklasse herausarbeiten, die den Präventionsunterricht auf einer grundsätzlichen Ebene in besonderem Maße mehrheitlich positiv bewertet. In dieser Klasse ist zudem die Erinnerung an frühere Unterrichtseinheiten besonders lebhaft und aus dieser Klasse betonen anteilig die meisten SchülerInnen, dass sie die Kontinuität des Unterrichts befürworten, da das Erlernete so weniger schnell vergessen werde. Die SchülerInnen dieser Klasse bewerten die Themen des Präventionsunterrichts in besonders hohem Maße als interessant und gut verständlich und heben in besonders hohem Maße positiv hervor, dass der unterrichtende Polizist über hohe Sachkompetenz verfügt habe.

Die SchülerInnen einer anderen typischen Klasse äußern sich in höherem Maße als die anderen Klassen grundsätzlich kritisch zur Durchführung von Unterricht durch PolizeibeamtInnen bzw. heben die positiven Aspekte weniger stark hervor. Insbesondere spielt für sie im Vergleich mit den anderen Schulklassen der Ausfall des regulären Unterrichts durch den Präventionsunterricht die mit Abstand geringste Rolle. In dieser Klasse ist gleichzeitig die Erinne-

²⁷ Demgegenüber lässt sich keine erkennbare durchgängige Tendenz beim Vergleich der Schulformen feststellen. Im Vergleich zwischen den Antworten von Jungen und Mädchen ließen sich an einigen Stellen Unterschiede herausarbeiten.

rung an früheren Unterricht im Vergleich mit den anderen Schulklassen am geringsten und die Bedeutung der Kontinuität wird von den SchülerInnen dieser Klasse die geringste positive Bedeutung für den Lerneffekt beigemessen.

Auch wenn aus dem Gesagten keine Kausalität zwischen den jeweils behandelten Themen des Präventionsunterrichts, der Haltung der SchülerInnen zum Präventionsunterricht und dessen Nachhaltigkeit postuliert werden kann, so können die beiden beschriebenen Klassentypen doch als zwei mögliche Pole in der Beurteilung des Präventionsunterrichts dienen. Das jeweilige soziale Klima in einer Klasse, wie der individuelle Unterrichtsstil einzelner Präventionsbeamter/-beamtinnen können die Bewertung des Präventionsunterrichts mit bedingen.

4.2.2 Die Perspektive der Lehrkräfte

Die Interviews mit zwei GesamtschullehrerInnen und von je einer Lehrkraft eines Gymnasiums und einer Haupt- und Realschule folgten einem Leitfaden, der sowohl die organisatorischen Aspekte des Präventionsunterrichts thematisierte (Organisation der Termine, Vor- und Nachbereitung) als auch inhaltliche Fragen behandelte (Ablauf der Sitzung, Themen, Einschätzung zur Wirksamkeit des Unterrichts).

Aufgrund des kleinen Samples von nur vier befragten Lehrkräften sind die nachfolgend dargestellten Ergebnisse ausschließlich als Einzelfallbetrachtungen zu verstehen. Belastbare Aussagen etwa zum Zusammenhang zwischen der Schulform und der Einschätzung des Unterrichts können hieraus folglich nicht abgeleitet werden. Dem entspricht die nachfolgende Aufbereitung der Ergebnisse: Die unterschiedlichen praktischen Ausformungen des Präventionsunterrichts an den vier Schulen werden anhand der thematisierten Inhalte dargestellt. Später werden hieraus Praxisempfehlungen abgeleitet.

Interview 1

Die Lehrerin an der Haupt- und Realschule, die hinsichtlich der Schülerzahl an der kleinsten der vier Schulen unterrichtet, erhält üblicherweise ein Schreiben des Polizisten²⁸ mit der Bitte um telefonische Kontaktaufnahme. Daraufhin werde dann eigenständig ein individueller Termin vereinbart. An der Schule ist es die Regel, dass der Präventionsunterricht in einer Stunde der Klassenlehrkraft stattfindet. Bei dem Telefonat gibt der Polizist bekannt, welche Themen im Unterricht behandelt werden sollen. Bei aktuellen Vorfällen in der Klasse oder an der Schule wird diese Information an die PräventionsbeamterInnen weitergegeben, so dass diese/r entsprechend darauf eingehen kann. Eine über diesen telefonischen Kontakt hinausgehende

²⁸ In der Darstellung der Interviews wird jeweils die Schreibweise Lehrerin oder Lehrer bzw. Polizistin oder Polizist verwendet, die der realen Situation entspricht.

Vorbereitung zwischen der Lehrerin und dem Präventionsbeamten gibt es in der Regel nicht. Die Lehrerin kündigt ihrer Klasse den Präventionsunterricht an, geht aber inhaltlich nur dann weiter darauf ein, wenn sich aktuelle Vorfälle in der Klasse oder an der Schule als Anknüpfungspunkte dafür anbieten.

In den Einheiten des Präventionsunterrichts werden zumeist passende reale Fälle vorgestellt, die gemeinsam mit den SchülerInnen diskutiert und bewertet werden. Sie erhalten die Möglichkeit nachzufragen oder eigene Erfahrungen sowie Erlebnisse aus dem Freundeskreis einzubringen. Dabei kommen auch Rollenspiele zum Einsatz. Der Wechsel der Methoden ermöglicht aus Sicht der Lehrerin einen Unterricht in ruhiger und konzentrierter Atmosphäre. Sie, die die Klasse während des Unterrichts intensiv beobachtet, erkennt üblicherweise keine Anzeichen von Langeweile. Das führt sie auch auf die jeweilige Themenwahl zurück, die meist hohe Relevanz für die Alltagserfahrungen der SchülerInnen habe, somit einen klaren lebensweltlichen Bezug ermögliche.

Eine systematische Nachbereitung des Unterrichts mit dem Präventionsbeamten finde in der Regel nicht statt. Zumeist werde kurz darüber gesprochen, was gut gelaufen sei, oder was gegebenenfalls nicht gut verstanden wurde. Dieser Austausch erfolge aber eher situativ und nicht systematisch, nicht zuletzt aufgrund von Zeitmangel. Auch mit der Klasse finde eine Nachbereitung des Präventionsunterrichts höchstens punktuell statt. Falls die Klassenlehrerin bei ihren Beobachtungen im Präventionsunterricht bemerkt, dass etwa SchülerInnen auffällig schauen oder auf bestimmte Themen seltsam reagieren, nimmt sie diese Beobachtung zum Anlass, die SchülerInnen direkt individuell darauf anzusprechen. Die Möglichkeit einer gemeinsamen Nachbereitung mit der gesamten Klasse hänge aber – auf das gesamte Kollegium bezogen – auch von den Unterrichtsfächern der KlassenlehrerInnen ab.

Die Lehrerin schätzt die Wirksamkeit des Präventionsunterrichts als eher hoch ein. Insbesondere die Konsequenzen von Gewalthandeln und die Definition, wo Gewalt anfängt, würden durch den Präventionsbeamten nachhaltig vermittelt. Auch sei jeweils die vorherige Einheit meist noch recht präsent bei den SchülerInnen. Die Nachhaltigkeit führt die Lehrerin auf die fachliche Kompetenz des Polizisten und auf die Kontinuität des Unterrichts zurück. Obwohl die SchülerInnen durchaus unterschiedliche Vorerfahrungen mit der Polizei hätten, habe es von Anfang an keinerlei erkennbare Berührungängste oder Irritationen der Schüler gegenüber dem Polizisten gegeben.

Interview 2

Die Schulsozialpädagogin an einer der beiden Gesamtschulen stellt den Kontakt zur Lehrkraft her, darauf folgt eine individuelle Terminvereinbarung mit dem zuständigen Präventionsbeamten. Den SchülerInnen kündigte der Lehrer den Termin des Präventionsunterrichts an. Die SchülerInnen hätten sich auf den Unterricht gefreut. Eine weitergehende inhaltliche Vorbereitung zwischen dem Lehrer und dem Polizisten bzw. eine weitergehende inhaltliche Einstimmung der SchülerInnen hat nicht stattgefunden.

Während des Unterrichts knüpfte der Präventionsbeamte an die vorherige Unterrichtseinheit an und präsentierte verschiedene als real erkennbare Beispiele. Er habe die Schüler auf eine Weise angesprochen, die sie gut verstehen konnten. Er habe sein Fachwissen gut vermitteln können und Fachbegriffe verständlich erklärt. Tafelanschriften und Arbeitsblätter kamen zum Einsatz. Die Themen empfand der Lehrer als angemessen. Insbesondere das Thema Strafmündigkeit habe wegen des Alters der Kinder sehr gut gepasst. Bei der thematischen Ausrichtung und den verwendeten Materialien sei eine curriculare Struktur erkennbar gewesen.

Eine weitergehende Nachbereitung mit dem Polizisten hat in diesem Fall nicht stattgefunden. Auch mit der Klasse wurde das Thema nicht systematisch nachbereitet. Dies sei an der Schule zwar während der Tutorenstunden grundsätzlich möglich, werde aber faktisch nicht gemacht, denn selbst bei passendem Unterrichtsfach der KlassenlehrerInnen würde in der Regel die Zeit dazu fehlen.

Hinsichtlich der Wirksamkeit und Nachhaltigkeit des Unterrichts hebt der Lehrer hervor, dass sich die SchülerInnen noch gut an die Themen aus der letzten Unterrichtseinheit erinnern konnten. Die Inhalte seien noch sehr präsent gewesen. Der Lehrer vermutet, dass dem Polizisten bei bestimmten Themen eher Glauben geschenkt wird als den LehrerInnen. Der Polizist erscheine den SchülerInnen offenbar als sehr glaubwürdig, auch die Themen und Inhalte wirkten real und führten zu entsprechender Aufmerksamkeit. Das werde auch nicht dadurch erschwert, dass der Polizist ohne Uniform an der Schule erscheint. Im Gegenteil empfindet der Lehrer dies als positiv. Dem Polizist werde Respekt entgegengebracht und das Image der Polizei durch den Unterricht eher positiv verstärkt. Bezogen auf die Wirksamkeit der Maßnahme schränkt der Lehrer jedoch ein, dass sich eine positive Wirkung des Präventionsunterrichts nicht in kurzer Frist einstellen wird, die Kontinuität der Maßnahme also wichtig sei.

Interview 3

Der Abteilungsleiter der zweiten Gesamtschule vereinbart mit dem Präventionsbeamten eine Reihe von Terminen, die dann auf einem Jahrgangstreffen den KlassenlehrerInnen zur Auswahl vorgeschlagen werden. Der Präventionsunterricht findet an der Schule grundsätzlich im Unterricht der KlassenlehrerInnen statt. Dies führt aus Sicht der befragten Lehrerin – die erstmalig den Präventionsunterricht erlebte – mitunter zu dem Problem, dass sich LehrerInnen aufgrund der fachlichen Ferne der Thematik zu den eigenen Unterrichtsfächern mit der behandelten Thematik nur bedingt gerüstet fühlen, den Unterricht zu begleiten.

Vor der eigentlichen Unterrichtseinheit bestand kein weiterer Kontakt mit dem Polizisten, so dass die Lehrerin auch über die geplanten Inhalte nicht informiert war. Da die Klasse der befragten Lehrerin als schwierig gilt, hätte sie den Polizisten gern im Vorfeld auf einige Eigenheiten hingewiesen. Dies bedauerte die Lehrerin umso mehr, als die Stunde aufgrund didaktischer Schwachpunkte teilweise schlecht verlief und dies durch eine Abstimmung im Vorfeld möglicherweise hätte verhindert werden können. Den SchülerInnen kündigte die Lehrerin lediglich den Termin des Unterrichts an. Eine weitergehende inhaltliche Vorbereitung habe sie aufgrund der fehlenden inhaltlichen Vorabinformation auch nicht leisten können. Die Klasse hatte eine positive Erwartung auf den schulexternen Input.

Im Ablauf des Präventionsunterrichts wurde aus Sicht der Lehrerin deutlich, dass der Polizist nur über wenig didaktisches Gespür verfügt. Dies sei ihr auch von KollegInnen aus anderen Klassen bestätigt worden. So habe er gerade in unruhigen Phasen immer weitergeredet und habe dabei versucht, über deutlich lautere Ansprache zu den SchülerInnen durchzudringen. Auch habe er nach intensiveren Phasen, wie etwa nach Rollenspielen, keine betont ruhigere Phase eingelegt, um die Klasse erst einmal zur Ruhe kommen zu lassen. Der Unterricht fand durch den Wechsel von frontaler Präsentation, Gesprächsphasen und Rollenspielen statt. Der Unterricht kippte nach anfänglich gutem Verlauf und die Klasse wurde sehr unruhig. Einige Schüler kamen sich bei Rollenspielen „blöd“ vor. Die Themen erschienen der Lehrerin relativ abstrakt, da in der Klasse keine echten Anknüpfungspunkte zu den Themen existierten. Insgesamt fanden es die Schüler aber gut, Informationen aus erster Hand zu erfahren.

Nach dem Unterricht gab die Lehrerin dem Polizisten unmittelbar ein Feedback zu den beobachteten didaktischen Schwächen. Sie sandte dem Polizisten diese Einschätzung zudem auf dessen Wunsch per Email zu. Da es keine inhaltlichen Anknüpfungspunkte gab und die Lehrerin sich als fachfremde Lehrkraft dazu auch nur begrenzt in der Lage sah, fand keine Nachbereitung des Unterrichts mit den SchülerInnen statt.

Interview 4

Die Gymnasiallehrerin wurde in ihrer Doppelfunktion als Klassenlehrerin und als Koordinatorin für den Präventionsunterricht interviewt. In ihrer Funktion als Koordinatorin vereinbart sie mit der zuständigen Polizistin feste Termine und teilt diese den Klassenlehrkräften mit. Die Termine werden passend zum Schuljahresverlauf vereinbart, so dass sie in Zeiten liegen, in denen die Schule möglichst wenig durch feste Termine oder Prüfungen belastet ist. Insbesondere für die achte Klasse werde der Präventionsunterricht oft in ohnehin regelmäßig durchgeführten Projektwochen zum Thema Gewaltprävention integriert. Die Koordinatorin gibt neben den Terminen auch die Information weiter, welche Inhalte in der kommenden Einheit behandelt werden sollen.

Insgesamt würde die Koordinatorin ein Abrücken von dem systematischen Angebot von einer Einheit je Halbjahr hin zu einer individuellen und anlassbezogenen Durchführung favorisieren. Die Wirksamkeit wäre aus ihrer Sicht zudem möglicherweise höher, wenn der Unterricht nicht in der Schule stattfände, und die PräventionsbeamtInnen in Uniform aufträten. Bei dem existierenden Modus von einer Unterrichtseinheit je Halbjahr würde sich die Koordinatorin wünschen, dass die Termine eher an einigen wenigen Tagen stattfinden und nicht zeitlich breit gestreut. Dadurch wäre der organisatorische Aufwand an der Schule geringer und der Unterricht würde im Kollegium stärker präsent sein.

Die KlassenlehrerInnen erhalten von der Koordinatorin die Termine des Unterrichts mitgeteilt sowie eine inhaltliche Checkliste, die umreißt, welche Themen behandelt werden. In der Regel gibt es kein persönliches Treffen vorab. Bei aktuellen Vorfällen gibt es jedoch eine thematische Abstimmung. Dann wird gegebenenfalls auch vom eigentlich geplanten Inhalt abgewichen. Den Unterricht kündigt die Lehrerin in der Regel in ihrer Klasse lediglich an, nur im Falle konkreter Ereignisse in der Klasse oder an der Schule stellt sie einen Zusammenhang zum Präventionsunterricht her.

Hinsichtlich des Ablaufs der letzten Unterrichtseinheit weist die Lehrerin zwar auf die insgesamt sehr freundliche Atmosphäre sowie auf die sehr gute inhaltliche Vorbereitung der Polizistin hin, sie kritisiert jedoch die Schwächen im Ablauf der Doppelstunde, die sie auf die mangelnde didaktische Erfahrung der Polizistin zurückführt. So habe die Polizistin mehrfach sehr einfache Fragen gestellt, die die SchülerInnen offensichtlich als Unterforderung verstanden und nicht beantwortet hätten. Dies wiederum habe die Polizistin offensichtlich dahingehend interpretiert, dass die Thematik für die Klasse zu kompliziert sei, und die Fragen dann selbst beantwortet oder Schülerantworten im Sinne eines Lehrerechos wiederholt. Im Resultat

kam eine Diskussion kaum zustande. Insgesamt wurde die Situation von den Schülern belächelt und nicht ernst genommen. Die Lehrerin mutmaßt, dass die Tatsache, dass die Polizistin ohne Uniform den Unterricht durchführte, diese Haltung verstärkt haben könnte.

Die Themen des Unterrichts hält die Lehrerin für angemessen, zumal anlässlich eines aktuellen Vorfalls das Thema Mobbing zusätzlich aufgegriffen wurde. Ein Film, der im Unterricht eingesetzt wurde, sei ebenfalls thematisch geeignet gewesen, weil er den Erfahrungen der SchülerInnen entsprach.

Eine Nachbereitung mit der Polizistin findet üblicherweise nur dann statt, wenn es in der Klasse aktuelle Anknüpfungspunkte gibt. Auch eine systematische Nachbereitung mit der Klasse gebe es nicht. Bei aktuellen Problemlagen werde aber in der Klassenlehrerstunde darauf eingegangen und gegebenenfalls auf die Inhalte des Präventionsunterrichts verwiesen. Eine generelle inhaltliche Nachbereitung sei in ihrem Fall ohnehin nur schwer zu bewerkstelligen, da sie keine Fächer unterrichte, in die sich die behandelte Thematik inhaltlich sinnvoll integrieren lasse.

Die Wirksamkeit des Präventionsunterrichts wurde im berichteten Fall dadurch beeinträchtigt, dass die Schüler den Unterricht nicht ernst nahmen. Grundsätzlich sieht sie die Wirkungsmöglichkeiten des Präventionsunterrichts auch in bestehenden Problemsituationen (aktuelles Beispiel: Mobbing in der Klasse) als sehr begrenzt an. Er könne auch nur einen geringeren Beitrag leisten als etwa gezielte einzelfallorientierte Einzelgespräche oder Gruppengespräche. Insgesamt freuten sich die SchülerInnen wohl eher, dass der reguläre Unterricht ausfalle.

Als einzige der befragten Lehrkräfte konnte sich die Lehrerin zu der Situation vor 2008 äußern. Den deutlichsten Unterschied sieht sie darin, dass der Präventionsunterricht nun häufiger stattfindet und dass sich die Qualität der Materialien verbessert habe. Diese seien nun weitaus professioneller gestaltet als früher.

Zusammenfassung der Interviews

Der Präventionsunterricht ist zwar durch ein systematisches Regelwerk (Kooperationsvereinbarungen, Curriculum) ausführlich beschrieben, präsentiert sich in der Praxis jedoch in sehr vielfältiger Form, die sich aus der Verschiedenartigkeit der schulischen Kontexte, der Individualität der Schulklassen und nicht zuletzt der jeweils beteiligten PräventionsbeamtInnen speist. Die vier geführten Interviews geben die Wirklichkeit des Präventionsunterrichts nicht in repräsentativer Form wieder. Sie vermögen aber einen Rahmen abzustecken, innerhalb dessen sich der Unterricht in der Praxis zu bewegen scheint.

So unterscheiden sich die dargestellten Situationen nach der Art und Weise, wie die Termine für den Unterricht organisiert werden und daraus resultierend, ob es vorab zu einem persönlichen Gespräch zwischen den Lehrkräften und den PolizistInnen kommt, bei dem Inhalte des Unterrichts besprochen, aktuelle schulische Themen eingebracht oder auch auf Eigenheiten der Klassen verwiesen werden kann. Gerade bei größeren Schulen, bei denen die Terminvereinbarung über eine koordinierende Person erfolgt, scheint es den persönlichen Kontakt vorab oftmals nicht grundsätzlich zu geben.

Hinsichtlich der Stundenverläufe unterscheiden sich die von den LehrerInnen beschriebenen Unterrichtseinheiten deutlich. So berichten zwei der Lehrkräfte von Stunden, in denen die SchülerInnen konzentriert dem Unterricht gefolgt seien. Die Methodenwahl und die Präsentation der Inhalte seien in den Klassen angemessener Form erfolgt. Die beiden anderen Lehrkräfte hingegen berichten von erkennbaren didaktischen Schwächen, die in einem Fall zu erheblicher Unruhe, im anderen Fall dazu geführt hätten, dass die SchülerInnen den Unterricht nicht ernst nahmen.

Entsprechend schätzen die Lehrkräfte auch die Wirksamkeit des Unterrichts unterschiedlich ein. So vermuten zwei der LehrerInnen – grundsätzlich verweisen alle LehrerInnen darauf, dass sie hierzu nur Mutmaßungen äußern können – dass der Präventionsunterricht wegen der Sachkompetenz und Glaubwürdigkeit der PolizistInnen durchaus eine hohe Wirksamkeit erzielen kann, sofern er in einer gewissen Kontinuität stattfindet. Eine Lehrerin hingegen sieht in dem konkreten Fall die Wirksamkeit durch Probleme im Stundenverlauf als deutlich begrenzt an.

Bei aller Unterschiedlichkeit in der Beschreibung der Unterrichtseinheiten finden sich in den Ausführungen der LehrerInnen jedoch auch Gemeinsamkeiten. So wird die Themenwahl durchgängig als positiv beschrieben, vor allem, da die PolizistInnen die Inhalte glaubwürdig darstellten. Anders als Lehrerinnen und Lehrer seien die PräventionbeamtInnen aufgrund ihrer hohen Sachkompetenz und Glaubwürdigkeit als Menschen aus der Praxis hier besonders geeignet, Informationen aus erster Hand zu vermitteln.

5 Auswertung

Im Zentrum der Evaluation des Präventionsunterrichts steht die Beurteilung des Präventionsunterrichts durch die SchülerInnen der Klassenstufe 8 sowie durch die LehrerInnen. Hierbei geht es darum herauszufinden, inwieweit die Befragten Inhalt und Form des Präventionsunterrichts für angemessen halten und wie sich der Unterricht auf die Einstellung der SchülerInnen zu Gewalt und Delinquenz einerseits und zur Polizei andererseits auswirkt.

Die Ergebnisse der Evaluation werden im Folgenden anhand der drei klassischen Qualitätsdimensionen – Strukturqualität, Prozessqualität und Ergebnisqualität – gegliedert und dargestellt. Dabei fließen die Ergebnisse der Fragebogenerhebung bei SchülerInnen, der Interviews mit LehrerInnen sowie der Analyse der Controllingdaten zusammen.

5.1 Strukturqualität

Die Maßnahme wird durch die Rahmenvereinbarung zwischen der Behörde für Bildung und Sport und der Polizei Hamburg sowie durch die Kooperationsvereinbarungen zwischen den Schulen und den Jugendbeauftragten der Polizei ausführlich beschrieben. Für die praktische Umsetzung bieten diese Dokumente einen verbindlichen Rahmen. Insbesondere sind in ihnen die jeweiligen Zuständigkeiten der beteiligten Institutionen (Schule und Polizei) geregelt und die beteiligten Personen benannt. Hierbei wird auch die planmäßig durchzuführende Vor- und Nachbereitung des Unterrichts durch die PolizistInnen und die Lehrkräfte sowie die vorgesehene Anwesenheit der Lehrkräfte beim Präventionsunterricht gefordert.

Die schulischen Ansprechpersonen, die in der Kooperationsvereinbarung gefordert werden, üben an einem Teil der Schulen die Funktion von KoordinatorInnen für den Präventionsunterricht aus. In der Praxis vereinfacht dies gerade bei größeren Schulen die Organisation und die Vereinbarung von Terminen, führt jedoch möglicherweise auch zu einer nur eingeschränkten vorbereitenden Kommunikation zwischen den PräventionsbeamtInnen und den Lehrkräften.

Die Zielgruppe der Maßnahme wurde klar definiert und ein Curriculum mit aufeinander aufbauenden und auf die Klassenstufen abgestimmten Themenschwerpunkten entwickelt. Aus der Perspektive der Lehrkräfte ist anhand der thematischen Ausgestaltung des Präventionsunterrichts diese Struktur eines zugrundeliegenden Curriculums oder Konzepts erkennbar. In der Praxis ermöglicht das Curriculum dennoch eine flexible Handhabung, wenn etwa – wie von mehreren Lehrkräften berichtet – bei aktuellen Vorfällen in der Klasse oder im schulischen Rahmen die Schwerpunktsetzung im konkreten Unterricht modifiziert wird.

Die Kontinuität der Maßnahme wird durch den vorgesehenen Turnus von zwei Einheiten pro Schuljahr gewährleistet. Diese klare und verbindliche Rhythmisierung wird sowohl aus Sicht der SchülerInnen als auch aus der Perspektive der Lehrkräfte als wichtig für die Nachhaltigkeit des Unterrichts bewertet. In der Praxis existieren aber auch – gewollte – Abweichungen von dem starren Rhythmus. Sehr plausibel erscheint etwa die beschriebene Einbettung des Präventionsunterrichts in eine regelmäßig stattfindende Projektwoche zum Thema Gewaltprävention. Es wurde aber von einer Koordinatorin für den Präventionsunterricht auch problematisiert, dass die pauschale Zuteilung von zwei Unterrichtseinheiten je Schuljahr gleichsam nach dem Gießkannenprinzip mitunter an den realen Bedarfen der Schulen vorbeigehe und daher eine individuelle und situationsbezogene Durchführung als sinnvolle Alternative erscheine.

Die genaue Beschreibung und inhaltliche Präzisierung der Maßnahme in der Rahmenvereinbarung und in den Kooperationsvereinbarungen stellt eine Reaktion auf Problemlagen dar, die in der langen Geschichte des Präventionsunterrichts sichtbar geworden waren und die im Rahmen der Einbettung der Maßnahme in das Handlungskonzept „Handeln gegen Jugendgewalt“ ausführlich diskutiert worden sind. Die strukturelle Umsetzung des Programms hinsichtlich der Zahl der geschlossenen Kooperationsvereinbarungen und der Zahl der erreichten Schulen ist mittlerweile weit fortgeschritten.

5.2 Prozessqualität

Die terminliche Anbahnung des Präventionsunterrichts findet an einem Teil der Schulen über KoordinatorInnen für den Präventionsunterricht statt. An anderen Schulen erfolgt die Terminvereinbarung direkt zwischen den beteiligten Lehrkräften und den PräventionsbeamtInnen. Die organisatorische Erleichterung einer zentralen Terminorganisation gerade an großen Schulen birgt jedoch das Risiko, dass ein vorbereitender – etwa telefonischer – Kontakt zwischen PolizistInnen und LehrerInnen unterbleibt.

Ein vorbereitender persönlicher oder telefonischer Kontakt zwischen den PräventionsbeamtInnen und der Lehrkräften kann jedoch unter anderem dazu genutzt werden, die PolizistInnen über den Stand der Klasse oder deren Eigenheiten zu informieren. So berichtete eine Lehrerin, die Polizistin habe die Klasse im Laufe des Unterrichts in auffälligem Maße unterfordert, so dass die Klasse den Unterricht nicht ernst genommen hätte und keine Auseinandersetzung mit den Themen in Form einer Diskussion zustande gekommen sei. Hier hätte sich die Polizistin in einem vorgeschalteten Gespräch über den Leistungsstand der Klasse informieren und die behandelten Themen entsprechend anpassen können. Eine andere Lehrerin beklagte ausdrück-

lich, dass nach der Terminvereinbarung durch den Abteilungsleiter kein persönliches Gespräch stattgefunden habe, so dass sie den Polizisten nicht auf bestimmte Dynamiken in der Klasse habe aufmerksam machen können. Eben jene Besonderheiten der Klasse hätten dann aber während der Stunde zu einem Kippen des Unterrichts geführt.

Gibt es keine persönliche Kontaktaufnahme vor dem Unterricht, besteht zudem nicht die Möglichkeit, im Vorfeld die geplanten Themen an aktuelle Vorfälle in der Schule oder in der Klasse anzupassen. Diese flexible Handhabung der behandelten Themen jedoch erweist sich in der Praxis als sehr hilfreich, um die schulinterne Problembehandlung flankierend zu unterstützen. In einem berichteten Fall wurde in einer früheren Unterrichtseinheit das Thema Mobbing aus gegebenem Anlass außerplanmäßig im Präventionsunterricht behandelt. Dieses Thema ist den SchülerInnen nach eigener Aussage besonders deutlich in Erinnerung geblieben.

Eine inhaltliche Vorbereitung des Unterrichts mit der Klasse findet in der Regel nicht statt. Zumeist wird die Klasse über den Besuch der PolizistInnen informiert und ggf. das Thema in allgemeiner Form angekündigt. Eine inhaltliche Bezugnahme findet – so die Darstellung befragter LehrerInnen – in der Regel nur dann statt, wenn ein aktueller Vorfall einen entsprechenden Anknüpfungspunkt bietet.

Die LehrerInnen waren in den befragten Klassen – wie konzeptionell vorgesehen – während des Präventionsunterrichts anwesend. Dies deckt sich mit den Angaben der Leitstelle zu den dokumentierten Unterrichtseinheiten. Dass die Lehrkräfte die Stunden nicht „absitzen“, sondern aktiv nutzen können, zeigt die Erfahrung einer Lehrerin, die die Stunden jeweils aktiv zur Beobachtung – nicht zur Kontrolle – ihrer Klasse nutze, um später in persönlichen Gesprächen auf SchülerInnen zuzugehen, von denen sie durch auffällige Reaktionen auf bestimmte Themen auf möglichen Gesprächs- oder Beratungsbedarf schloss.

Im praktischen Ablauf des Präventionsunterrichts werden die im Curriculum vorgesehenen, oder separat vereinbarten Themen, in der Regel durch verschiedene Methoden vermittelt. Von besonderer Bedeutung ist dabei, dass die PolizistInnen aus erster Hand aus ihrem Erfahrungsschatz berichten können. Die Sachkompetenz der BeamtInnen wird von den SchülerInnen mehrheitlich als Grund für ihre positive Haltung dem Unterricht gegenüber vorgebracht. Zudem wurden insbesondere Themen, die sich auf den Kontext der eigenen Klasse bezogen, von SchülerInnen und LehrerInnen als in besonderem Maße angemessen beurteilt.

Hinsichtlich der angewandten didaktischen Mittel gehen die Einschätzungen der LehrerInnen deutlich auseinander. Zwei LehrerInnen beschrieben einen problemlosen Ablauf der Stunden,

während zwei Lehrkräfte auf didaktische Probleme hinweisen. Diese Probleme führten die Lehrkräfte auf die mangelnde Erfahrung der PolizistInnen in didaktischer Hinsicht zurück. Eine der beiden gab dem Polizisten im Anschluss unmittelbar ein entsprechendes unterstützend formuliertes Feedback. Sie weist aber auch darauf hin, dass in einem Gespräch im Vorfeld des Unterrichts diese aus ihrer Sicht nicht überraschenden Probleme hätten abgefangen werden können.

Die von der Leitstelle dokumentierten Daten weisen für das Schuljahr 2008/2009 aus, dass es bei allen Unterrichtseinheiten eine gemeinsame Vor- und Nachbereitung gegeben hat. In der Praxis dürfte es sich dabei häufig weniger um systematisch durchgeführte und ausführliche Nachbesprechungen handeln, als eher um kurze Gespräche in knapper Form unmittelbar im Anschluss an den Unterricht. Eine ausführliche, systematisch erfolgende Nachbereitung scheitert aus Sicht der befragten LehrerInnen üblicherweise schon allein an der nicht zur Verfügung stehenden Zeit. Wie schon im Falle der gemeinsamen Vorbereitung sollte das Potenzial einer gemeinsamen Nachbereitung nicht unterschätzt werden, etwa um einen Informations- und Erfahrungsaustausch über methodische und didaktische Aspekte anzuregen.

Auch die Nachbereitung mit der Klasse erfolgt offenbar nicht systematisch und auf konkrete Inhalte bezogen, sondern eher situativ, sofern kein aktueller Anknüpfungspunkt in der Klasse besteht. Gegen eine systematische und inhaltliche Nachbereitung spricht aus LehrerInnensicht neben der fehlenden Zeit auch die fachliche Ferne vieler Lehrkräfte zu gesellschaftlichen Themen.

5.3 Ergebnisqualität

Die Akzeptanz der Maßnahme bei SchülerInnen und Lehrkräften erscheint insgesamt hoch. Dies gilt besonders dann, wenn die behandelten Inhalte das Interesse der SchülerInnen wecken und der Eindruck entsteht, dass die PolizistInnen ihr hohes Maß an Fach- und Praxiswissen glaubwürdig vermitteln. Insofern kommt der Fähigkeit der PolizistInnen hohe Bedeutung zu, die im Curriculum vorgesehenen Themen mit konkreten Inhalten und Beispielen zu füllen. Die positive Beurteilung des Präventionsunterrichts aufgrund der Sachkompetenz der PräventionsbeamtInnen wird besonders von Mädchen hervorgehoben.

Es ist aber gleichzeitig auch offensichtlich, dass jenseits der Themen und der Person der PolizistInnen schon allein die Tatsache, dass als Abwechslung zum Schulalltag eine schulexterne Person den Unterricht ausführt und dass der reguläre Unterricht ausfällt, zur positiven Beurteilung beiträgt. Dabei erscheint die Aussage einer Lehrerin von Bedeutung, dass in ihrer Klasse auch diejenigen SchülerInnen, die über negative Vorerfahrungen mit der Polizei ver-

fügen und ein eher reserviertes bis kritisches Verhältnis zur Polizei haben, keine Irritationen oder grundsätzliche Vorbehalte gegen den Präventionsunterricht artikuliert hätten.

Die Wirksamkeit und Nachhaltigkeit des Präventionsunterrichts im Sinne eines Wissenszuwachses ist aus Sicht der LehrerInnen grundsätzlich gegeben, hängt jedoch sowohl von thematischen als auch von didaktischen Aspekten ab. Die Auswahl der behandelten Themen, die die SchülerInnen ansprechen und als für sie relevant erachten, stellt aus Sicht der Lehrkräfte ein wichtiges Kriterium für ein Gelingen des Unterrichts im Sinne eines Lerneffekts dar. Auch die wahrgenommene Glaubwürdigkeit der PolizistInnen als Personen, die aus ihrer beruflichen Praxis, d. h. aus erster Hand, sachkompetent berichten können, fördert aus Sicht der LehrerInnen die Nachhaltigkeit des Unterrichts. Entsprechend leidet die Wirksamkeit, wenn die SchülerInnen den Unterricht nicht ernst nehmen, etwa weil sie sich durch den Lernstoff unterfordert fühlen.

Für die intendierte nachhaltige Wirksamkeit ist aus Sicht der LehrerInnen und von rund zwei Dritteln der SchülerInnen auch die Kontinuität des Präventionsunterrichts wichtig. Von den befragten SchülerInnen erinnerten sich zwei Drittel an Inhalte vorhergehenden Unterrichts und können auch konkrete Unterrichtsinhalte wiedergeben. Dabei erweist es sich als besonders erfolgsversprechend, wenn in den Unterricht aktuelle Vorfälle aus der Klasse oder aus der Schule thematisch integriert werden. Insofern erscheint der vorgesehene Modus von zwei Unterrichtseinheiten pro Schuljahr als angemessener Rhythmus, damit sich die SchülerInnen an die Inhalte des Unterrichts erinnern können.

Die Veränderung der Einstellung zur Gewalt durch den Präventionsunterricht lässt sich selbst aus Sicht der KlassenlehrerInnen, bei denen ein intensiver Kontakt zu den SchülerInnen vorausgesetzt werden kann, nur schwer beurteilen. Da es vermutlich lediglich in einem kleineren Teil der Präventionsunterrichtseinheiten zu einer gezielten inhaltlichen Nachbereitung kommt, fehlt ein Anlass, diese Frage im regulären Unterricht gezielt zu thematisieren. Allenfalls kommt es gelegentlich – die Beschreibung einer der befragten LehrerInnen mag hier als Muster gelten – zu gezielten Gesprächen mit einzelnen SchülerInnen im Anschluss an den Präventionsunterricht.

Aus der Perspektive der SchülerInnen lassen sich hingegen Hinweise darauf finden, dass der Präventionsunterricht tatsächlich bei einem Teil der SchülerInnen zu einem Einstellungswandel führen kann. Bei 23 der befragten 138 SchülerInnen ist nach eigener Aussage die Akzeptanz von Gewalt durch den Unterricht gesunken. 60 SchülerInnen lehnten Gewalt seit jeher ab. Neun SchülerInnen geben an, dass sie Gewalt nicht ausdrücklich ablehnen. Die übrigen 46

SchülerInnen äußern sich nicht zur Frage, ob sich ihre Einstellung in dieser Hinsicht verändert habe. Der Anteil dieser Schüler, die sich nicht eindeutig hinsichtlich ihrer Haltung zu Gewalt äußern, ist unter den befragten Jungen höher als unter den befragten Mädchen.

Eine mögliche Veränderung der Haltung gegenüber der Polizei lässt sich ebenfalls eher aus dem Selbstbericht der SchülerInnen ablesen. So erklärt etwa jede/r vierte der befragten Jugendlichen, dass sich durch den Unterricht ihre Haltung gegenüber der Polizei verbessert habe. Insgesamt ergibt sich eine Haltung zur Polizei, die von den SchülerInnen überwiegend als von Vertrauen und Respekt geprägt beschrieben wird.

Eine grundsätzlich positive Haltung zur Polizei bescheinigen sich selbst 112 der 138 SchülerInnen. Über eine negative Haltung zur Polizei berichten 17 SchülerInnen. Somit ist der Anteil der SchülerInnen, die ihre Meinung zur Polizei zurückhalten, weitaus geringer als der Anteil der Schüler, die sich nicht zu ihrer Haltung zur Gewalt äußern.

5.4 Übersicht M6: Zusammenfassung der Evaluationsergebnisse

- ➔ Der Präventionsunterricht führt eine langjährige Praxis in einer stärker systematisierten Form weiter. Wichtigste Veränderungen sind die genauere Definition der Zielgruppe (Klasse 5 bis 8) und das entsprechende Curriculum, der definierte Rhythmus (eine Doppelstunde je Schulhalbjahr) und die systematische Vor- und Nachbereitung durch die BeamtInnen und die beteiligten Lehrkräfte.
- ➔ Die Rhythmisierung gewährleistet die Kontinuität des Unterrichts über vier Schuljahre. Der Rhythmus bewährt sich insbesondere, da er zur Nachhaltigkeit des Unterrichts beiträgt. Nur in Einzelfällen erscheint die zeitliche Organisation den beteiligten Lehrkräften als tendenziell zu starr. Hier wurde der Wunsch nach einer spontanen Durchführung des Unterrichts in Anknüpfung an aktuelle Geschehnisse artikuliert. Er sollte jedoch aus Sicht der Evaluation nicht als Alternative, sondern nur als Ergänzung des laufenden Modells angesehen werden.

- ➔ Vor allem in größeren Schulen organisieren KoordinatorInnen die Terminabsprachen für den Unterricht. Gelegentlich kommt es dadurch im Vorfeld nicht zu einem persönlichen vorbereitenden Gespräch zwischen Lehrkräften und PräventionsbeamtInnen. In diesen Fällen wird die Möglichkeit vergeben, auf aktuelle Vorfälle in der Klasse oder an der Schule oder auf Spezifikationen der Klasse einzugehen.
- ➔ Die geplante gemeinsame Vor- und Nachbereitung durch Lehrkräfte und PräventionsbeamtInnen findet nicht in jedem Fall statt und beschränkt sich ansonsten häufig auf eine kurze Rückmeldung durch die Lehrkraft.
- ➔ Der Wechsel der Methoden erleichtert aus Sicht von Lehrkräften die Bewältigung einer Doppelstunde durch die PräventionsbeamtInnen. Dennoch erscheint nicht jede Methode in jeder Klassensituation angemessen. In einer kurzen telefonischen Vorbesprechung könnten die Lehrkräfte hierzu wertvolle Hinweise geben.
- ➔ Von Lehrkräften werden aus PädagogInnensicht sowohl sehr gelungene Unterrichtseinheiten beschrieben als auch solche, in denen sich fehlende didaktische Erfahrung der PräventionsbeamtInnen negativ auf den Stundenverlauf auswirkte.
- ➔ Der Präventionsunterricht erfreut sich insgesamt hoher Akzeptanz. Wichtig ist aus Sicht der SchülerInnen, dass sie den PräventionsbeamtInnen ein hohes Maß an Glaubwürdigkeit bescheinigen und dass sie von diesen Praxisinformationen aus erster Hand erhalten.
- ➔ Die Themen werden überwiegend positiv beurteilt: 89 Prozent der SchülerInnen bewerten die behandelten Inhalte positiv. Neben den behandelten Themen hebt die Mehrheit der SchülerInnen (81%) auch die Art und Weise, wie über die Themen gesprochen wurde, positiv hervor. Und 80 Prozent der SchülerInnen geben an, dass sie im Präventionsunterricht neue Informationen erhalten haben, dass sie sich nun über die Konsequenzen einer Straftat genauer im Klaren sind und dass sie als Zeuge oder Opfer einer Straftat nun über mehr Handlungssicherheit verfügen.
- ➔ Für die Nachhaltigkeit des Unterrichts entfaltet die Kontinuität über insgesamt vier Schuljahre hohe Relevanz. Auch das Aufgreifen aktueller schul- oder klassenrelevanter Themen sorgt dafür, dass die SchülerInnen die erhaltenen Informationen über längere Zeit erinnern.

- ➔ Nur ein sehr geringer Teil der SchülerInnen gibt an, Gewalt nicht grundsätzlich abzulehnen, 60 Prozent lehnen Gewalt ausdrücklich ab. Ein Drittel der SchülerInnen erklärt seine Haltung zur Gewalt nicht.
- ➔ Darüber, ob sich bei den SchülerInnen ein *Einstellungswandel* zur Gewalt und eine *Haltungsänderung* gegenüber der Polizei beobachten lässt, lässt sich aus Sicht der Lehrkräfte nur mutmaßen.
- ➔ Im Selbstbericht geben 17 Prozent der SchülerInnen an, dass sie Gewalt durch den Präventionsunterricht deutlicher ablehnen als vorher. Und 22 Prozent der SchülerInnen geben an, dass sich ihre Haltung gegenüber der Polizei durch den Unterricht verbessert hat.

6 Entwicklungsperspektiven

Der Präventionsunterricht entwickelt sich hinsichtlich seiner flächendeckenden Verankerung aus Sicht der beteiligten Stellen zielgemäß. Die Akzeptanz des Präventionsunterrichts aus Sicht von SchülerInnen und LehrerInnen kann als grundsätzlich hoch eingeschätzt werden. Die Wirksamkeit des Unterrichts hinsichtlich des Wissenszuwachses wird aus Sicht der LehrerInnen weitgehend bestätigt. Hinsichtlich der Einstellungsänderung zur Gewalt und zur Polizei lassen sich in den Aussagen der SchülerInnen Hinweise auf positive Veränderungen im Sinne der Ziele des Handlungskonzepts „Handeln gegen Jugendgewalt“ erkennen.

Auf der Basis der grundsätzlichen Bestätigung des Erfolgs der Maßnahme seien an dieser Stelle einige Hinweise zur Weiterentwicklung der Maßnahme formuliert.

Feedbackverfahren

Ein Feedbackverfahren, wie es im Konzept des Präventionsunterrichts vorgesehen ist, gibt es nach polizeilicher Aussage noch nicht. Auch die Befunde der Erhebungen bringen zum Ausdruck, dass eine systematische Nachbereitung weder zwischen den PräventionsbeamtInnen und den Lehrkräften noch zwischen den Lehrkräften und den SchülerInnen stattfindet.

Es lassen sich jedoch Hinweise darauf finden, dass eine stärkere Systematisierung des Rückmeldeverfahrens positive Auswirkungen zeitigen könnte, auch wenn ein solches Verfahren aufgrund der schulischen als auch der polizeilichen Zeitressourcen notwendigerweise schlank ausfallen müsste.

So ließen sich im Rahmen eines solchen Feedbackverfahrens, das, wie das Beispiel einer der befragten LehrerInnen zeigt, nötigenfalls auch per Email erfolgen könnte, direkte Rückmeldungen zum didaktisch-handwerklichen Ablauf des Unterrichts geben und die behandelten Themen daraufhin untersuchen, ob sie den „Nerv“ der SchülerInnen getroffen haben.

Gemeinsame Vorbereitung des Präventionsunterrichts weiterentwickeln

Auch wenn eine ausführliche gemeinsame Vorbereitung des Unterrichts durch PräventionsbeamtInnen und LehrerInnen aus Kapazitätsgründen nicht zu leisten ist, sollte sichergestellt werden, dass es vor der jeweiligen Sitzung zumindest zu einer kurzen telefonischen Abstimmung kommt. Dabei wäre sinnvollerweise – möglicherweise mittels einer entsprechenden Checkliste – zu klären:

- ob es aktuelle die Klasse betreffende Vorfälle gegeben hat, die sich thematisch in den Unterricht integrieren lassen oder aufgegriffen werden sollten. Dies wäre insbesondere

vor dem Hintergrund wichtig, dass sich derartige Anknüpfungspunkte auf die Aufmerksamkeit der SchülerInnen, auf die Akzeptanz des Unterrichts und auf dessen Nachhaltigkeit positiv auswirken,

- welche Methoden in der jeweiligen Klassenkonstellation sinnvollerweise zum Einsatz gebracht werden können, und bei welchen eher mit Widerständen der Klasse zu rechnen ist,
- wie die Klasse hinsichtlich ihres Kenntnisstandes einzuschätzen ist, um thematische und methodische Unter- oder Überforderungen zu vermeiden.

Differenz zwischen PräventionsbeamtInnen und LehrerInnen offensiv betonen

Die Akzeptanz des Präventionsunterrichts basiert nicht zuletzt darauf, dass die PolizistInnen als glaubwürdige Fachleute aus der beruflichen Praxis erkannt werden. Auch die grundsätzliche Tatsache, dass eine schulexterne Person einen inhaltlichen Input zu einem abgegrenzten Thema gibt, wird positiv bewertet. Aus dieser Perspektive erscheint es sinnvoll, offensiv zu betonen, dass es sich bei den PräventionsbeamtInnen nicht um eine andere Form von LehrerInnen handelt, sondern um Fachleute aus der Praxis.

Dazu zählt auch die Anerkennung der Tatsache, dass die PolizistInnen notwendigerweise nur über einen Bruchteil der Unterrichtserfahrung von LehrerInnen verfügen können. Hier ließe sich aus dem beschriebenen Feedbackverfahren besonderer Nutzen ziehen. Ein gezieltes – positives wie kritisches – Feedback auf eine konkrete erlebte Unterrichtssituation kann in diesem Sinne als eine praktische Verlängerung der fachlichen Fortbildung der PräventionsbeamtInnen verstanden werden.

Wichtig wäre hierfür:

- die PräventionsbeamtInnen bereits während ihrer Fortbildung zu ermutigen, aktiv das Feedback der LehrerInnen zu erbitten, um so auf unterrichtspraktischer Ebene von deren Erfahrungen zu profitieren,
- in den Schulen das Anliegen zu kommunizieren, dass die Lehrkräfte ein direktes fachliches Feedback in angemessener Form leisten.

Die Verankerung des Themas „Gewaltprävention“ im schulischen Kontext weiterentwickeln

Da Gewaltprävention ein Thema von grundsätzlichem schulischen Interesse ist, sollte seitens der Schulen Raum dafür geschaffen werden, den Präventionsunterricht in einen allgemeineren

schulischen Kontext der Problematisierung von Gewalt zu integrieren. Als positives Praxisbeispiel mag hier die Schule einer der befragten LehrerInnen gelten, an der der Präventionsunterricht in der achten Klasse jeweils in eine Projektwoche zur Gewaltprävention integriert wird.

Im Rahmen einer prinzipiellen Integration des Themas in den Unterricht ließen sich gegebenenfalls schaffen, um im Rahmen von Klassenlehrer- oder Tutorenstunden die Inhalte des Präventionsunterrichts inhaltlich weiter aufzugreifen. Im Rahmen einer solchen systematischen Nachbereitung, die gegenwärtig eher als die Ausnahme denn als die Regel gelten muss, ließen sich möglicherweise auch genauere Hinweise darauf finden, ob sich die Behandlung der Themen Gewalt und Gewaltprävention – im Präventionsunterricht und im normalen Schulalltag – auf die Einstellungen der SchülerInnen auswirken.

Janne Braband, Benedikt Sturzenhecker

M7 – Aufstockung des Opferfonds (Ausgleich mit Geschädigten)

1 Vorgeschichte

Die Verfahren zum Ausgleich mit Geschädigten – Täter-Opfer-Ausgleich und SWG – sind wichtige Bestandteile des von Senat und Bürgerschaft bereits 1985 beschlossenen Diversionskonzeptes für Jugendstrafverfahren¹. Das Diversionskonzept geht davon aus, dass Strafverfahren abweichendes Verhalten Jugendlicher eher verfestigen können und nicht zu einer Bewältigung sozialer Problemsituationen beitragen. Diversion zielt darauf ab justizielle Verfahren zu vermeiden und von weiterer Strafverfolgung abzusehen. Formelle Strategien zur Bewältigung von Jugenddelinquenz sollen durch informelle Strategien ersetzt werden, wobei alternativ zu Sanktionen der Justiz sozialisierende Betreuungsformen eingesetzt werden und Freiheitsentzug verkürzt oder vermieden wird² (zu den konkreten Zielen des Ausgleichs mit Geschädigten siehe Punkt 2). Im 1985 interbehördlich abgestimmten Diversionskonzept sind eine Kooperation zwischen Jugendgerichten und Jugendhilfe sowie eine Einbindung der Jugendbewährungshilfe vorgesehen.

Der Ausgleich mit Geschädigten wird seither federführend von den bezirklichen Jugendämtern und seit Ende 2006 vom Fachamt für Straffälligen- und Gerichtshilfe durchgeführt und soll Beschuldigten und Geschädigten die Möglichkeit geben, mit Unterstützung einer professionellen Vermittlung, die Folgen einer Straftat auszugleichen. Bereits in den 90er Jahren stieg die Zahl der durchgeführten Täter-Opfer-Ausgleiche von ca. 100 im Jahr 1990 auf 467 im Jahr 1997. Eine weitere Ausweitung auf über 1000 Verfahren jährlich wurde Ende der 90er Jahre angestrebt³.

Die Aufnahme des Ausgleichs mit Geschädigten in das Konzept „Handeln gegen Jugendgewalt“ beinhaltet keine konzeptionelle Veränderung, sondern zielt auf eine weitere zahlenmäßige Ausweitung des Verfahrens ab. Hierzu wurde der für die materielle Wiedergutmachung zur Verfügung stehende Opferfonds im Zuge der Einführung des Handlungskonzeptes von 40.000 Euro um 60.000 auf 100.000 Euro aufgestockt⁴. Die Wiedergutmachungssätze für die einzelnen Verfahren von 800 Euro beim Täter-Opfer-Ausgleich (Im Folgenden TOA) und

¹ Vgl. Bürgerschaftsdrucksache 11/5530.

² Vgl. Kinder- und Jugendbericht (1999).

³ Vgl. ebd., S.145.

⁴ Vgl. Bürgerschaftsdrucksache 18/7296, S.4.

Aufstockung des Opferfonds

400 Euro bei der Schadenswiedergutmachung (Im Folgenden SWG) haben sich durch die Aufstockung des Opferfonds jedoch nicht verändert.

2 Konzeption

Bei der Konzeption des Ausgleichs mit Geschädigten handelt es sich somit nicht um Bestandteile des Handlungskonzeptes gegen Jugendgewalt, sondern um Ziele und Verfahrensweisen, die bereits vor seiner Einführung festgelegt und umgesetzt wurden. Das seit Jahren praktizierte Verfahren des Ausgleichs mit Geschädigten ist daher auch nicht Gegenstand der Evaluation des Handlungskonzeptes. Die Evaluationsfrage richtet sich vielmehr auf die Zufriedenheit mit der Aufstockung des Opferfonds (siehe Punkt 3), da dies beim Ausgleich mit Geschädigten die einzige Neuerung durch das Handlungskonzept darstellt. Um die Aufstockung des Opferfonds dennoch in ihrem Zusammenhang darzustellen, wird im Folgenden unabhängig von der Evaluationsfrage die Konzeption des Ausgleichs mit Geschädigten erläutert. Die Darstellung stützt sich auf einen Leitfaden zum TOA, der in einer Arbeitsgruppe mit allen Verfahrensbeteiligten (Polizei, Innenbehörde, Staatsanwaltschaft, Justizbehörde, Gerichte, Fachbehörde) ausgearbeitet wurde und auf einen vom Fachamt für Straffälligen- und Gerichtshilfe verfassten Leitfaden zur SWG.

2.1 Ziele

Generelles Ziel des Ausgleichs mit Geschädigten ist laut Leitfäden die außergerichtliche Regelung eines mit einer Straftat verbundenen sozialen Konfliktes. Sowohl TOA als auch SWG zielen darauf ab, dass den TäterInnen „durch die direkte Konfrontation mit den Folgen ihres strafbaren Verhaltens die Notwendigkeit zur Berücksichtigung von Normen und deren Bedeutung für das gesellschaftliche Zusammenleben verdeutlicht werden“⁵. Des Weiteren soll den TäterInnen „durch aktive Beteiligung bei der Konfliktlösung die Übernahme von Verantwortung für ihr Handeln und Gelegenheit zur Wiedergutmachung ermöglicht werden“⁶.

Außerdem sollen im Ausgleich mit Geschädigten die Interessen von Opfern stärker berücksichtigt werden, da ihnen in Strafverfahren häufig nicht hinreichend Rechnung getragen werden könne. Die Opfer sollen bei der Bewältigung der Tatfolgen professionell unterstützt werden.

2.2 Verfahrensweise

2.2.1 Täter-Opfer-Ausgleich

Ein TOA beinhaltet laut Leitfaden die Schlichtung des durch eine Straftat entstandenen Konfliktes und dient der Wiederherstellung des sozialen Friedens. Vorgesehen ist eine persönliche Begegnung zwischen den direkt Betroffenen, wobei TäterIn und Opfer mit Unterstützung von

⁵ Leitfaden für den Täter-Opfer-Ausgleich (TOA) in Hamburg in Verfahren nach dem Jugendgerichtsgesetz, S.2.

⁶ Ebd.

Vermittlern die Möglichkeit erhalten, Ursachen und Folgen einer Straftat zu verarbeiten. Dabei kann über den immateriellen Ausgleich hinaus auch eine Übereinkunft zu materiellen Wiedergutmachungsleistungen getroffen werden.

Grundsätzlich kommen für einen TOA alle Straftaten in Betracht, bei denen ein Opfer personifizierbar ist. Begrenzt wird die Möglichkeit eines TOA hauptsächlich durch die Frage der Zumutbarkeit und der individuellen Belastbarkeit der Beteiligten.

Rechtlich gesehen stellt ein TOA eine Alternative zu formellen justiziellen Verfahrensschritten dar und kann zu verschiedenen Zeitpunkten eingeleitet werden. Er kann von vornherein eine Anklageerhebung vermeiden, indem die Staatsanwaltschaft durch ihr Einverständnis von der Verfolgung absieht, er kann die Voraussetzung für die Einstellung eines Verfahrens schaffen, sodass Hauptverhandlung und Verurteilung vermieden werden, und er kann als richterliche Weisung in der Hauptverhandlung eine Alternative zu Zuchtmitteln und Strafen darstellen.

Ein TOA kann durch verschiedene mit einer Straftat befasste Stellen angeregt werden. Bereits bei der Aufnahme einer Straftat durch die Polizei kann diese eine Eignung des Falles für den TOA feststellen und in der Ermittlungsakte darauf hinweisen. Sobald ein Fall von der Staatsanwaltschaft geprüft wird, kann auch hier ein TOA als Möglichkeit in Betracht gezogen und bei der Jugendgerichtshilfe (im Folgenden JGH) angeregt werden. Die Staatsanwaltschaft übersendet die Tatumstände dann an die JGH und gibt Informationen über die strafrechtliche Vorbelastung der Täterin/des Täters. Dabei werden jedoch keine Vorgaben für ein mögliches Schlichtungsergebnis gemacht. Ein TOA kann außerdem von der Staatsanwaltschaft in Zusammenarbeit mit dem Gericht als richterliche Weisung angeregt werden. Ebenso kann das Gericht selbst nach Anklageerhebung aber vor der Hauptverhandlung mit Zustimmung der Staatsanwaltschaft einen TOA anordnen. Zu diesem Zeitpunkt kann auch die JGH dem Gericht einen TOA vorschlagen. Ist das Gericht damit einverstanden, holt es bei der Staatsanwaltschaft die Zustimmung zur Einstellung des Verfahrens bei erfolgreichem Verlauf des TOA ein und ersucht die JGH um die Durchführung. Gibt es keine Absprache über einen TOA vor der Hauptverhandlung und sind dennoch die nötigen Voraussetzungen erfüllt, regt die JGH in der Hauptverhandlung eine richterliche Weisung für einen TOA an. Die Bereitschaft der Täterin/des Täters wird von der JGH abgeklärt, bevor sie einen TOA vorschlägt. Eine Kontaktaufnahme mit dem Opfer erfolgt jedoch erst, wenn eine Zustimmung der Justiz vorliegt. Auch TäterIn und Opfer können einen TOA anregen. Sie signalisieren ihre Bereit-

schaft bzw. ihren Wunsch in der Regel gegenüber der JGH, wenn das Strafverfahren bereits eingeleitet ist.

Für einen TOA kommen als TäterInnen Jugendliche in Frage, die zur Tatzeit zwischen 14 und 20 Jahre alt sind und gegen die aufgrund einer begangenen Straftat ein Verfahren nach dem Jugendgerichtsgesetz in Hamburg anhängig ist. Als Opfer kommen in erster Linie natürliche Personen in Betracht. Es können aber auch Organisationen oder Körperschaften als Geschädigte beteiligt werden, wenn sie von einem entscheidungsbefugten Vertreter repräsentiert werden. Die Geschädigten werden nach Abklärung der Bereitschaft der Täterin/des Täters zu einem TOA von der JGH oder von einem mit der vollständigen Durchführung beauftragten freien Träger kontaktiert. TäterIn und Opfer, bei Minderjährigen auch ihre Sorgeberechtigten, müssen ihr Einverständnis zu einem TOA erklären.

In getrennten Gesprächen werden dann dem Opfer und der Täterin/dem Täter Ziele und Verlauf des TOA erklärt und das Schlichtungsgespräch wird vorbereitet. Führt die JGH den TOA selbst durch wird neben der oder dem MitarbeiterIn der JGH ein Opferbeistand eines freien Trägers hinzugezogen, der die oder den Geschädigte/n berät und betreut. Das Schlichtungsgespräch zwischen TäterIn und Opfer findet dann ggf. unter gleichberechtigter Mitwirkung des Opferbeistands bei der JGH statt. Über das Ergebnis wird mündlich oder schriftlich ein Schlichtungsvertrag geschlossen.

Wenn der Schlichtungsvertrag auch einen materiellen Ausgleich vorsieht, und die Täterin/der Täter über kein ausreichendes Einkommen verfügt, kann der Opferfonds in Anspruch genommen werden. Ein Darlehen des Opferfonds für einen TOA kann höchstens 800 Euro betragen. Der Entschädigungsbetrag wird dem Opfer direkt ausgezahlt. Die Täterin/der Täter zahlt sein Darlehn in Raten an den Opferfonds zurück oder gleicht ihn durch Arbeitsleistungen zugunsten einer behördlichen oder gemeinnützigen Einrichtung aus. Sofern TäterInnen bei der Erfüllung der aus dem TOA entstehenden Auflagen sozialpädagogische Unterstützung benötigen, kann diese durch die JGH oder die mit ihr kooperierenden freien Träger geleistet werden.

In den wenigsten Fällen werden Darlehen tatsächlich durch Geldleistungen zurückgezahlt. Die Einnahmen, die der Opferfonds jährlich durch Rückzahlungen hat, liegen bei ca. 1000 Euro, so der Leiter der Abteilung Jugend im Fachamt Straffälligen- und Gerichtshilfe (im Folgenden Leiter der JGH genannt). Der weitaus größte Teil der an Opfer ausgezahlten Entschädigungssummen würden durch Arbeitsleistungen der TäterInnen ausgeglichen. Die Arbeitsleistungen werden überwiegend durch freie Träger organisiert und bestehen z.B. aus Rei-

nigungseinsätzen in öffentlichen Parks. Die Arbeitsstunden werden symbolisch mit acht Euro pro Stunde vergütet, sodass eine Täterin/ein Täter an einem Tag bis zu 56 Euro erarbeiten kann, sich also z.B. für eine Wiedergutmachungssumme von 800 Euro 16 Tage Arbeit ergeben. Nicht alle Arten von Arbeitseinsätzen liegen jedoch tatsächlich im Vergütungsbereich, sodass der Träger nur in einigen Fällen tatsächlich Geld für die Arbeit der TäterInnen von der auftraggebenden Behörde erhält. Dieses Geld wird dann beim Träger mit dessen pädagogischer Leistung bei den Arbeitseinsätzen verrechnet.

Die Justiz wird von der JGH in einem Abschlussbericht über das Einigungsergebnis informiert, der den Verlauf des Schlichtungsverfahrens und seine Wirkung auf TäterIn und Opfer dokumentiert. Bei positivem Verlauf beendet die Justiz daraufhin das Strafverfahren. Sollte ein TOA scheitern, macht die JGH im Abschlussbericht Vorschläge für Maßnahmen, die im weiteren Strafverfahren von der Justiz zu ergreifen sind.

2.2.2 Schadenswiedergutmachung

Das Verfahren der SWG gleicht in den Fragen der Zielsetzung, der Anregung und des juristischen Rahmens sowie in weiten Teilen der Durchführung dem TOA⁷.

Im Unterschied zum TOA beinhaltet die SWG in der Regel keine persönliche Konfrontation zwischen TäterIn und Opfer. Kern des Verfahrens ist stattdessen der materielle Ausgleich, der in einem Vertrag zwischen TäterIn und Geschädigtem festgehalten wird.

Das Darlehn, das einer Täterin/einem Täter durch den Opferfonds für die materielle Wiedergutmachung gewährt werden kann, und damit die Wiedergutmachungssumme, beträgt im Unterschied zum TOA höchstens 400 Euro. Die Täterin/der Täter zahlt das Darlehn in Raten oder durch die Ableistung von Arbeitsstunden ab. Hierbei gilt wie beim TOA, dass die wenigsten TäterInnen ihr Darlehn tatsächlich in Form von Geldleistungen an den Opferfonds zurückzahlen. Die JGH oder ein mit ihr kooperierender Träger übernimmt die Überwachung der Arbeitsleistungen. Der Entschädigungsbetrag wird – anders als beim TOA – im Regelfall erst dann an die Geschädigten ausgezahlt, wenn die Täterin/der Täter seine Arbeitsleistungen erfüllt oder die Raten gezahlt hat.

⁷ Vgl. Leitfaden für Schadenswiedergutmachungen (SWG) im Verfahren nach dem Jugendgerichtsgesetz.

3 Erhebungsmethoden

3.1 Evaluationsdesign

Das Exposé für die Evaluation des Ausgleichs mit Geschädigten sah vor, die Maßnahme einer Wirkungsanalyse aus der Opferperspektive zu unterziehen. Mit einer Fragebogenerhebung unter 30 Opfern sollte deren Zufriedenheit untersucht werden. In zwei Vorgesprächen mit den SchlichterInnen bzw. Opferbeiständen und mit dem Leiter der JGH wurde jedoch deutlich, dass es dabei nicht um die Zufriedenheit mit der *Aufstockung des Opferfonds* – einzige Veränderung am Ausgleich mit Geschädigten durch das Handlungskonzept – gehen kann. Die Aufstockung des Opferfonds ermöglicht es der JGH zwar, im Jahr eine größere Zahl an Verfahren durchzuführen als früher, sie bewirkt jedoch nicht, dass einzelne Geschädigte mehr Geld als in einem eventuell früher stattgefundenen Ausgleich erhalten.

Die Evaluation konnte sich daher nur unabhängig von der Aufstockung des Opferfonds auf die Zufriedenheit der Geschädigten mit dem Verfahren beziehen. Dabei sollte es - in Abstimmung mit dem Leiter der JGH - neben dem materiellen Ausgleich auch um die Zufriedenheit mit der Betreuung und mit den immateriellen Ergebnissen des Ausgleichsverfahrens gehen.

Neben der Untersuchung dieser Aspekte durch eine Fragebogenerhebung bei den Geschädigten wurde ein Experteninterview mit dem Leiter der JGH durchgeführt, in dem die Ergebnisse der Fragebogenerhebung besprochen und mit den Erfahrungen der JGH abgeglichen wurden. Ein weiteres Thema des Interviews war die Weiterentwicklung des Ausgleichs mit Geschädigten.

Die Auswertung der Untersuchungsergebnisse geschah vor allem in Bezug auf die Frage ob und wie eine Aufstockung des Opferfonds die Zufriedenheit der teilnehmenden Geschädigten steigern konnte und welche weiteren Maßnahmen für eine Verbesserung der Zufriedenheit empfehlenswert sind.

3.2 Fragebogenerhebung bei Geschädigten

Die Zufriedenheit der Geschädigten mit dem TOA bzw. der SWG wurde mit einem Fragebogen untersucht, der die Themen Motivation für die Teilnahme, Zufriedenheit mit der Geldzahlung, Betreuung und Begegnung mit der Täterin/dem Täter (nur beim TOA) und Ergebnisse des Ausgleichs umfasste.

Die Themen wurden mit geschlossenen Fragen behandelt (z.B. „*Wie zufrieden sind Sie mit der Geldzahlung zur Wiedergutmachung, die Sie erhalten haben?*“), die jeweils durch eine Reihe von Aussagen operationalisiert sind (z.B. „*Mir hat es geholfen, dass ich durch den Tä-*

ter-Opfer-Ausgleich Geld zur Wiedergutmachung der Tat bekommen habe“). Auf einer endpunktbenannten Intervallskala mit vier Skalenpunkten (von „*Trifft überhaupt nicht zu*“ bis „*Trifft voll und ganz zu*“) konnten die Befragten jeweils den Grad ihrer Zustimmung zu den Aussagen angeben. Jeder Themenbereich schließt mit einer offenen Frage ab (z.B. „*Möchten Sie noch etwas zur Wiedergutmachung durch Geldzahlungen sagen?*“), die es den Befragten ermöglicht, eigene Gedanken und Kommentare hinzuzufügen.

Der Fragebogen schließt mit einer offenen Frage ab, in der die Befragten begründen können, warum sie in Zukunft wieder an einem Ausgleich mit Geschädigten teilnehmen und/oder ihn Freunden oder Verwandten weiterempfehlen würden, bzw. warum nicht.

Um die Anonymität der Geschädigten zu wahren, wurden die Befragten nicht von den EvaluatorInnen direkt angesprochen. Der Fragebogen wurde zusammen mit einem Anschreiben der EvaluatorInnen und einem frankierten Rückumschlag durch die SchlichterInnen der JGH an die jeweils von ihnen betreuten Geschädigten versandt. Bei minderjährigen Geschädigten wurde dem Schreiben außerdem eine Einverständniserklärung für die Eltern beigelegt, mit der Bitte, diese zu unterschreiben und zusammen mit dem Fragebogen zurückzusenden. Für die Befragung wurden zunächst alle Geschädigten ausgewählt, die in den Quartalen 4/2008 und 1/2009 an einem Ausgleich mit Geschädigten teilgenommen hatten. Nach einem Rücklauf von weniger als 10% wurden ab August 2009 auch die Geschädigten aus den Quartalen 2/2008 und 3/2008 einbezogen. Insgesamt wurden rund 200 Personen durch die MitarbeiterInnen der JGH angeschrieben.

3.3 Experteninterview mit dem Leiter der Abteilung Jugend im Fachamt Straffälligen- und Gerichtshilfe

Die Ergebnisse der Fragebogenerhebung wurden am 06.01.2010 in einem Experteninterview mit dem Leiter der JGH besprochen. Hierbei wurden die Fragebogenergebnisse durch die Erfahrungen der JGH ergänzt und erste Schlussfolgerungen diskutiert. Das Interview stütze sich auf einen Leitfaden. Themen des Gesprächs waren neben den Ergebnissen der Fragebogenerhebung Vorgeschichte und Rahmenkonzeption des Ausgleichs mit Geschädigten, die Bedeutung des Konzeptes „Handeln gegen Jugendgewalt“ für den Ausgleich mit Geschädigten, die Einschätzung der Zielerreichung der Maßnahme und mögliche Perspektiven zur Weiterentwicklung.

4 Darstellung der Ergebnisse

4.1 Fragebogenerhebung bei Geschädigten

Der Fragebogen wurde von insgesamt 21 Geschädigten beantwortet, 16 hatten an einem TOA teilgenommen, fünf an einer SWG. Für diesen sehr geringen Rücklauf von 21 ausgefüllten Fragebögen bei ca. 200 angeschriebenen Geschädigten können verschiedene Gründe vermutet werden. Einerseits ist die indirekte Kontaktaufnahme über die SchlichterInnen, die aufgrund der Anonymitätswahrung gewählt wurde, sehr unverbindlich. Zwar wurden Ziel und Zweck der Evaluation im beigefügten Anschreiben erklärt, durch den fehlenden persönlichen Kontakt mit den EvaluatorInnen gab es für die Befragten jedoch nicht unbedingt einen konkreten Anlass, sich mit der Befragung überhaupt auseinanderzusetzen. Um dies doch zu tun, musste immerhin ein Anschreiben sorgfältig gelesen sowie ein vierseitiger Fragebogen ausgefüllt werden, hinzu kam bei Minderjährigen ein Anschreiben an die Eltern und eine Unterschrift auf der Einverständniserklärung sowie für alle das Versenden des ausgefüllten Fragebogens. Über die Zielgruppe könnte somit vermutet werden, dass es sich zum großen Teil um Personen bzw. Familien handelt, die nicht bereit sind, sich mit zusätzlichem Schriftverkehr zu befassen. Ein weiterer Grund, warum viele nicht auf den Erhalt des Fragebogens reagiert haben könnte sein, dass das Ausgleichsverfahren jeweils bereits drei bis neun Monate zurück lag und die Geschädigten nicht gewillt waren sich noch einmal damit zu beschäftigen. Nach Aussagen des Leiters der JGH ist dies ein sehr wahrscheinlicher Grund für den geringen Rücklauf. Viele Geschädigte betrachteten die Tat und den Verarbeitungs- und Ausgleichsprozess nach Ablauf des Verfahrens als erledigt. Sie wollten mit der Tat selber, bei der sie zum Opfer (gemacht) wurden, und mit ihrer Verarbeitung abschließen und nicht noch einmal daran rühren. Sogar schon bei der Anfrage nach einer Bereitschaft zum Ausgleich mit Geschädigten erhielt die JGH von Opfern häufig die Antwort, das Geschehene sei für sie bereits vergangen und erledigt.

Der geringe Rücklauf lässt jedoch auch Vermutungen in Bezug auf die Evaluationsfrage, die Zufriedenheit mit dem Ausgleich mit Geschädigten, zu. Die überwiegende Mehrheit der Befragten war nicht bereit, eine nachträgliche Bewertung des Verfahrens vorzunehmen. Das könnte bedeuten, dass viele latent unzufrieden mit dem Ausgleich sind, es aber nicht für sinnvoll halten, dies in einer Evaluation zu äußern. Andererseits könnte vermutet werden, dass die Mehrheit derer, die sich nicht an der Befragung beteiligt haben, mit dem Verfahren zwar grundsätzlich zufrieden ist, dies jedoch nicht zum Anlass nahm, in einer Evaluation ausdrücklich Lob und positive Erfahrungen oder auch Kritik mitzuteilen. Jedenfalls zeigt der geringe

Rücklauf, dass es insgesamt relativ wenig persönlichen Bezug gibt, der über die Dauer des Verfahrens hinaus dazu führen würde, sich im Rahmen einer Befragung über die Zufriedenheit zu äußern.

Da die Stichprobe somit sehr niedrig ausgefallen ist, können die Antworten nicht als repräsentativ für die Gesamtheit der am Ausgleich mit Geschädigten beteiligten Opfer gewertet werden. Prozentuale Häufigkeiten und Mehrheiten sind bei dieser geringen Anzahl an Befragten nicht allzu aussagekräftig. Im Detail betrachtet und als exemplarisch verstanden beinhalten die Angaben derjenigen die sich an der Befragung beteiligt haben jedoch wichtige Aussagen über die Zufriedenheit mit dem Ausgleich mit Geschädigten und deutliche Hinweise auf mögliche Weiterentwicklungsperspektiven.

Die folgende Darstellung der Ergebnisse orientiert sich an den Themen des Fragebogens. In je einer Tabelle für die Befragten des TOA und der SWG werden die Häufigkeiten der Zustimmung und Ablehnung zu den angebotenen Aussagen wiedergegeben. Dabei sind die beiden ablehnenden Kategorien „trifft überhaupt nicht zu“ und „trifft eher nicht zu“ sowie die beiden zustimmenden Kategorien „trifft voll und ganz zu“ und „trifft eher zu“ jeweils zusammengefasst, um die Übersichtlichkeit zu verbessern. Den Tabellen schließt sich zu jedem Thema eine kurze Ergebnisdarstellung mit ersten Interpretationshypothesen an. Abschließend werden die Ergebnisse noch einmal themenübergreifend zusammengefasst.

Motivation für die Teilnahme am Ausgleich mit Geschädigten

„Warum haben Sie sich bereit erklärt, an einem Täter-Opfer-Ausgleich/einer Schadenswiedergutmachung teilzunehmen?“

Tabelle 1: Motive für die Teilnahme am Täter-Opfer-Ausgleich

	Weil ich dadurch Geld für den Schaden bekommen wollte.	Weil ich wollte, dass der Täter für seine Tat Geld bezahlen muss.	Weil ich mit dem Täter über die Tat sprechen wollte.	Weil ich wollte, dass sich der Täter bei mir entschuldigt.	Weil ich mich mit dem Täter wieder vertragen wollte.	Weil ich Hilfe haben wollte, um die Tat zu verarbeiten.
Trifft überhaupt nicht zu und trifft eher nicht zu	9	7	3	2	13	9
Trifft eher zu und trifft voll und ganz zu	7	9	13	14	3	7

Quelle: eigene Erhebung, n=16

Tabelle 2: Motive für die Teilnahme an der Schadenswiedergutmachung

	Weil ich dadurch Geld für den Schaden bekommen wollte.	Weil ich wollte, dass der Täter für seine Tat Geld bezahlen muss.	Weil ich Hilfe haben wollte, um die Tat zu verarbeiten.
Trifft überhaupt nicht zu und trifft eher nicht zu	3	3	3
Trifft eher zu und trifft voll und ganz zu	2	2	2

Quelle: eigene Erhebung, n=5

Der Erhalt einer Wiedergutmachungszahlung und die Tatsache, dass die Täterin/der Täter Geld zahlen muss, ist nur für ungefähr die Hälfte aller Befragten eine Motivation für die Teilnahme am Ausgleich mit Geschädigten. Große Zustimmung gibt es hingegen bei den TeilnehmerInnen an einem TOA für die Aussage, dass das Gespräch mit der Täterin/dem Täter und eine Entschuldigung seinerseits ein ausschlaggebendes Motiv waren. Der Aussage, man wolle sich durch den TOA mit der Täterin/dem Täter wieder vertragen, stimmen hingegen nur die wenigsten Befragten zu. Die Hilfe, die durch einen Ausgleich mit Geschädigten angeboten wird, um die Tat zu verarbeiten, wird wiederum nur von knapp der Hälfte der Befragten bei der Verfahren als Motivation für die Teilnahme gewertet.

In ihren Antworten auf die abschließende offene Frage zu diesem Thema („*Gibt es noch weitere Gründe, warum Sie sich entschieden haben, am TOA/an der SWG teilzunehmen?*“) beziehen sich die TOA-TeilnehmerInnen ebenfalls hauptsächlich auf die Begegnung mit der Täterin/dem Täter. Es sei ihnen darum gegangen, „*den Täter zu verstehen*“, mitzuteilen, „*wie es mir ergangen ist*“ und „*dem Täter zu helfen*“. Auch wurden die Vermeidung weiterer Opfer und das Umgehen einer Gerichtsverhandlung als Gründe angegeben. Bei den SWG-TeilnehmerInnen hingegen wird in der einzigen Freitextantwort zu diesem Thema betont, Jugendliche würden „*nicht hart genug bestraft (...) und den Opfern kein Schutz oder Recht zugesprochen*“.

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass die Möglichkeit, durch den Ausgleich eine Wiedergutmachungszahlung zu erhalten, von beiden Gruppen nicht mehrheitlich als wichtigstes Motiv angesehen wird. Bei den TeilnehmerInnen an einem TOA spielen das Gespräch mit der Täterin/dem Täter und dessen Entschuldigung die wichtigste Rolle bei der Motivation. Auffällig ist, dass die – wohlgemerkt lediglich fünf – SWG-TeilnehmerInnen keinem der angebotenen Gründe, an einem Ausgleich teilzunehmen, mehrheitlich zustimmen und auch in der abschließenden offenen Frage keine weiteren Gründe angeben.

Damit richten sich die Motive der TeilnehmerInnen, die auf den Fragebogen geantwortet haben, eher auf die Herstellung einer (gewaltfreien) Kommunikation mit der Täterin/dem Täter, mit dem Ziel einer psychischen und sozialen Verarbeitung der Tat. Die verarbeitende soziale Beziehungsaufnahme zur Täterin/zum Täter erscheint den Opfern wichtiger als eine materielle Wiedergutmachung. Die Tat und ihre Aufarbeitung werden nicht so sehr auf der Ebene des abstrakteren Kommunikationsmediums „Geld“ gesehen, sondern in direkter persönlicher Kommunikation. Dass die Opfer in diese ihre Position einbringen wollen zeigt sich darin, dass sie das Verfahren nicht anstreben um sich zu „vertragen“. Sie wollen die Auseinandersetzung auf einer gewaltfreien kommunikativen Ebene fortsetzen und der Täterin/dem Täter eine „Entschuldigung“ abverlangen. Man könnte folgern, dass nicht Geld ihre verletzte Integrität wiederherstellen soll, sondern eine Konfliktkommunikation, in der sie ihre Position und Interessen einbringen können. Das erlaubt ihnen möglicherweise, die Ungleichheits- und die Unterlegenheitserfahrung als Opfer zu überwinden und eine „gleichberechtigtere“ Kommunikation mit der Täterin/dem Täter herzustellen, in der sie die Chance haben, den Konflikt „auf Augenhöhe“ fortzusetzen und sich somit wieder als handlungsmächtig zu erfahren.

Einschränkend bleibt zu sagen, dass es sein kann, dass eher diejenigen Opfer den Fragebogen beantwortet haben, die einen kommunikativ-sozialen Sinn in dem Verfahren sehen, und nicht diejenigen, für die eine solche Einklagung von Entschuldigung und Konfliktklärung eher weniger relevant oder irrelevant ist. Die Vermutung, dass für die Gruppe der NichtantworterInnen „nur“ das Geld als Wiedergutmachung relevant ist, lässt sich allerdings daraus nicht ohne weiteres schließen.

Zufriedenheit mit der Geldzahlung zur Wiedergutmachung

„Wie zufrieden sind Sie mit der Geldzahlung zur Wiedergutmachung, die Sie erhalten haben?“

Tabelle 3: Zufriedenheit mit der Geldzahlung beim Täter-Opfer-Ausgleich

	Mit der Höhe der Geldzahlung bin ich zufrieden.	Das Geld zur Wiedergutmachung habe ich schnell genug nach der Tat erhalten.	Mir hat es geholfen, dass ich Geld zur Wiedergutmachung der Tat bekommen habe.	Mit hat es geholfen, dass der Täter für das Geld, das ich bekommen habe, arbeiten muss.
Trifft überhaupt nicht zu und trifft eher nicht zu	7	3	7	6
Trifft eher zu und trifft voll und ganz zu	8	11	8	9
Keine Angabe	1	2	1	1

Quelle: eigene Erhebung, n=16

Tabelle 4: Zufriedenheit mit der Geldzahlung bei der Schadenswiedergutmachung

	Mit der Höhe der Geldzahlung bin ich zufrieden.	Das Geld zur Wiedergutmachung habe ich schnell genug nach der Tat erhalten.	Mir hat es geholfen, dass ich Geld zur Wiedergutmachung der Tat bekommen habe.	Mit hat es geholfen, dass der Täter für das Geld, das ich bekommen habe, arbeiten muss.
Trifft überhaupt nicht zu und trifft eher nicht zu	4	5	3	2
Trifft eher zu und trifft voll und ganz zu	1	0	1	3
Keine Angabe			1	

Quelle: eigene Erhebung, n=5

Knapp die Hälfte der TOA-TeilnehmerInnen ist mit der Höhe der Geldzahlung zufrieden, während vier der fünf SWG-TeilnehmerInnen damit nicht zufrieden sind. Noch deutlicher ist die übereinstimmende Unzufriedenheit der SWG-TeilnehmerInnen mit der Zeitnähe der Geldzahlung, die TOA-TeilnehmerInnen hingegen sind damit überwiegend zufrieden. Der Aussage, dass das Geld geholfen habe die Tat zu verarbeiten, stimmen etwas mehr als die Hälfte der SWG-TeilnehmerInnen nicht zu, während sich bei den TOA-TeilnehmerInnen Zustimmung und Ablehnung hier ungefähr die Waage halten. Etwas mehr als die Hälfte beider Gruppen stimmen jedoch der Aussage zu, dass es geholfen habe, die Täterin/den Täter zu Arbeitsleistungen für die Wiedergutmachungszahlungen verpflichtet zu wissen. Das bestätigt noch einmal, dass der Bezug auf die Täterin/den Täter als Person eher Vorrang hat, als die „abstrakte“ Geldzahlung.

Am auffälligsten an diesem Thema ist die große Unzufriedenheit der SWG-TeilnehmerInnen mit der Höhe und der Zeitnähe der Geldzahlungen. Ein SWG-Teilnehmer, der angab, das Geld nicht schnell genug nach der Tat erhalten zu haben, konkretisierte dies in der Freitextantwort auf die abschließende offene Frage: *„Die Geldzahlung kam ca. zwei Jahre nach der Tat, ich musste viel hinterher telefonieren.“* Die weitaus größere Zufriedenheit der TOA-TeilnehmerInnen mit der Geldzahlung rührt sicherlich auch daher, dass sie das Geld im Gegensatz zu den SWG-TeilnehmerInnen direkt nach dem Ausgleichsgespräch ausgezahlt bekommen und nicht erst nach der erfolgten (symbolischen) Darlehensrückzahlung. Aber auch bei einem TOA-Teilnehmer wurde an dieser Stelle Unzufriedenheit deutlich: *„Höhe der Geldzahlung viel zu niedrig im Gegensatz zu körperlichen, seelischen und beruflichen Einbußen!“*.

Zufriedenheit mit der Betreuung

„Wie war die Betreuung beim Täter-Opfer-Ausgleich/bei der Schadenswiedergutmachung?“

Tabelle 5: Zufriedenheit mit Betreuung beim Täter-Opfer-Ausgleich

	Ich habe mich vom Opferbeistand bzw. der Schlichterin/dem Schlichter gut vertreten gefühlt.	Ich habe mich während des Täter-Opfer-Ausgleichs allein gelassen gefühlt.
Trifft überhaupt nicht zu und trifft eher nicht zu	1	14
Trifft eher zu und trifft voll und ganz zu	14	1
Keine Angabe	1	1

Quelle: eigene Erhebung, n=16

Tabelle 6: Zufriedenheit mit der Betreuung bei der Schadenswiedergutmachung

	Ich habe mich vom Opferbeistand bzw. der Schlichterin/dem Schlichter gut vertreten gefühlt.	Ich habe mich während der Schadenswiedergutmachung allein gelassen gefühlt.
Trifft überhaupt nicht zu und trifft eher nicht zu	2	3
Trifft eher zu und trifft voll und ganz zu	2	2
Keine Angabe	1	

Quelle: eigene Erhebung, n=5

Die überwiegende Mehrheit der TOA-TeilnehmerInnen hat sich vom Opferbeistand oder der Schlichterin/dem Schlichter gut vertreten und im Verfahren nicht allein gelassen gefühlt. Bei den SWG-TeilnehmerInnen hingegen gibt nur die Hälfte an, sich gut vertreten gefühlt zu haben, etwas mehr als die Hälfte hat sich immerhin nicht allein gelassen gefühlt. Auch bei der Frage der Betreuung wird - wie bei der Geldzahlung - ein Unterschied in der Zufriedenheit zwischen TOA- und SWG-TeilnehmerInnen deutlich. Die Freitextantworten zu diesem Thema illustrieren die große Zufriedenheit der TOA-TeilnehmerInnen mit der Betreuung: *„Hat alles sehr gut funktioniert.“*, *„sehr verständnisvolle, kompetente Betreuung und Beratung. Schön, dass es diese Einrichtung gibt!“*, *„ich bin dem Schlichter auch sehr dankbar für die Hilfe.“* Aber auch ein SWG-Teilnehmer gibt an: Die Schlichterin *„war sehr nett, hat regelmäßig nachgefragt, ob der Täter seiner Pflicht nachkommt, und mich gut vertreten.“*

Begegnung mit der Täterin/dem Täter

„Wie war das Gespräch mit der Täterin/dem Täter?“

Tabelle 7: Beurteilung der Begegnung mit der Täterin/dem Täter

	Die Begegnung mit dem Täter hat mir geholfen, die Tat zu verarbeiten.	Die Begegnung mit dem Täter hat meine Situation gar nicht verändert.
Trifft überhaupt nicht zu und trifft eher nicht zu	9	9
Trifft eher zu und trifft voll und ganz zu	7	7

Quelle: eigene Erhebung, n=16

Nur knapp die Hälfte der TOA-TeilnehmerInnen geben an, dass die Begegnung mit der Täterin/dem Täter ihnen geholfen hat, die Tat zu verarbeiten. Genauso viele stimmen der Aussage zu, dass die Begegnung für sie nichts verändert hat. Eine knappe Mehrheit gibt also an, dass die Begegnung eher nicht geholfen hat, die Tat zu verarbeiten, lehnt aber gleichzeitig die Aussage ab, dass die Begegnung gar nichts verändert habe. In den Freitextantworten wird von einem TOA-Teilnehmer geäußert, er habe von vornherein „*nichts verarbeiten*“ müssen. Ein anderer gibt an, das Gespräch mit der Täterin/dem Täter sei zwar gut gewesen, aber die „*Strafe (sei) nicht hart genug*“. Auch wird Kritik am Täterhandeln im Ausgleichsgespräch deutlich gemacht: „*Der Täter hätte mal gleich die Wahrheit sagen sollen und nicht erst nach fast einer Stunde.*“

Auffällig ist also, dass die relativ hohe Erwartung der TOA-TeilnehmerInnen in Bezug auf das Gespräch mit dem Täter und eine Entschuldigung seinerseits einer eher zurückhaltenden Bewertung des tatsächlich stattgefundenen Gesprächs gegenübersteht. Einerseits geben die Befragten beim Thema Motivation das Gespräch und die Entschuldigung als wichtigste Gründe für ihre Teilnahme an, andererseits bewerten sie dieses Gespräch jedoch nicht mehrheitlich als hilfreich für die Verarbeitung oder Veränderung ihrer Situation als Opfer.

Als Hypothese könnte man diese Position folgendermaßen zusammenfassen: Kommunikation ist wichtig, löst aber nicht alles. In der komplexen Verarbeitung der Tat spielen die Kommunikation mit der Täterin/dem Täter, die Suche nach Entschuldigung und die persönliche Wiedergutmachung der Täterin/des Täters (Arbeiten für Ausgleichzahlung) eine wichtige Rolle. Die Geldzahlungen sind dabei nicht völlig irrelevant, stehen aber nicht im Vordergrund und lösen schon gar nicht die subjektiven Probleme der Tatverarbeitung. Stattdessen sollen Gewaltkonflikte zwischen Personen von diesen sozial und subjektiv verarbeitet werden, auf Sei-

ten der Täterin/des Täters etwa durch Tateingeständnis, Entschuldigung und aktive persönliche Wiedergutmachungsarbeit und nicht vorrangig durch - eher unpersönliche - Geldzahlungen.

Ergebnisse des TOA/der SWG

„Was ist beim Täter-Opfer-Ausgleich/bei der Schadenswiedergutmachung für Sie als Ergebnis herausgekommen?“

Tabelle 8: Beurteilung der Ergebnisse des Täter-Opfer-Ausgleichs

	Seitdem ich am Täter-Opfer-Ausgleich teilgenommen habe, fühle ich mich nicht mehr als Opfer.	Der Täter-Opfer-Ausgleich hat mir geholfen, die Tat zu verarbeiten.	Ich finde, dass der Täter durch den Täter-Opfer-Ausgleich nicht genug bestraft wurde.	Nach dem Täter-Opfer-Ausgleich konnte ich dem Täter seine Tat verzeihen.	Nach dem Täter-Opfer-Ausgleich habe ich weniger Angst, dass ich noch mal Opfer einer Straftat werde.
Trifft überhaupt nicht zu und trifft eher nicht zu	12	9	11	8	10
Trifft eher zu und trifft voll und ganz zu	4	7	4	8	5
Keine Angabe			1		1

Quelle: eigene Erhebung, n=16

Tabelle 9: Beurteilung der Ergebnisse der Schadenswiedergutmachung

	Seitdem ich an der Schadenswiedergutmachung teilgenommen habe, fühle ich mich nicht mehr als Opfer.	Die Schadenswiedergutmachung hat mir geholfen, die Tat zu verarbeiten.	Ich finde, dass der Täter durch die Schadenswiedergutmachung nicht genug bestraft wurde.	Nach der Schadenswiedergutmachung konnte ich dem Täter seine Tat verzeihen.	Nach der Schadenswiedergutmachung habe ich weniger Angst, dass ich noch mal Opfer einer Straftat werde.
Trifft überhaupt nicht zu und trifft eher nicht zu	4	4	1	4	4
Trifft eher zu und trifft voll und ganz zu	1	1	4	1	1

Quelle: eigene Erhebung, n=5

Nur ein Viertel der TOA-TeilnehmerInnen fühlen sich nach dem Ausgleich nicht mehr als Opfer, knapp die Hälfte gibt jedoch an, der Ausgleich habe geholfen, die Tat zu verarbeiten. Immerhin die Hälfte konnte der Täterin/dem Täter seine Tat nach dem Ausgleich verzeihen

und fast drei Viertel der Befragten finden, dass die Täterin/der Täter durch den Ausgleich ausreichend bestraft wurde. Nur ein Drittel der Befragten hat nach dem Ausgleich weniger Angst, wieder Opfer einer Straftat zu werden. In den Freitextantworten wird Kritik deutlich: Es sei schade, „*dass die Täter sich das Geld nicht erarbeiten brauchten (...)*“, und der TOA sei „*noch verbesserungswürdig, wenn Gesetze dementsprechend vorhanden und genutzt werden. Jüngere Täter lachen darüber.*“

Die SWG-TeilnehmerInnen schätzen die Ergebnisse des Verfahrens insgesamt noch weniger positiv ein als die TOA-TeilnehmerInnen. Nur eine bzw. einer stimmt der Aussage zu, dass sie oder er sich nach dem Verfahren nicht mehr als Opfer fühlt und dass die SWG geholfen hat, die Tat zu verarbeiten. Die Mehrheit ist der Ansicht, dass die Täterin/der Täter durch die SWG nicht genug bestraft wurde und nur eine bzw. einer der fünf SWG-TeilnehmerInnen konnte der Täterin/dem Täter nach dem Verfahren ihre bzw. seine Tat verzeihen. Auch der Aussage, man habe nach dem Verfahren weniger Angst wieder Opfer einer Straftat zu werden, stimmen die meisten SWG-Teilnehmerinnen nicht zu.

Erneut bestätigt sich die bisher gebildete Hypothese: Kommunikation wird als hilfreich eingeschätzt, aber sie führt nicht zur Auflösung der belastenden Erfahrungen als Gewaltopfer und ihrer Folgen (z.B. Angst). Verfahren ohne Kommunikation, wie die SWG, schaffen diesen positiven Effekt nicht, pointiert gesagt: sie machen den Schaden nicht wieder gut.

Wiederholen der Teilnahme

„Würden Sie in Zukunft noch einmal an einem Täter-Opfer-Ausgleich/einer Schadenswiedergutmachung teilnehmen?“

Tabelle 10: Grundsätzlicher Wille, an einem Täter-Opfer-Ausgleich auch in Zukunft teilzunehmen

	Würden Sie in Zukunft noch einmal an einem Täter-Opfer-Ausgleich teilnehmen?
Nein	1
Ja	14
Keine Angabe	1

Quelle: eigene Erhebung, n=16

Auf die offene Frage, warum die Befragten wieder an einem TOA teilnehmen bzw. nicht teilnehmen würden, werden wiederum die Begegnung mit der Täterin/dem Täter und die gute Betreuung angesprochen. Man könne so „*dem Täter vor die Augen treten und mit ihm darüber reden*“ und man habe „*eine gute seelische Unterstützung*“. Wichtig sei auch, dass „*dem*

Täter die Möglichkeit gegeben wird, über die Tat zu sprechen und (sich) zum späteren Zeitpunkt noch mal mit dem Opfer auseinander (zu) setzen“. Sowohl für die Täterin/den Täter als auch für das Opfer wird außerdem als wichtiger Vorteil angegeben, dass durch einen TOA ein Gerichtsverfahren vermieden werden kann. Auffällig ist, dass der materielle Ausgleich in keinem der Kommentare als besonderer Vorteil des TOA betont wurde. Lediglich in einer Freitextantwort, in der eine Wiederholung des TOA abgelehnt wurde, kam der oder die VerfasserIn auf die Geldzahlung zu sprechen: Er bzw. sie würde nicht noch einmal an einem TOA teilnehmen, weil der Täter *„zu wenig bestraft wurde und (...) zu wenig Geld bezahlen musste.“*

Tabelle 11: Grundsätzlicher Wille, an einer Schadenswiedergutmachung auch in Zukunft teilzunehmen

	Würden Sie in Zukunft noch einmal an einer Schadenswiedergutmachung teilnehmen?
Nein	1
Ja	4

Quelle: eigene Erhebung, n=5

Obwohl auch die meisten SWG-TeilnehmerInnen angaben, ggf. wieder an einer SWG teilzunehmen, wurden hier in den Freitextantworten kaum positive Effekte des Verfahrens aufgegriffen. Man habe zwar *„ein bisschen Opferschutz erhalten (...), allerdings viel zu wenig.“* Ein wenig sei jedoch *„immer besser als gar nichts!“*. Auch hier führt keiner der Befragten den Erhalt einer Wiedergutmachungszahlung als Argument für eine wiederholte Teilnahme an der SWG an.

Die Tatsache, dass die SWG-TeilnehmerInnen ihre Zustimmung zu einer Teilnahmewiederholung kaum durch Erklärungen illustrierten, während die TOA-TeilnehmerInnen in den Freitextantworten die Begegnung mit der Täterin/dem Täter und die Betreuung hervorheben, stützt wiederum die Hypothese, dass für die TeilnehmerInnen die Möglichkeit einer gewaltfreien Kommunikation und die professionelle Betreuung die wichtigsten Bestandteile des Verfahrens sind.

Weiterempfehlen an Familie und Freunde

„Würden Sie Freunden oder Verwandten, die Opfer einer Straftat geworden sind, empfehlen, an einem Täter-Opfer-Ausgleich/einer Schadenswiedergutmachung teilzunehmen?“

Tabelle 12: Empfehlung der Teilnahme an einem Täter-Opfer-Ausgleich

	<i>Würden Sie Freunden oder Verwandten, die Opfer einer Straftat geworden sind, empfehlen, an einem Täter-Opfer-Ausgleich teilzunehmen?</i>
Nein	1
Ja	15

Quelle: eigene Erhebung, n=16

In den Freitextantworten zu dieser Frage wurden von den TOA-TeilnehmerInnen wiederum die (immateriellen) positiven Seiten des Ausgleichs hervorgehoben: Die Betreuung sei „*sehr gut*“, es komme „*immer zu einem guten Ergebnis*“, mit dem „*beide Seiten einverstanden sind*“, es helfe, „*über die ganze Sache zu reden, auch wenn man die Tat nicht gleich vergisst*“ und der Täter werde durch den TOA „*manchmal mehr bestraft (...) als bei einer Gerichtsverhandlung*“.

Tabelle 13: Empfehlung der Teilnahme an einer Schadenswiedergutmachung

	<i>Würden Sie Freunden oder Verwandten, die Opfer einer Straftat geworden sind, empfehlen, an einer Schadenswiedergutmachung teilzunehmen?</i>
Nein	2
Ja	3

Quelle: eigene Erhebung, n=5

Bei der Frage des Weiterempfehlens einer SWG wird wiederum deutlich, dass die SWG-Teilnehmerinnen mehrheitlich weniger vom Verfahren überzeugt sind als die TOA-TeilnehmerInnen. Nur gut die Hälfte würde eine SWG weiterempfehlen, positive Effekte des Verfahrens werden in den Freitextantworten nicht benannt.

Zusammenfassung der Ergebnisse der Fragebogenerhebung

Erneut ist darauf hinzuweisen, dass die Ergebnisse nur auf der Basis sehr weniger Aussagen beruhen, nicht repräsentativ sind und höchstens erlauben Hypothesen über die Wirkung von TOA und SWG aufzustellen.

Die Zufriedenheit der Befragten über den Ausgleich mit Geschädigten differiert insgesamt recht stark, besonders deutlich sind dabei jedoch Unterschiede zwischen der Gruppe der

TOA- und der der SWG-TeilnehmerInnen zu erkennen. Insgesamt scheinen die TOA-TeilnehmerInnen zufriedener mit dem Ablauf und den Ergebnissen des Verfahrens zu sein als die SWG-TeilnehmerInnen.

Gerade in Bezug auf den materiellen Ausgleich, der wegen der Aufstockung des Opferfonds im Fokus der Evaluation steht, zeigen sich die SWG-TeilnehmerInnen überwiegend unzufrieden mit Höhe und Zeitnähe der Geldzahlung, während die TOA-TeilnehmerInnen damit (vor allem mit der Zeitnähe) überwiegend zufrieden sind.

Der materielle Ausgleich wird jedoch von keiner der beiden Gruppen mehrheitlich in den Vordergrund gestellt, weder beim Thema der Motivation zur Teilnahme, noch bei der Frage, ob die Geldzahlung geholfen habe, die Tat zu verarbeiten. Auch bei der recht umfangreichen Aufzählung von Vorteilen eines Ausgleichs mit Geschädigten zu den beiden letzten Fragen (Wiederholung und Weiterempfehlung) wird der materielle Ausgleich von den Befragten nicht erwähnt.

Die wichtigste Motivation für die Teilnahme scheinen für die TOA-Befragten stattdessen die Begegnung und das Gespräch mit der Täterin/dem Täter sowie die Betreuung zu sein. Bei der Bewertung der Begegnung mit der Täterin/dem Täter gibt jedoch nur die Hälfte der Befragten an, dass ihnen das Gespräch mit der Täterin/dem Täter geholfen habe die Tat zu verarbeiten. Es lässt sich die Hypothese ableiten, dass TOA-TeilnehmerInnen besonderen Wert auf die kommunikative Chance der Ausgleichsgespräche mit der Täterin/dem Täter legen. Sie haben hier die Gelegenheit, sich in der Kommunikation wieder als handlungsmächtig zu erleben und ihre Positionen und Forderungen der Täterin/dem Täter gegenüber zu vertreten. Diese Möglichkeit rekonstruiert ein Stück weit ihre (durch die Straftat verletzte) Integrität, ohne jedoch die schlimmen Erfahrungen als Opfer und deren Folgen auflösen oder auslöschen zu können.

Insgesamt werden die Ergebnisse des Ausgleichs von TOA-TeilnehmerInnen positiver bewertet als von SWG-TeilnehmerInnen. Besonders auffällig sind die große Zufriedenheit der TOA-TeilnehmerInnen mit der Betreuung während des Verfahrens und die große Bereitschaft ggf. noch einmal an einem TOA teilzunehmen oder ihn weiterzuempfehlen. Die Zustimmung zu diesen Punkten und die Aufzählung von zahlreichen Vorteilen des TOA in den dazugehörigen Freitextantworten heben sich in ihrer Eindeutigkeit von den Antworten zu den übrigen Themen deutlich ab. Daraus kann gefolgert werden, dass die Betreuung bei der von den Opfern gewünschten Wiedererlangung von Kommunikation und Handlungsfähigkeit eine wichtige Funktion erfüllt.

4.2 Experteninterview mit dem Leiter der Abteilung Jugend im Fachamt Straffälligen- und Gerichtshilfe

Die Ergebnisse des Interviews werden im Folgenden anhand der verschiedenen besprochenen Themen dargestellt: Diskussion der Fragebogenergebnisse, Einfluss des Konzeptes „Handeln gegen Jugendgewalt“ auf den Ausgleich mit Geschädigten, Zielerreichung des Ausgleichs und Perspektiven der Weiterentwicklung.

4.2.1 Diskussion der Fragebogenergebnisse

Der durch die Ergebnisse der Fragebogenerhebung entstandene Eindruck, dass der materielle Ausgleich für die Geschädigten nicht im Vordergrund steht, decke sich mit den Erfahrungen der JGH, so der Leiter der JGH. Für die meisten Geschädigten seien eher eine Begegnung mit der Täterin/dem Täter und ein ausgleichendes Gespräch wichtig.

Die große Unzufriedenheit der SWG-TeilnehmerInnen mit der Zeitnähe der Geldzahlungen könne dadurch bedingt sein, dass bei der SWG die Geschädigten das Geld erst dann ausgezahlt bekommen, wenn die Täterin/der Täter seine Arbeitsverpflichtungen abgeleistet habe. Dadurch entstehe eine weitaus größere Zeitverzögerung als beim TOA.

Die Unzufriedenheit der SWG-TeilnehmerInnen mit der Höhe des materiellen Ausgleichs könne als Hinweis darauf gedeutet werden, dass die Höchstgrenzen der Entschädigungssummen (400 Euro bei der SWG und 800 Euro beim TOA) weiter angehoben werden müssten. Denkbar sei eine Angleichung des SWG-Satzes an den TOA-Satz, sodass beide Höchstgrenzen bei 800 Euro liegen. Dies dürfe jedoch nicht mit einer Beschränkung der jährlichen Fallzahlen einhergehen, sondern müsse durch eine weitere Aufstockung des Opferfonds gedeckt werden.

Insgesamt könnte die höhere Unzufriedenheit der SWG-TeilnehmerInnen ein Hinweis darauf sein, dass das Verfahren der SWG in der Umsetzung noch nicht so stark durch festgelegte Standards gekennzeichnet sei wie der TOA, so der Leiter der JGH. Die SWG befinde sich in einer Umbruchphase und ihre Durchführung sei während des Untersuchungszeitraumes mehr und mehr an freie Träger abgegeben worden.

Diese hätten im Verfahren von TOA mehr Erfahrung und eine festgelegte Routine, auch was die personelle Ausstattung angehe. TOA würden von Sozialpädagogen durchgeführt, die eine Zusatzausbildung in Mediation vorweisen können. Da es für die JGH schwierig sei, zu ihren Konditionen entsprechendes Personal zu finden, werde auch aus diesem Grund die Durchführung des TOA mehr und mehr an freie Träger abgegeben, die für qualifizierte Kräfte die attraktiveren Arbeitgeber seien.

Bei der SWG habe man sowohl in der JGH als auch bei den freien Trägern bisher meistens darauf verzichtet, einen Sozialpädagogen einzusetzen, da keine persönliche Begegnung zwischen TäterIn und Opfer betreut werden müsse. Die Schadenshöhe sei meist schon in der Akte der Staatsanwaltschaft festgelegt und auch die Gerichte würden bei der Verordnung dazu neigen, die Ergebnisse recht detailliert vorzugeben. Das führe dazu, dass der „sozialpädagogische Spielraum“ in diesen Verfahren insgesamt nicht besonders groß sei und SWG durch JGH und freie Träger mitunter „etwas routinemäßig vom Schreibtisch her“ abgewickelt würden. Die Bereitschaft der Geschädigten würde häufig telefonisch abgeklärt, und es fände kein persönliches Gespräch statt.

Die Fragebogenerhebung stütze jedoch die Erkenntnis, dass Geschädigte dann zufriedener aus einem Verfahren herausgehen, wenn sie Aufmerksamkeit und persönliche Betreuung erfahren haben. Dieses Ergebnis sei ein Anstoß dafür, weiterhin gemeinsam mit den freien Trägern an einem ein Profil und an Standards für die SWG zu arbeiten.

4.2.2 Einfluss des Konzeptes „Handeln gegen Jugendgewalt“ auf den Ausgleich mit Geschädigten

Die Aufstockung des Opferfonds hat dem Leiter der JGH zufolge dazu geführt, dass die Gerichte deutlich mehr Schadenswiedergutmachungen verhängen als vorher. An einem Verhandlungstag mit acht bis zehn Verhandlungen würden nicht selten sechs Schadenswiedergutmachungen verordnet. Dies führe dazu, dass die Vertreter der JGH, die normalerweise von sich aus einen Ausgleich mit Geschädigten in der Gerichtsverhandlung anregen, in einigen Fällen keinen solchen Maßnahmenvorschlag machen. Wenn absehbar sei, dass das Budget des Opferfonds knapp werde, würden durchaus Prioritäten gesetzt und ein Ausgleich mit Geschädigten im Sinne der Opferempathie eher für die Fälle angeregt, in denen tatsächlich ein körperlicher Schaden vorliege.

Das Geld aus dem auf 100.000 Euro jährlich aufgestockten Opferfonds würde jeweils komplett ausgeschöpft, so der Leiter der JGH. Das Controlling des Mittelabflusses, das quartalsweise die Abrufung der insgesamt 60.000 Euro Aufstockungssumme erfasst, belege dies. Im Jahr 2009 seien pro Quartal durchschnittlich ca. 90 mittellose TäterInnen mehr zu Ausgleichsleistungen verpflichtet worden als vor der Aufstockung. Diese TäterInnen hätten Darlehn aus dem aufgestockten Opferfonds erhalten und damit die Aufstockungssumme von 60.000 Euro komplett abgeschöpft.

In 2009 sei durch die quartalsweise Prüfung des Mittelabflusses recht frühzeitig erkennbar gewesen, dass der aufgestockte Opferfonds zum Jahresende ausgeschöpft werde. Entspre-

chend habe er versucht, gegenzusteuern und schließlich auch noch Restmittel eingesetzt, um zum Jahresende noch ein paar mehr Fälle bearbeiten zu können, so der Leiter der JGH.

Das Controlling mache deutlich, dass die Aufstockung bis auf den letzten Cent ausgeschöpft werde. Dies spiegele jedoch nicht den tatsächlichen Bedarf nach Mitteln für den Ausgleich mit Geschädigten wider. Die Tatsache, dass die JGH in einigen Fällen aus Budgetgründen keinen Ausgleich mit Geschädigten beantrage, weise vielmehr darauf hin, dass der Bedarf nach Mitteln für den materiellen Ausgleich noch über der Kapazität des aufgestockten Opferfonds liege.

4.2.3 Zielerreichung

Die Ziele, die im Konzept „Handeln gegen Jugendgewalt“ für alle Maßnahmen genannt werden, würden nur indirekt für den Ausgleich mit Geschädigten gelten, so der Leiter der JGH. Die Forderungen des Handlungskonzeptes, integrierte ganzheitliche Ansätze zu finden, die an den realen Problemlagen anknüpfen, oder die Strafverfolgung effizienter und effektiver zu machen und früher und konsequenter zu intervenieren, könnten nicht eins zu eins auf den Ausgleich mit Geschädigten bezogen werden. Stattdessen habe man bei der Entwicklung des Handlungskonzeptes festgestellt, dass der bestehende Ausgleich mit Geschädigten grundsätzlich sinnvoll sei und beschlossen, ihn finanziell besser auszustatten, um ihn quantitativ auszuweiten und mehr Opfer zu entschädigen bzw. TäterInnen zu verpflichten.

Die in Punkt 2.1 genannten Ziele für den Ausgleich mit Geschädigten (Lösung eines mit einer Straftat verbundenen sozialen Konfliktes, Verdeutlichung der Notwendigkeit zur Berücksichtigung von Normen, Übernahme von Verantwortung durch die TäterInnen für ihr Handeln und Gelegenheit zu Wiedergutmachung, professionelle Unterstützung der Opfer) würden hingegen durchaus erreicht. Die in der Fragebogenerhebung deutlich gewordene Unzufriedenheit einiger Geschädigter mit der Entschädigungssumme und der Zeitnähe der Zahlung habe aber auch Problemzonen aufgezeigt. Ebenso habe sie die Frage aufgeworfen, ob bei der SWG stärker auf die individuellen Bedürfnisse der Geschädigten eingegangen werden müsse und wie dies bewerkstelligt werden könne.

4.2.4 Perspektiven zur Weiterentwicklung

Die durch die Aufstockung des Opferfonds erreichte Erhöhung der jährlichen Fallzahlen im Ausgleich mit Geschädigten führe auch zu einem erhöhten Personalbedarf, so der Leiter der JGH. Das Geld aus dem Opferfonds fließe nicht nur in die Auszahlung der Entschädigungssummen, sondern werde zu einem kleineren Teil auch für die Organisation und die Betreuung

der Arbeitsleistungen verwendet, zu denen die TäterInnen verpflichtet werden, um das Darlehen zurückzuzahlen.

Die Träger, die die Begleitmaßnahmen zu einem Ausgleich mit Geschädigten organisieren, bilden Gruppen von sechs bis acht Jugendlichen, die dann von einem Pädagogen betreut und bei ihren Arbeitsleistungen begleitet werden. Eine Erhöhung der TOA bzw. SWG erhöhe die Zahl der zu betreuenden Jugendlichen in Arbeitseinsätzen und damit den Bedarf an pädagogischem Betreuungspersonal. Ebenso würden bei mehr Verfahren auch mehr SchlichterInnen bzw. Opferbeistände benötigt, erst recht, wenn auch bei der SWG mehr persönliche Betreuung angeboten werden sollte.

Bei der Weiterentwicklung des Ausgleichs mit Geschädigten müsse also vor allem darüber nachgedacht werden, wie sich der tatsächliche Bedarf an pädagogischem Personal erhöhe und wie man diesen mit einer weiteren Aufstockung des Opferfonds decken könnte.

5 Auswertung

5.1 Struktur- und Prozessqualität

Die Aufstockung des Opferfonds hat zu einer deutlichen Erhöhung der Fallzahlen im Ausgleich mit Geschädigten geführt. Das Controlling des Abflusses der aufgestockten Mittel belegt, dass die Aufstockungssumme von 60.000 Euro in 2009 durch eine zusätzliche Bearbeitung von durchschnittlich ca. 90 mittellosen TäterInnen pro Quartal zu einer kompletten Abschöpfung der Aufstockungssumme geführt hat.

Die konzeptionellen Rahmenbedingungen haben sich durch die Aufstockung des Opferfonds nicht verändert, jedoch gibt es neue Anforderungen an die strukturellen Bedingungen. Durch die Erhöhung der Fallzahlen besteht ein erhöhter Personalbedarf sowohl für die Durchführung der Ausgleichsverfahren als auch für die Organisation und Betreuung der Arbeitsleistungen, mit denen die TäterInnen ihre Darlehn abarbeiten.

Aussagen im Experteninterview weisen außerdem darauf hin, dass die SWG einer konzeptionellen Weiterentwicklung bedarf, die Standards für die Verfahrensdurchführung festlegt und damit vor allem die Frage der personellen Ausstattung klärt.

Die Ergebnisse der Fragebogenerhebung zeigen, dass eine Erhöhung der Wiedergutmachungsbeträge zumindest im Bereich der SWG von den Geschädigten erwünscht ist und dass diese auch mit der Zeitnähe der Zahlungen nicht zufrieden sind.

Der materielle Ausgleich steht jedoch auch bei den SWG-TeilnehmerInnen – zumindest was die Motivation zur Teilnahme angeht – nicht im Vordergrund. Dies legt die Vermutung nahe, dass nicht nur oder nicht unbedingt eine Erhöhung der Entschädigungssumme, sondern vorrangig eine intensivere persönliche Betreuung im SWG-Bereich die Zufriedenheit ebenfalls steigern könnte.

Die große Zufriedenheit der TOA-TeilnehmerInnen mit der Betreuung bescheinigt dem Verfahren eine gute Ausstattung und fachliche Leistung, was die professionelle Begleitung der Opfer angeht. Im TOA-Bereich weist außerdem eine recht hohe Zufriedenheit mit der Höhe der materiellen Wiedergutmachung und mit der Zeitnähe der Zahlungen auf eine angemessene Gestaltung des materiellen Ausgleichs hin.

5.2 Ergebnisqualität

Die Ergebnisse des Ausgleichs mit Geschädigten werden von den Befragten TeilnehmerInnen relativ zurückhaltend eingeschätzt. Weder der Erhalt einer Wiedergutmachungszahlung noch das Ausgleichsgespräch mit der Täterin/dem Täter sind demnach mehrheitlich entscheidend,

um das Geschehene zu verarbeiten, sich nicht mehr als Opfer zu fühlen oder weniger Angst vor weiteren Straftaten zu haben. Da die Betreuung – vor allem bei TOA-TeilnehmerInnen – am deutlichsten als positiv herausgestrichen wird, könnte vermutet werden, dass es für die Zufriedenheit nicht vorrangig auf die materiellen Ergebnisse des Verfahrens ankommt. Stattdessen werden eher die Chancen betont, die in einer hilfreichen, aber nicht unbedingt lösenden Kommunikation mit der Täterin/dem Täter liegen. Eine professionell begleitete Auseinandersetzung mit dem Geschehenen und die durch die Fachkräfte gewährte Sicherung einer gewaltfreien und fairen kommunikativen Bearbeitung der Tat und ihrer Folgen scheint am ehesten für eine Zufriedenheit bei den Geschädigten zu sorgen.

Eine insgesamt geringere Zufriedenheit bei den SWG-TeilnehmerInnen – auch mit den Ergebnissen des Ausgleichs – weist zusätzlich auf die Wichtigkeit der persönlichen Betreuung hin. Dass dieser Teil in einer SWG nicht immer enthalten ist, könnte ein Grund dafür sein, dass die SWG-TeilnehmerInnen mit dem Ergebnis, das sich dann auf (geringere) materielle Wiedergutmachung beschränkt, weniger zufrieden sind.

5.3 Übersicht M7: Zusammenfassung der Evaluationsergebnisse

- ➔ Die Aufstockung des Opferfonds hat zu einer deutlichen Erhöhung der Fallzahlen im Ausgleich mit Geschädigten geführt und die Aufstockungssumme wurde in 2009 komplett ausgeschöpft. Das Ziel der Maßnahme ist damit erreicht.
- ➔ Durch die Erhöhung der Fallzahlen besteht ein erhöhter Personalbedarf sowohl für die Durchführung der Ausgleichsverfahren als auch für die Organisation und Betreuung der Arbeitsleistungen, mit denen die TäterInnen ihre Darlehen abarbeiten.
- ➔ Der erhöhte Bedarf nach begleitendem Personal kann auch aus den Rückmeldungen der befragten Geschädigten abgeleitet werden. Nicht die materielle Wiedergutmachung steht für diese im Vordergrund, sondern die Hilfe bei der Verarbeitung der Tat durch eine persönliche Betreuung.

6 Entwicklungsperspektiven

Um die insgesamt positive Gestaltung des Ausgleichs mit Geschädigten weiter zu optimieren, kann an den materiellen und an den immateriellen Aspekten des Verfahrens angesetzt werden.

Auf der - allerdings schmalen - Datenbasis der Evaluation lässt sich folgern, dass die Optimierung der immateriell-kommunikativen Aspekte der Verfahren im Vordergrund stehen sollte. Die Weiterentwicklung der Verfahrensstandards bei der SWG und die Intensität der persönlichen Betreuung wären dafür zentral. Hier könnte die Konzeption für das Verfahren durch die JGH in Zusammenarbeit mit den Trägern weiter ausgearbeitet werden, um eine verbindliche Vorgehensweise zu schaffen. Dabei sollte ein besonderes Augenmerk auf den Bedürfnissen der Geschädigten nach persönlicher Betreuung liegen.

In Bezug auf die materiellen Aspekte wäre in der SWG eine Verbesserung der Zeitnähe der Zahlungen anzustreben. Zusätzlich könnte der Entschädigungssatz auf das Niveau des TOAs heraufgesetzt werden, um ggf. höhere finanzielle Wiedergutmachungsansprüche zu befriedigen. Opfer empfinden finanzielle Zahlungen nicht als schädlich, aber auch nicht als zentrale Bedingung für die Verarbeitung der Tat.

Will man die in der Evaluation – bei aller Vorsicht – erkennbaren positiven Effekte einer kommunikativen Verarbeitung weiter ausbauen wäre es nötig, die Arbeitsbereiche ausreichend mit Personal auszustatten, um den Bedarf an Betreuung, sowohl für die zahlenmäßig wachsende Gruppe der Geschädigten, als auch für die zu Arbeitsleistungen verpflichteten TäterInnen zu decken.

Janne Braband, Martin Karolczak, Benedikt Sturzenhecker

M8 – Gemeinsame Fallkonferenzen

1 Vorgeschichte

Die Einschätzung der Behörde für Inneres unter der Leitung des damaligen Senators Udo Nagel, dass sich Jugendgewalt zwischen den Jahren 1993 und 2006 mehr als verdoppelt habe¹, führte im Jahr 2007 zu der Entscheidung, eine bundesweite Fachkonferenz mit ExpertInnen der Innenressorts sowie der zuständigen Hamburger Behörden durchzuführen.

Diese Einschätzung der Behörde für Inneres widersprach allerdings gängigen Deutungen der gestiegenen Zahlen der polizeilichen Kriminalstatistik (PKS) als Ausdruck eines gesteigerten Anzeigeverhaltens. Bereits im ersten periodischen Sicherheitsbericht des Bundesministeriums für Justiz von 2001 heißt es dazu, es lägen „Anhaltspunkte dafür vor, dass sich in den letzten Jahren deren Sichtbarkeit [der Jugendgewalt, Anm. d. Verf.] aufgrund gesteigener Anzeigequoten erhöht hat“².

Ziel der Fachkonferenz in Hamburg 2007 war es, eine gemeinsame Einschätzung zur Entwicklung von Jugendgewalt zu erhalten und darüber hinaus „staatliche Gegenmaßnahmen“³ zu verbessern. Im Anschluss an die Fachkonferenz wurden neun Maßnahmen unter dem Titel „Handlungskonzept ‚Handeln gegen Jugendgewalt‘“ in Hamburg vorgestellt und eingesetzt.

Die „Gemeinsamen Fallkonferenzen“ sind als eine „priorisierte Maßnahme“ innerhalb des Handlungskonzeptes eingeführt worden. Hintergrund war neben den oben beschriebenen Gründen die Annahme, dass die Zusammenarbeit zwischen den Behörden bei der Bekämpfung von Jugendgewalt verbessert werden müsse. Zielgruppe der Fallkonferenzen waren ursprünglich⁴ Jugendliche, die, weil sie mehrfach gewalttätig aufgefallen waren, von der Polizei als IntensivtäterInnen eingestuft wurden. Sie hatten in der Regel eine Reihe von Hilfsangeboten auf Basis des achten Sozialgesetzbuches (SGB VIII) erfahren, die nicht die gewünschte Wirkung zeigten. Staatliche Reaktionen auf delinquentes Verhalten von jungen Menschen

¹ Nagel, Udo (2008): Schriftliche Anhörung des Innen- und Rechtsausschusses des Schleswig- Holsteinischen Landtags zur Entschließung zum Jugendstrafrecht –. Antrag der Fraktionen von FDP, Bündnis 89/Die Grünen und der Abgeordneten des SSW. Drucksache 16/1816 neu. Herausgegeben von Freie und Hansestadt Hamburg. Behörde für Inneres.

² Bundesministerium des Inneren, Bundesministerium der Justiz (Hg.) (2001): Erster periodischer Sicherheitsbericht, Kurzfassung, S. 43.

³ Nagel, Udo (2008) s.o.

⁴ Vgl. dazu 2.2 Verfahrensweise der Fallkonferenzen

würden – so die Einschätzung – „oftmals nicht abgestimmt“ und erfolgten „mit erheblichem zeitlichen Verzug“⁵

Bei der Entwicklung der Maßnahme „Gemeinsame Fallkonferenzen“ konnte auf Erfahrungen anderer Bundesländer mit behördenübergreifender Zusammenarbeit im Kontext der Bearbeitung von Jugendgewalt zurückgegriffen werden. In Schleswig-Holstein werden seit 2007 Fallkonferenzen durchgeführt.⁶ Andere Bundesländer berichteten im Rahmen einer Befragung der Bund-Länder AG „Entwicklung der Gewaltkriminalität junger Menschen mit einem Schwerpunkt auf städtischen Ballungsräumen“⁷ von Erfahrungen mit Fallkonferenzen. Die Konzeption und Durchführung variiert in den einzelnen Bundesländern hinsichtlich der Leitung der Konferenzen, des Umgangs mit Datenschutzfragen und mit den damit verbundenen Rechten der Jugendlichen sowie der beteiligten Behörden stark. Obwohl sich die behördenübergreifenden Konferenzen in allen Bundesländern auf sogenannte Mehrfach- oder IntensivtäterInnen beziehen, ist die Zielgruppe nicht einheitlich definiert. Nach welchen Kriterien ein Jugendlicher/ eine Jugendliche als Mehrfach- oder IntensivtäterIn definiert wird, unterscheidet sich von Bundesland zu Bundesland. Die für die Hansestadt Hamburg geltenden Kriterien werden im Abschnitt „Konzeption“ beschrieben.

Die Entwicklung der Hamburger „Gemeinsamen Fallkonferenzen“ im Rahmen des Gesamtkonzeptes „Handeln gegen Jugendgewalt“ wurde von der Amtsleiterrunde der beteiligten Behörden geleistet. Die Gesamt-Projektsteuerung wird durch eine Staatsräte-Lenkungsgruppe, die Amtsleiterrunde, sowie eine ReferentInnenrunde aus VertreterInnen der beteiligten Behörden gewährleistet. Die Koordination der Fallkonferenzen übernimmt die Polizei, bei der hierfür eine eigene Personalstelle veranschlagt wurde. Zusätzlich wurde für die konkrete Steuerung und Koordination der Maßnahme „Gemeinsame Fallkonferenzen“ eine feste Begleitgruppe von VertreterInnen der verschiedenen beteiligten Behörden und Organisationen eingerichtet. Die erste Fallkonferenz fand am achten Mai 2008 statt.

⁵ Bürgerschaft der Freien und Hansestadt Hamburg (2007): Mitteilung des Senats an die Bürgerschaft, Drucksache 18/7296, S.4

⁶ J. Ziemer (2009)

⁷ Bund-Länder AG 2007

2 Konzeption der Maßnahme

Die Maßnahme „Gemeinsame Fallkonferenzen“ gehört zu den priorisierten Maßnahmen im Rahmen des Konzeptes „Handeln gegen Jugendgewalt“. Sie wurde als institutionalisiertes Verfahren zur Zusammenarbeit von Polizei, Justiz, Jugendhilfe und Schule eingeführt und findet seitdem in der Regel einmal monatlich statt. Ziele und Verfahrensweisen sind sowohl im Konzept „Handeln gegen Jugendgewalt“ als auch in der „Geschäftsordnung der ‚gemeinsamen Fallkonferenzen‘ in Hamburg“ vorgegeben. Die Geschäftsordnung erschien in ihrer ersten Fassung im April 2008, wurde begleitend zu den ersten Fallkonferenzen überarbeitet und liegt in ihrer aktuellsten Fassung vom Februar 2009 vor. Da sich die Richtlinien für Ziele und Verfahrensweisen der Fallkonferenzen im Handlungskonzept und in den beiden Fassungen der Geschäftsordnung in einigen Punkten unterscheiden, werden die Quellen nachfolgend getrennt dargestellt und Unterschiede bzw. Weiterentwicklungen werden kenntlich gemacht.

2.1 Ziele

Das Handlungskonzept nennt für die „Gemeinsamen Fallkonferenzen“ folgende Ziele:

- eine Optimierung der behördenübergreifenden Zusammenarbeit,
- eine Beschleunigung staatlicher Reaktionen auf Straftaten Jugendlicher,
- zeitnahes Reagieren und
- frühzeitiges Entgegenwirken bei Fehlentwicklungen

„Besser, früher und schneller“, so könnten die Zielvorgaben der „Gemeinsamen Fallkonferenzen“ bezüglich des Handelns gegen Jugendgewalt zusammengefasst werden.

Die „Gemeinsamen Fallkonferenzen“ sollen den Charakter eines „institutionalisierten Netzwerkes“ annehmen und so einen „Zuwachs an Handlungsalternativen“ in Bezug auf die Jugendlichen hervorbringen. Durch „ganzheitliches Vorgehen“ sollen ein „normengerechtes Verhalten der Jugendlichen“ erreicht und „begonnene Gewaltkarrieren“ beendet werden.

Den Zielvorgaben des Handlungskonzeptes entsprechend nennt die Geschäftsordnung in beiden Versionen ein „zeitnahes, schnelles und individuelles Handeln als Reaktion auf delinquentes Verhalten von Minderjährigen“⁸ als Handlungsziele der „Gemeinsamen Fallkonferenzen“. Auf der Ebene der Jugendlichen wird festgehalten, die auf der Fallkonferenz abgeprochenen Handlungsschritte und Maßnahmen sollten „zu einem Legalverhalten des Jugendlichen“⁹ führen. Dieses Wirkungsziel entspricht der Zielsetzung „normengerechtes Verhalten der Jugendlichen“ im Handlungskonzept. Die Zielsetzung wird hier allerdings von dem eher

⁸ Geschäftsordnung der „gemeinsamen Fallkonferenzen“ in Hamburg, 2009, S.3

⁹ Ebd., S.3

allgemeinen, soziologischen Begriff „normengerechtes Verhalten“ auf die juristische Formel „Legalverhalten“ verengt.

Sowohl im Handlungskonzept als auch in der Geschäftsordnung sind damit zwei Zielebenen angesprochen: Die Ebene der beteiligten Institutionen, deren Kooperation optimiert werden soll, und die Ebene der betroffenen Jugendlichen, deren Verhalten normengerecht bzw. legal werden soll.

In der Ausschreibung zur Evaluation des Handlungskonzeptes „Handeln gegen Jugendgewalt“ durch die Leitstelle wird außerdem als Wirkungsziel der Fallkonferenzen eine „aktive Beteiligung der Minderjährigen an den Hilfen zur Erziehung und den auf der Fallkonferenz vereinbarten Maßnahmen für die Jugendlichen“¹⁰ genannt.

2.2 Verfahrensweise der Fallkonferenzen

Zielgruppe

Die Definition der Zielgruppe der „Gemeinsamen Fallkonferenzen“ hat sich vom Handlungskonzept über die erste Fassung der Geschäftsordnung bis hin zur zweiten Fassung verändert. Im Handlungskonzept werden „straffällig gewordene Kinder und Jugendliche im Schwerpunkt zwischen 14 und 17 Jahren, die als gewalttätige Intensivtäter bei der Polizei registriert sind“¹¹ als Zielgruppe genannt. In der ersten Fassung der Geschäftsordnung vom April 2008 heißt es, Zielgruppe seien „im Schwerpunkt 14- bis 17-jährige Gewalttäter und zwar

- Intensivtäter der Polizei;
- FIT-Täter mit Negativ-Prognose;
- Minderjährige mit Negativ-Prognose“¹²

Sowohl der Begriff Gewalttäter als auch der des Intensivtäters wird in einer Fußnote¹³ definiert: „1 Gewalttäter definieren sich nach der Definition für Gewalt aus der Polizeilichen Kriminalstatistik (PKS) + einfache Körperverletzung. Zur Gewaltkriminalität (PKS - Schlüssel 8920) zählen: Mord, Totschlag, Tötung auf Verlangen, Vergewaltigung, sexuelle Nötigung, Raub, räuberische Erpressung, räuberischer Angriff auf Kraftfahrer, Körperverletzung mit Todesfolge, gefährliche und schwere Körperverletzung, erpresserischer Menschenraub, Geiselnahme sowie Angriff auf den Luft- und Seeverkehr.

¹⁰ Beschränkte Ausschreibung Handlungskonzept „Handeln gegen Jugendgewalt“, S.14

¹¹ Bürgerschaftsdrucksache 18/7296, S.4

¹² Geschäftsordnung der „gemeinsamen Fallkonferenzen“ in Hamburg, 2008, S.4

¹³ Ebd., S.4

2 Zum Intensivtäter wird jede Person erklärt, die das 25. Lebensjahr noch nicht vollendet hat und im Verdacht steht,

- innerhalb der letzten 12 Monate in mindestens 2 Fällen an folgenden rechtswidrigen Taten beteiligt gewesen zu sein:
 - o Raub/räuberische Erpressung
 - o schwerer Diebstahl
 - o sonstige Gewaltdelikte gegen Personen, die sich durch besondere Brutalität auszeichnen, insbesondere, wenn sie unter Waffengewalt begangen wurden oder im unmittelbaren Zusammenhang mit Gruppen- oder Szenegewalt stehen
 - o Taten, die das Sicherheitsgefühl der Bevölkerung besonders beeinträchtigen, wenn hinreichende Anhaltspunkte dafür bestehen, dass sie weiter Taten aus dem genannten Deliktsbereich begehen wird (Negativprognose, Bewertung des Einzelfalles) und die Erklärung zum Intensivtäter aus kriminalistischen Aspekten geboten ist.
- innerhalb der letzten 12 Monate 5-mal an vorstehenden Taten beteiligt gewesen zu sein. Einer zusätzlichen Bewertung/Negativprognose bedarf es nicht.
- als Täter an einer Gewalttat beteiligt gewesen zu sein, die auf besonders rohe, menschenverachtende Weise begangen wurde,
- wenn hinreichende Anhaltspunkte dafür bestehen, dass sie weiter Taten mit besonders hohem Unrechtsgehalt begehen wird (Negativprognose, Bewertung des Einzelfalles) und die Erklärung zum Intensivtäter aus kriminalistischen Aspekten geboten ist.

Bei Vorliegen der o.g. Kriterien können in besonders begründeten Fällen auch Personen als Intensivtäter ausgeschrieben werden, die älter als 25 Jahre sind. Ein besonders begründeter Fall liegt z.B. vor, wenn

- die Person bereits Intensivtäter gewesen ist und Feststellungen ergeben, dass die Person wieder im Zuständigkeitsbereich der Polizei Hamburg aufhältlich ist und erneut Straftaten begeht,
- sich die Person in einem Umfeld von ausgeschriebenem Intensivtätern bewegt und mit diesen an rechtswidrigen Taten beteiligt ist.

Haftzeiten oder eine anderweitige geschlossene Unterbringung unterbrechen den o.g. Zeitraum von 12 Monaten.“

Von wem und anhand welcher Kriterien eine sogenannte Negativprognose gestellt wird, ist in der Geschäftsordnung nicht erläutert. Bei den IntensivtäterInnen liegt die Vermutung nahe, dass die Negativprognose durch die Polizei erfolgt, da diese die Entscheidung fällt, ob ein Jugendlicher/ eine Jugendliche als IntensivtäterIn definiert wird. Wie jedoch eine Negativprognose bei den als Zielgruppe für die Fallkonferenzen genannten FIT-TäterInnen oder anderen Minderjährigen „mit Negativprognose“ zustande kommt, wird aus der Geschäftsordnung nicht deutlich.

Zusätzlich zur Definition der Zielgruppe werden in der Geschäftsordnung folgende Kriterien für die Fallauswahl genannt, die als „beispielhaft“ qualifiziert werden und nicht „kumulativ“ auftreten müssen. Es sollen berücksichtigt werden:

- „Gewalttäter, die bisher regelmäßig die gegen sie verhängten richterlichen ambulanten Maßnahmen nicht erfüllen;
- Gewalttäter, die schon zahlreiche Hilfeangebote auf Basis des Sozialgesetzbuches VIII erhalten haben, die aber nicht wirken;
- Fortsetzung der Gewalttaten in zeitlicher Nähe;
- Fälle von Gewalt, die eine zügige Information über den Minderjährigen notwendig erscheinen lassen;
- Gewalttäter, die mehrfach aufgrund von sexueller Gewalt auffallen;
- Gewalttäter, die aufgrund der Besonderheiten des Einzelfalls (besonders brutale Begehungsweise, Verletzungen beim Opfer, etc.) im Fokus der Öffentlichkeit / der Medien stehen“.¹⁴

In der neueren Fassung der Geschäftsordnung vom Februar 2009 werden dieselben Auswahlkriterien genannt, allerdings mit einer Ergänzung: „Gewalttäter, bei denen von einem anhaltend hohen Gefährdungspotenzial ausgegangen wird“¹⁵ sollen ebenfalls in die Auswahl fallen. Die vorangehende allgemeine Definition der Zielgruppe wird jedoch im Vergleich zur ersten Fassung der Geschäftsordnung sehr viel offener gestaltet: Zielgruppe sind nun „im Schwerpunkt 14- bis 17-jährige Gewalttäter, die in der Regel die folgenden Kriterien erfüllen“¹⁶. Es folgen die oben genannten Auswahlkriterien. Der Begriff „Intensivtäter der Polizei“ taucht hier ebenso wenig auf wie die Begriffe „FIT-Täter“ und „Negativprognose“.

Während also im Handlungskonzept noch ausdrücklich und ausschließlich Intensivtäter der Polizei als Zielgruppe für die Fallkonferenzen benannt werden, erweitert bereits die Geschäftsordnung von 2008 den Kreis und benennt neben den Intensivtätern FIT-Täter mit Negativprognose und Minderjährige mit Negativprognose als Zielgruppe. In der Geschäftsordnung von 2009 schließlich wird die Zielgruppe gar nicht mehr durch Begriffe wie „Intensiv- oder FIT-Täter“ definiert. Die Auswahl wird nunmehr lediglich an den bereits in der früheren Fassung der Geschäftsordnung aufgestellten und nun wiederholten Kriterienkatalog gebunden. Der Begriff „Gewalttäter“ wird hier sowohl in der Definition als auch im Kriterienkatalog wiederholt benutzt, aber nicht mehr - wie noch in der Geschäftsordnung von 2008 anhand der Polizeistatistik - definiert. Die Titulierung als Gewalttäter ist auch kein ausschließendes Kriterium für die Auswahl: Es können laut Geschäftsordnung von 2009 auch „Fälle von Ge-

¹⁴ Geschäftsordnung der „gemeinsamen Fallkonferenzen“ in Hamburg, 2008, S.4

¹⁵ Ebd., S.4

¹⁶ Geschäftsordnung der „gemeinsamen Fallkonferenzen“ in Hamburg, 2009, S.4

walt, die eine zügige Information über den Minderjährigen notwendig erscheinen lassen“ in die Fallkonferenz eingebracht werden. Da die Kriterien als „beispielhaft“ bezeichnet werden und allein ein Kriterium zur Auswahl ausreicht, entsteht eine relativ breite und offene Bestimmung möglicher Fälle für die Fallkonferenzen.

Die Entlassung eines Jugendlichen/ einer Jugendlichen aus der Maßnahme ist in der Geschäftsordnung nicht näher geregelt. Somit gibt es keine Kriterien oder Verfahrensweisen, wie ein Fall, der nach einer Erstbesprechung in darauf folgenden Fallkonferenzen wiedervorgelegt wird, schließlich nicht mehr auf der Tagesordnung der Fallkonferenz erscheint.

Beschreibung und Aufgaben der „Gemeinsamen Fallkonferenzen“

Die „Gemeinsamen Fallkonferenzen“ werden in beiden Versionen der Geschäftsordnung als „behörden- und ressortübergreifende Fachgespräche über delinquente Minderjährige, in denen Informationen über den Minderjährigen und seine aktuelle Entwicklung ausgetauscht werden“¹⁷ beschrieben. Auf dieser Grundlage entwickelten und verabredeten die TeilnehmerInnen der Fallkonferenz „Handlungsschritte und Maßnahmen“¹⁸. In der neueren Version der Geschäftsordnung von Februar 2009 wird schließlich näher ausgeführt, was Handlungsschritte und Maßnahmen sein können, die auf den Fallkonferenzen abgestimmt werden sollen. Dazu gehören:

- Hilfen zur Erziehung als Maßnahmen der Jugendhilfe;
- Einleitung juristischer Schritte (z.B. Antrag an das Familiengericht, Initiativen zur Beschleunigung von Jugendgerichtsverfahren);
- Polizeiliche Initiativen (z.B. Gefährderansprachen, Ermittlungen);
- Abstimmung der zeitlichen Reihenfolgen der Handlungen der beteiligten Behörden;
- Einleitung schulischer Maßnahmen

Die im Handlungskonzept geforderte Optimierung der behördenübergreifenden Zusammenarbeit wird in beiden Versionen der Geschäftsordnung durch folgende Aufgaben operationalisiert:

- „ein zügiger Informationsaustausch zwischen den beteiligten Behörden;
- eine gemeinsame Analyse der Probleme des Minderjährigen;
- eine Abstimmung der weiteren Maßnahmen;
- die „Überprüfung“ der beschlossenen Maßnahmen in Hinsicht auf die Erforderlichkeit von Folgemaßnahmen im Rahmen einer späteren Fallkonferenz“¹⁹

¹⁷ Geschäftsordnung der „gemeinsamen Fallkonferenzen“ in Hamburg, 2009, S.3

¹⁸ Ebd., S.3

¹⁹ Ebd., S.4

TeilnehmerInnen und Begleitgruppe

Übereinstimmend werden in beiden Versionen der Geschäftsordnung folgende beteiligte Behörden und Institutionen genannt: Polizei (zuständige/r JugendsachbearbeiterIn, Koordination, Vorsitz, Protokollführung); Dienststellen der Jugendhilfe: Familieninterventionsteam (FIT), ggf. Allgemeiner Sozialer Dienst (ASD); Fachamt Straffälligen- und Gerichtshilfe (Jugendgerichtshilfe und Jugendbewährungshilfe); Schule; Regionale Beratungs- und Unterstützungsstellen (REBUS) bzw. Beratungsstelle Gewaltprävention; Staatsanwaltschaft; ggf. zentrale Ausländerbehörde; bezirkliche Ausländerdienststellen; ggf. weitere Behörden oder Institutionen auf Nachfrage. In der Fassung vom Februar 2009 werden außerdem „ggf. Jugendrichterinnen und Jugendrichter“²⁰ genannt.

Alle beteiligten Behörden und Institutionen verfügen über eine feste oder einen festen AnsprechpartnerIn, die/der als Bindeglied zwischen der Behörde und den Fallkonferenzen fungiert und an diesen teilnehmen kann. Für die Fallbesprechung auf der Fallkonferenz entsendet die Behörde außerdem eine fallzuständige Fachkraft, die ausschließlich an der Beratung der Fälle teilnimmt, die in ihre Zuständigkeit fallen.

In beiden Versionen der Geschäftsordnung wird die Einrichtung einer Begleitgruppe erwähnt, diese wird allerdings nur in der neueren Version genauer beschrieben: „In der Begleitgruppe werden grundsätzliche und organisatorische Fragen und Probleme der ‚gemeinsamen Fallkonferenzen‘ besprochen sowie Vorschläge für die Weiterentwicklung der Maßnahme beraten und abgestimmt. An der Begleitgruppe nehmen Vertreter der nachfolgend aufgeführten Hamburger Behörden teil: Staatsanwaltschaft, Fachamt Straffälligen- und Gerichtshilfe, Beratungsstelle Gewaltprävention, FIT, ASD, Behörde für Soziales, Familie, Gesundheit und Verbraucherschutz (Referat Jugenddelinquenz), Behörde für Inneres, Justizbehörde, Leitstelle ‚Handeln gegen Jugendgewalt‘, Polizei.“²¹

Koordinierungsstelle

Bereits im Handlungskonzept ist festgelegt, dass für die Koordination der „Gemeinsamen Fallkonferenzen“ die Polizei zuständig ist und dort dafür eine Stelle eingerichtet wird.²² In beiden Versionen der Geschäftsordnung werden die Rolle der Polizei bei den Fallkonferenzen und die Aufgaben der Koordinierungsstelle genauer beschrieben: „Die Verantwortung für die Koordinierung und Organisation der Maßnahme ‚gemeinsame Fallkonferenzen‘ liegt bei der

²⁰ Geschäftsordnung der „gemeinsamen Fallkonferenzen“ in Hamburg, 2009, S.5

²¹ Ebd., S.6

²² Bürgerschaftsdrucksache 18/7296, S.8

Polizei.“²³ Als Aufgaben der Koordinierungsstelle werden die Kontaktaufnahme mit den TeilnehmerInnen vor der Konferenz, die Informationssammlung, die Tagesordnung und die Einladungen, das Protokoll, die Begleitung der vorgeschlagenen Maßnahmen und das Berichtswesen/Controlling genannt. In der neueren Version der Geschäftsordnung kommt noch die „Verfahrensregelung bei sogenannten Akutfällen“²⁴ hinzu.

Die Koordinierungsstelle prüft anhand der vorgeschlagenen Minderjährigen, „[...] wessen Teilnahme im Einzelfall sinnvoll erscheint. Wird eine Teilnahme abgelehnt, so ist dies von der betreffenden Behörde zu begründen.“²⁵ Daraufhin werden von den beteiligten Behörden Informationen über die Minderjährigen angefordert. Hierzu versendet die Koordinierungsstelle einen standardisierten Personalbogen an die festen AnsprechpartnerInnen, der von den fallzuständigen SachbearbeiterInnen ausgefüllt und durch die festen AnsprechpartnerInnen an die Koordinierungsstelle zurückgegeben werden soll. Der Personalbogen enthält folgende Daten: „Terminaten; Personendaten; Zusammenfassung der Problemlage; Kontaktpersonen; Auflistung der zuständigen Sachbearbeiter/Betreuungspersonen; persönlicher Bereich; Freizeitbereich; Erkenntnisse zu Schule, Ausbildung, Beruf; Leistungen der Jugendhilfe/Jugendstraffälligenhilfe; polizeiliche Erkenntnisse; ergänzende Informationen zum ausländerechtlichen Status (anlassbezogen); weitere relevante Informationen“²⁶. Die Rubrik „Wohnanschriften“²⁷, in der früheren Version der Geschäftsordnung noch aufgeführt, entfällt in der neueren Version. Die Informationen werden von der Koordinierungsstelle in einem Personalbogen zusammengeführt und den eingeladenen Behörden und Organisationen vor der Fallkonferenz zur Verfügung gestellt.

Eine weitere Aufgabe der Koordinierungsstelle ist die „Begleitung der vorgeschlagenen Maßnahmen“²⁸. Hierzu wird in der früheren Fassung der Geschäftsordnung festgehalten: „Die in der Fallkonferenz gemeinsam beschlossenen Maßnahmen werden von den beteiligten Behörden überwacht. Die Koordinierungsstelle ist in Kenntnis zu setzen, um ggf. nachsteuern zu können und um den Informationsaustausch zwischen den Teilnehmern zu gewährleisten.“²⁹ In der neueren Fassung der Geschäftsordnung heißt es: „Die in der Fallkonferenz gemeinsam

²³ Geschäftsordnung der „gemeinsamen Fallkonferenzen“ in Hamburg, 2009, S.6

²⁴ Ebd., S.7

²⁵ Ebd., S.6

²⁶ Ebd., S.6

²⁷ Ebd., S.6

²⁸ Ebd., S.7

²⁹ Ebd., S.7

beschlossenen Maßnahmen werden von der federführenden Stelle der zuständigen Behörde überwacht.“³⁰

Des Weiteren ist in beiden Fassungen der Geschäftsordnung festgelegt, dass die Koordinierungsstelle für das Berichtswesen/Controlling zuständig ist. Hierzu heißt es: „Die Koordinierungsstelle fertigt regelmäßig Sachstandsberichte und ist für das Controlling verantwortlich.“³¹ Zum Controlling heißt es weiter unten: „Es wird ein Controlling gemäß der Controlling-Konzeption durchgeführt.“³² Die Kriterien des Controllings werden ebenso wenig aufgeführt wie seine Auswertung oder mögliche Folgen aus Erkenntnissen, die hier gewonnen werden könnten. Auf Nachfragen des Evaluationsteams bei der Leitstelle „Handeln gegen Jugendgewalt“ wurde außerdem deutlich, dass es keine detailliertere schriftliche Controlling-Konzeption gibt. Es wird jedoch monatlich in entsprechenden Tabellen festgehalten, wie viele Fälle auf der jeweiligen Fallkonferenz besprochen wurden, wie viele Maßnahmen beschlossen und wie viele umgesetzt wurden.

Schließlich ist die Koordinierungsstelle für das Protokoll der Fallkonferenzen zuständig. In der früheren Fassung der Geschäftsordnung ist eine „Vollprotokollierung der Fallkonferenzen (in der Form einer namentlichen Benennung der relevantesten Wortbeiträge)“³³ vorgesehen. Weiterhin wird der Anlass einer Fallkonferenz ebenso dokumentiert wie die Ablehnung der Teilnahme einzelner Behörden. Das Protokoll wird in Teilen an die im Einzelfall zuständigen TeilnehmerInnen und festen AnsprechpartnerInnen der Behörden versandt. In der neueren Fassung der Geschäftsordnung ist festgelegt, dass ab Februar 2009 von der Vollprotokollierung der Fallkonferenzen abgesehen wird. Stattdessen wird nun „[...] für jede einzelne Fallbesprechung ein Ergebnisprotokoll gefertigt, das neben der vorliegenden Problemlage den Stand der Diskussion in der Fallbesprechung und die beschlossenen Maßnahmen aufführen wird.“³⁴ Die Dokumentation des Anlasses sowie der Ablehnung einzelner Behörden teilzunehmen, wird in dieser Fassung der Geschäftsordnung nicht mehr erwähnt.

Fallberatung und Moderation/Vorsitz

Das in der Geschäftsordnung bezeichnete „gemeinsame Beschließen von Maßnahmen“ wird im Abschnitt „Durchführung der Fallkonferenzen“ in beiden Versionen der Geschäftsordnung näher beschrieben. Die Fallkonferenz besteht demnach aus folgenden Punkten: „Vorstellung des Falles; Berichterstattung der weiteren Beteiligten; Diskussion über Handlungsalternati-

³⁰ Geschäftsordnung der „gemeinsamen Fallkonferenzen“ in Hamburg, 2009, S.7

³¹ Ebd., S.8

³² Ebd., S.9

³³ Ebd., S.7

³⁴ Ebd., S.7

ven; Abstimmung des weiteren Vorgehens.“³⁵ Nähere Bestimmungen zur Gestaltung der Diskussion oder Gewichtung der ggf. unterschiedlichen Haltungen verschiedener TeilnehmerInnen gibt es weder im Handlungskonzept noch in der ersten Version der Geschäftsordnung. In der neueren Version wurde allerdings ein Punkt zur „Vereinbarung gemeinsamer Maßnahmen und Handlungsschritte“ eingefügt: „Der/die Vorsitzende der Fallkonferenz fasst die Vorschläge für die Maßnahmen und Handlungsschritte zusammen. Es wird festgestellt, bei welchen Maßnahmen und Handlungsschritten Konsens und bei welchen Dissens besteht. Besteht bei Maßnahmen oder Handlungsschritten Dissens, wird der betreffende Sachverhalt den Amtsleitern der beteiligten Behörden dargestellt.“³⁶

Zur Moderation bzw. zum Vorsitz ist in der ersten Version der Geschäftsordnung geregelt, dass die Fallkonferenzen grundsätzlich von der Polizei moderiert werden.³⁷ In der neueren Fassung hingegen ist nicht mehr die Rede von Moderation, sondern von Vorsitz. Die Polizei hat demnach bei den Fallkonferenzen grundsätzlich den Vorsitz.³⁸

Die Mitteilung der Ergebnisse der Fallkonferenz an die betroffene oder den betroffenen Jugendlichen und dessen Sorgeberechtigte erfolgt durch jeweils nur eine oder einen TeilnehmerIn. Laut Geschäftsordnung wird bei der Fallbesprechung festgelegt, wer die Betroffenen informiert.

Fallauswahl

Neben der Auswahl der TeilnehmerInnen und der Informationssammlung ist die Koordinierungsstelle laut Geschäftsordnung für die Festlegung der Tagesordnung zuständig. Das bedeutet, dass sie darüber entscheidet, welche Fälle auf die Tagesordnung gesetzt und in welcher Reihenfolge sie besprochen werden.

Im Handlungskonzept ist das Auswahlverfahren für die Besprechung eines Falles auf der Fallkonferenz nicht näher festgelegt. In der ersten Version der Geschäftsordnung heißt es zur Fallanmeldung: „Jede der beteiligten Behörden kann einen Minderjährigen zur Fallkonferenz anmelden, der zur Zielgruppe gehört. Anlass für die Anmeldung können auch Haftentscheidungen oder bevorstehende Hauptverhandlungen sein.“³⁹ In der neueren Version der Geschäftsordnung wird dies ergänzt durch folgenden Zusatz: „Durch die anmeldende Behörde sind die mit der Fallkonferenz angestrebten Ziele konkret zu benennen und zu klärende Fra-

³⁵ Geschäftsordnung der „gemeinsamen Fallkonferenzen“ in Hamburg, 2009, S.8

³⁶ Ebd., S.8

³⁷ Ebd., S.7

³⁸ Ebd., S.8

³⁹ Geschäftsordnung der „gemeinsamen Fallkonferenzen“ in Hamburg, 2008, S.7

gen aufzuführen. Nach Möglichkeit sollte gleichzeitig das Gefährdungspotenzial beschrieben werden.“⁴⁰

Da die Koordinierungsstelle laut Geschäftsordnung über die Tagesordnung entscheidet, besteht kein für alle transparentes Fallauswahlverfahren, an denen die betroffenen Behörden beteiligt werden. Auch die Kriterien für die Fallauswahl der Koordinierungsstelle sind – abgesehen von der Beschreibung der Zielgruppe – nicht in der Geschäftsordnung erläutert. Ebenso wenig wird dort erwähnt, ob und wie eine beteiligte Behörde der Fallauswahl widersprechen kann.

Datenschutz

Zum Datenschutz legt bereits das Handlungskonzept fest: „Jede an einer Fallkonferenz teilnehmende Behörde ist verpflichtet, vor einer Übermittlung personenbezogener Daten des Betroffenen im Rahmen einer Fallkonferenz im Einzelfall zu prüfen, ob für die Datenübermittlung an alle teilnehmenden Behörden die erforderliche Rechtsgrundlage besteht.“⁴¹ In beiden Fassungen der Geschäftsordnung ist dieser Passus übernommen worden. Darüber hinaus heißt es: „Vor dem Informationsaustausch in einer Fallkonferenz ist sicherzustellen, dass nur die Dienststellen teilnehmen, die für den jeweiligen Einzelfall in ihrem Bereich zuständig sind. Der Fall eines strafunmündigen Kindes darf nur ohne Beteiligung der Staatsanwaltschaft erörtert werden, der Fall eines deutschen Staatsangehörigen nur ohne Beteiligung der Ausländerbehörde.“⁴² In der neueren Fassung der Geschäftsordnung wird außerdem auf beiliegende datenschutzrechtliche Handlungsanweisungen für die Polizei und die BSG sowie auf Bestimmungen zur datenschutzrechtlichen Zulässigkeit der Teilnahme der Leitstelle an „Gemeinsamen Fallkonferenzen“ verwiesen.⁴³

Grundsätzlich ist die Einwilligung des/der Betroffenen für die Weitergabe seiner/ihrer Daten auf der Fallkonferenz in der Geschäftsordnung nicht vorgesehen. Lediglich in den datenschutzrechtlichen Handlungsanweisungen für die BSG ist festgelegt, dass die Weitergabe besonders schutzwürdiger oder anvertrauter Daten in der Regel nur mit Einwilligung möglich ist.

Die grundsätzlichen Unterschiede im Umgang mit Daten betroffener Jugendlicher der an den Fallkonferenzen beteiligten Behörden werden im Punkt „Legalitätsprinzip“ deutlich: In beiden Fassungen der Geschäftsordnung wird hier festgehalten, dass Staatsanwaltschaft und Po-

⁴⁰ Geschäftsordnung der „gemeinsamen Fallkonferenzen“ in Hamburg, 2008, S.8

⁴¹ Bürgerschaftsdrucksache 18/7296, S.8

⁴² Geschäftsordnung der „gemeinsamen Fallkonferenzen“ in Hamburg, 2009, S.8f

⁴³ Ebd., S.9

lizei dem Legalitätsprinzip unterliegen, also eine Straftat verfolgen müssen, sobald sie davon Kenntnis erhalten.⁴⁴

⁴⁴ Geschäftsordnung der „gemeinsamen Fallkonferenzen“ in Hamburg, 2009, S.9

3 Erhebungsmethoden

Die Evaluation der Maßnahme „Gemeinsame Fallkonferenzen“ wurde – analog zu den beiden Zielebenen der Maßnahme und den Fragestellungen der Evaluation – auf zwei Analyseebenen durchgeführt: auf der Ebene der beteiligten Institutionen und auf der Ebene der betroffenen Jugendlichen. Auf der Ebene der beteiligten Institutionen richtete sich das Erkenntnisinteresse auf „verbesserte Handlungsfähigkeit“ also auf die Kooperation zwischen den beteiligten Organisationen, auf Probleme bei der Vereinbarung und Umsetzung von Maßnahmen und auf die Zufriedenheit der Beteiligten mit der Maßnahme. Auf der Ebene der betroffenen Jugendlichen wurde untersucht, inwieweit sich das Legalverhalten und das Legalverhältnis der Jugendlichen durch die Besprechung ihres Falles auf einer Fallkonferenz verändert und wie hoch ihre Akzeptanz der dort beschlossenen Maßnahmen ist. Bei der Untersuchung der genannten Fragestellungen wurden folgende Erhebungsmethoden angewandt, die sich jeweils auf eine oder auf beide Analyseebenen beziehen:

3.1 Offene teilnehmende Beobachtung der Fallkonferenzen

Die Fallkonferenzen am 29.05., 26.06., 27.08., 25.09., 30.10. und 27.11.2009 wurden zusätzlich zur Erhebung durch Fragebögen von jeweils zwei EvaluatorInnen offen teilnehmend⁴⁵ beobachtet. Das Interesse der teilnehmenden Beobachtung konzentrierte sich entsprechend des Evaluationsauftrages auf die Art und Ausgestaltung der Kooperation bei der Vereinbarung und Entwicklung von Maßnahmen zwischen den beteiligten Organisationen. Die im Vorfeld der eigentlichen Fallkonferenzen erstellten Personalbögen, die den Mitgliedern der Begleitgruppe als Informationsgrundlage dienten, wurden, da auf sie in den Konferenzen Bezug genommen wurde, ebenfalls an dieser Stelle (anonymisiert) ausgewertet worden. Sie waren Teil der Kommunikation der Behörden sowohl bei der Falleinschätzung als auch bei der Entwicklung der Maßnahmen. Die Beobachtung wurde strukturiert durchgeführt. Sie ist nach Girtler⁴⁶ in sieben Schritten operationalisiert worden: 1. die Teilnehmenden in den sozialen Situationen; 2. die Durchführung der sozialen Situation selbst; 3. die Reaktionen, wenn die Teilnehmenden in der Situation den an sie gerichteten Erwartungen nicht entsprechen; 4. die Schaffung der sozialen Situation; 5. determinierende Normen; 6. die Regelmäßigkeit der sozialen Interaktion; 7. der Unterschied zwischen Behauptetem und Getanem. Anhand dieser Ordnungskategorien ist die im Anschluss folgende Darstellung der Ergebnisse der teilnehmenden Beobachtung strukturiert.

⁴⁵ Vgl. Lamnek (1995).

⁴⁶ Vgl. Girtler (2001).

Zur Unterstützung der Beobachtungen sind die sogenannten Maßnahmebögen hinzugezogen worden. Sie geben den aktuellen Stand der Umsetzung, orientiert am Verlauf der im Rahmen der Konferenzen beschlossenen Maßnahmen, wieder.

Um diese komplexen Beobachtungsperspektiven differenziert auswerten zu können, hatten die EvaluatorInnen darum gebeten, die Fallkonferenzen auf Tonträgern aufzeichnen zu dürfen. Aus Datenschutzgründen wurden jeweils vor der Konferenz alle Teilnehmenden über ihre Bereitschaft zur Erstellung einer Tonaufnahme anonym befragt. Obwohl die Begleitgruppe einstimmig entschieden hatte, die Tonaufzeichnung zu befürworten, haben doch bis auf ein Mal jeweils eine oder mehrere teilnehmende Personen ihre Zustimmung verweigert. Deshalb waren die EvaluatorInnen gezwungen, ihre Beobachtungen handschriftlich zu protokollieren.

Die Auswertung der Mitschriften wurde entsprechend der Kategorien der strukturierten Beobachtung vorgenommen. Sie erfolgte systematisch und kontrolliert. Nach der Transkription der handschriftlichen Aufzeichnungen sind einzelne Beobachtungen codiert und zu Kategorien zusammengeführt worden. Im Anschluss an die Reduktion der Daten zu Kategorien erfolgte die Explikation, bei der aus der Analyse entwickelte theoretische Überlegungen im Rahmen einer Triangulation mit den Ergebnissen der anderen angewandten Untersuchungsmethoden der Fallkonferenzen verglichen und so auf den Gehalt ihrer Aussagen hin untersucht worden sind.⁴⁷ Die Kategorisierung sowie die Explikation der Daten wurde vom gesamten Team durchgeführt, um die Auswertungsobjektivität zu steigern. Die Belegbarkeit von aus Beobachtungen abgeleiteten Interpretationen wurde ohne Rückgriff auf Tondokumente und deren Transkriptionen selbstverständlich erschwert.

3.2 Fragebogenerhebung bei Teilnehmenden der Fallkonferenzen

Am Ende der beobachteten Fallkonferenzen am 29.05., 26.06., 27.08., 25.09, 30.10. und 27.11.2009 wurden die jeweiligen Beteiligten gebeten, einen Fragebogen auszufüllen. Hiermit wurde die Zufriedenheit der Teilnehmenden mit der Zusammenarbeit und den Ergebnissen der jeweils vorangegangenen Fallkonferenz erhoben.

Der Fragebogen beinhaltete größtenteils geschlossene Fragen, die sich auf die Vorbereitung der Fallkonferenz, den Ablauf, die Kooperation, die Besprechung der Wiedervorlagen und die Ergebnisse der verschiedenen Fallbesprechungen bezogen (z.B.: „*Wie beurteilen Sie die Vorbereitung der heutigen Fallkonferenz?*“). Die Frage nach der Zufriedenheit bzw. der Bewertung der verschiedenen Aspekte wurde jeweils durch eine Fragenbatterie mit verschiedenen

⁴⁷ Vgl. König/ Zedler (1995).

Items operationalisiert (z.B.: „*Ich bin mit dem Informationsfluss im Vorfeld der Fallkonferenz zufrieden*“). Auf einer endpunktbenannten Intervallskala mit sechs Skalenpunkten (von „*Trifft überhaupt nicht zu*“ bis „*Trifft voll und ganz zu*“) konnten die Befragten jeweils ihre Einstellung zu den Items verorten. Jeder Themenbereich schloss mit einer offenen Frage ab, die es den Befragten ermöglichte, eigene Gedanken und Kommentare hinzuzufügen.

Alle Fragen bis auf die zur Vorbereitung der Fallkonferenz wurden fallbezogen beantwortet, sodass Teilnehmende, die bei mehreren Fallbesprechungen anwesend waren, für jeden Fall alle Fragen durchgehen und so die Fallkonferenz in Bezug auf die verschiedenen Fälle unterschiedlich bewerten konnten. Fachkräfte, die nur zu einer Fallbesprechung anwesend waren, füllten dementsprechend nur die Fragen zu ihrem Fall aus.

Der Fragebogen schloss schließlich mit einer offenen Frage ab, in der die Befragten angeben können, was ihrer Meinung nach für das Gelingen der Maßnahme „Gemeinsame Fallkonferenzen“ besonders wichtig ist.

Die Auswahl der Stichprobe wurde wie schon beschrieben durch den Erhebungszeitraum vorgegeben und umfasste sechs Fallkonferenzen. Da alle Teilnehmenden der beobachteten Fallkonferenzen einen Fragebogen ausfüllen konnten, handelte es sich um eine Vollerhebung. Insgesamt wurden 105 Fragebögen ausgefüllt und abgegeben, was einem Rücklauf von über 94% entspricht. Dieser hohe Rücklauf kam zustande, da die Befragten den Bogen direkt im Anschluss an die Fallkonferenz ausfüllen konnten.

Parameter für die Zugehörigkeit zur befragten Gruppe sind: „Mitglied der Begleitgruppe“, „fallzuständige Fachkraft“, „MitarbeiterIn der Leitstelle“ und „Vorsitz der Fallkonferenz“.

Fehlende Werte, sogenannte Item-Nonresponse, wurden nicht berücksichtigt. Die Grundgesamtheit verkleinerte sich bei diesen Items entsprechend. Die ausgefüllten Fragebögen wurden mit SPSS ausgewertet. Dabei wurde deskriptivstatisch und ordinalskaliert vorgegangen. Es wurden Minimal- und Maximalwerte bestimmt, der Mittelwert sowie Standardabweichungen errechnet und Häufigkeitsverteilungen ermittelt. Dies geschah für jede einzelne Fallkonferenz gesamt- und itembezogen, damit neben der Erstellung eines Gesamtüberblicks auch zeitliche Dynamiken vergleichend erfasst werden konnten.

Die Datenauswertung wurde in zwei Schritten durchgeführt. Nach anfänglicher Darstellung der Verteilung der Werte und des Maßes der Streuung aller Items (univariate Analyse) wurden einzelne auffallend abweichende Werte durch tabellarische Darstellung vertiefend analy-

siert.⁴⁸ Kriterien dafür waren große Streuungen im Verhältnis zum Mittelwert sowie von der allgemein positiven Tendenz abweichend niedrige Werte.

Der fokussierte Blick auf die niedrigen Werte begründete sich aus der Optimierungsfunktion von Evaluationsaufträgen. So wurde beispielsweise der Fragekomplex „Ablauf und Kooperation“ im Durchschnitt aller Fragebögen mit dem Mittelwert 4,87 bewertet. Im Durchschnitt aller beantworteten Fragebögen wurde beispielsweise der Fragekomplex „Ablauf und Kooperation“ mit dem Mittelwert 4,87 bewertet. Das mit 3,7 bewertete Item „vielfältiges Spektrum“, welches sich auf die Entwicklung von Handlungsalternativen während einer Fallkonferenz bezog, wich innerhalb dieser Itematterie davon am stärksten ab. Im nächsten Schritt wurden Kontingenztabelle⁴⁹ erstellt, um mittels der Darstellung der Beziehungen von Häufigkeitsverteilungen (bivariate Analyse) Rückschlüsse auf Zusammenhänge zwischen einzelnen Variablen wie z.B. „Zugehörigkeit zu einer Institution“ und der Beurteilung des Items „vielfältiges Spektrum“ ziehen zu können.

3.3 Gruppendiskussionen mit Begleitgruppe und fallzuständigen Fachkräften

Um den Beteiligten die Möglichkeit zu geben, selbst ihre eigenen Beurteilungen sowie weitere Themen in die Evaluation einzubringen, war zunächst nur geplant, eine Gruppendiskussion mit der Begleitgruppe der Fallkonferenz durchzuführen. Während der teilnehmenden Beobachtung entstand jedoch der Eindruck, dass es unter den verschiedenen – auch wechselnden – fallzuständigen Fachkräften unterschiedliche Einschätzungen zur Arbeitsweisen der Fallkonferenzen gab. Statt nur einer Gruppendiskussion mit der Begleitgruppe wurde daher eine weitere Gruppendiskussion mit fallzuständigen Fachkräften aus den verschiedenen häufig beteiligten Institutionen durchgeführt.

Während die Gruppendiskussion mit der Begleitgruppe vor allem dazu diente, Einschätzungen über das Gelingen der Maßnahme auf der Ebene der beteiligten Organisationen zu erhalten, sollte die Gruppendiskussion mit den fallzuständigen Fachkräften die Perspektive derjenigen einbeziehen, die das zentrale Bindeglied zwischen der Fallkonferenz und der praktischen Arbeit mit den betroffenen Jugendlichen darstellen. Neben der Analyseebene der beteiligten Organisationen ging es hier verstärkt auch um Einschätzungen über die Wirkung der „Gemeinsamen Fallkonferenzen“ bei den betroffenen Jugendlichen.

⁴⁸ Vgl. Diekmann (2007).

⁴⁹ Raab-Steiner/ Benesch (2008).

Mit der Methode der Gruppendiskussion von realen Gruppen wurden kollektive Orientierungs-, Deutungs- und Handlungsmuster reproduziert und somit erkennbar gemacht.⁵⁰ Zu Beginn stellten die EvaluatorInnen eine offene, einfache Grundfrage, die einen selbstständigen Diskussionsverlauf anregen sollte. Durch Förderung der „Selbstläufigkeit“ des Gesprächs wurde versucht, ein diskursives Einpendeln auf Erlebniszentren und damit verbundene Fokussierungsmetaphern zu ermöglichen. Die EvaluatorInnen nahmen keinen Einfluss auf die Verteilung von Redebeiträgen, Nachfragen geschahen zunächst nur auf die von der Gruppe gefundenen Themen (immanente Nachfragen). Wenn der „dramaturgische Höhepunkt“ der Diskussion überschritten wurde, wurden für die EvaluatorInnen wichtige oder bisher nicht behandelte Themen eingebracht (exmanente Nachfragen). Schließlich konnte durch direktives Nachfragen auf Widersprüche und Auffälligkeiten in der Diskussion eingegangen werden. Zum Abschluss wurde offen nach noch nicht besprochenen Themen gefragt.

Die Gruppendiskussion mit zehn Mitgliedern der Begleitgruppe fand am 11.09.2009 statt, die Gruppendiskussion mit sieben fallzuständigen Fachkräften am 07.10.2009. Beide Diskussionen wurden eingeleitet mit der Frage:

„Über was müsste man sprechen, wenn man die Maßnahme ‚Gemeinsame Fallkonferenzen‘ evaluiert?“

Beide Diskussionen hatten eine Dauer von knapp zwei Stunden und bestanden aus einer längeren Diskussionsphase über von der Gruppe selbst eingebrachte Themen und einer kürzeren Nachfragephase. Die Diskussionen wurden auf Tonträger aufgezeichnet und später transkribiert.

Die Auswertung bestand aus einer „formulierenden Interpretation“ und einer „reflektierenden Interpretation“.⁵¹ Dabei wurden die Aussagen der DiskussionsteilnehmerInnen zunächst nach Themen geordnet und dokumentiert. In einem zweiten Schritt wurden die Inhalte der Diskussion auf ihren Aussagegehalt für die Evaluation hin untersucht und die Ergebnisse anhand verschiedener Auswertungsthemen zusammengestellt.

3.4 Leitfadengestützte Einzelinterviews mit betroffenen Jugendlichen

Um zu überprüfen, ob bzw. inwieweit die Arbeit der „Gemeinsamen Fallkonferenzen“ von den dort thematisierten Jugendlichen als „effektiv und glaubwürdig“⁵² wahrgenommen wurde - so die Zielorientierung des Handlungskonzeptes - , bedurfte es zumindest der exemplari-

⁵⁰ Vgl. Bohnsack (2000)..

⁵¹ Vgl. ebd.

⁵² Bürgerschaftsdrucksache 18/7296, S.7

schen Erschließung der Wahrnehmung der Fallkonferenz und ihrer Wirkungen durch einige betroffene Jugendliche.

Deshalb wurde von elf Personen aus dem Kreis der im Evaluationszeitraum auf Fallkonferenzen besprochenen Jugendlichen ein Interview erbeten. Diese Bitte wurde schließlich von neun Jugendlichen (acht junge Männer und eine junge Frau) angenommen und es wurden Interviews mit ihnen durchgeführt.

Die Auswahl der Jugendlichen musste aufgrund von Datenschutzregeln in einem aufwändigen Verfahren erfolgen und konnte weniger evaluationsspezifischen Kriterien folgen, sondern wurde bestimmt von den organisatorischen Chancen, überhaupt Kontakt aufnehmen zu können. Getreu der Datenschutzregeln wurde über die Koordinationsstelle der Fallkonferenzen die Leitstelle beauftragt eine Organisation zur Kontaktierung ihrer Fälle im Blick auf die Interviews zu benennen. In Kooperation mit dem so ausgewählten Familieninterventionsteam (FIT) wurde eine anonymisierte Liste mit erreichbaren Jugendlichen zusammengestellt. Die Jugendlichen wurden dann durch die jeweiligen betreuenden Fachkräfte über die Anfrage zu einem Interview informiert und über dessen Bedingungen aufgeklärt. In dieses Verfahren mussten auch immer wieder die jeweils betreuenden Organisationen und ihre zuständigen Fachkräfte einbezogen werden (bei inhaftierten oder geschlossen untergebrachten Jugendlichen die jeweiligen Einrichtungsleitungen). Danach konnten die Jugendlichen die Bitte um ein Interview annehmen oder ablehnen. Bei einer Zustimmung wurde dann durch die Betreuungsperson ein Interviewtermin mit dem Mitarbeiter/ der Mitarbeiterin des Evaluationsteams vereinbart.

Sieben der neun Interviews wurden in den Räumen des Trägers, in dessen aktueller Verantwortung die Betreuung lag, durchgeführt, zwei in der JVA Hahnöfersand. Die Gespräche wurden per Tonband aufgezeichnet und anschließend transkribiert.

Grundlage der Interviews war die Methode des problemzentrierten Interviews⁵³. Die Methode wurde gewählt, weil sie in Abgrenzung zu anderen Interviewformen neben „allgemeinen Sondierungen“⁵⁴, wie z.B. dem Nachfragen, um durch „sukzessive Offenlegung der subjektiven Problemsicht“⁵⁵ des/der Jugendlichen Detaillierungen zu erhalten, auch „spezifische Sondierungen“⁵⁶ vorsieht. Hierbei kann der Interviewer/ die Interviewerin vorgängiges Wissen – in diesem Fall aus vorhandenen Akten über die Jugendlichen und aus der teilnehmenden Be-

⁵³ Witzel (1989): S. 227–255.

⁵⁴ Witzel (1982).

⁵⁵ Ebd. S. 98 ff

⁵⁶ Ebd. S. 100 ff

obachtung der Fallkonferenzen – für Frageideen verwenden. Es kommt zu einer sogenannten Zurückspiegelung mit dem Ziel der Selbstreflexion, wobei mögliche Unterstellungen des Interviewers /der Interviewerin durch den Jugendlichen/die Jugendliche korrigiert und bislang verborgenes Erfahrungswissen der Jugendlichen verbalisiert werden können. In den konkreten Interviewsituationen bedeutete dies auch, durch die Konfrontation mit begangenen Straftaten vertiefende Einsichten in das Legalverhältnis des/der Jugendlichen zu erhalten.

Die Interviews wurden leitfadengestützt, also mit vorbereiteten Fragenkomplexen zu ausgewählten Themenbereichen, durchgeführt. Zu diesen Themenbereichen gehörten: Kenntnisse und Informationen über die Fallkonferenz, Auswirkung der Fallkonferenz, Selbstbild und Lebenssituation vor und nach der Fallkonferenz sowie Fragen zur persönlichen Perspektive. Um die subjektiven Deutungsmuster möglichst ausführlich zu erfassen, wurden die persönliche Lebenssituation der Jugendlichen, der Nachvollzug von Schuld, Strafe und den damit zusammenhängenden Maßnahmen als zu untersuchende Kriterien erfragt.

Zusätzlich zu in den in den Interviews berichteten Erfahrungen und Einstellungen ist versucht worden, die Entwicklung des Legalverhaltens anhand der Zahl und Schwere erneuter Tatvorwürfe in die Beurteilung einzubeziehen. Erkenntnisse darüber wurden aus den für die Fallkonferenzen angefertigten Akten und aus der Beobachtung der laufenden Fallkonferenzen gewonnen (siehe Kapitel 3.5 Dokumentenanalyse und 3.1 Teilnehmende Beobachtung).

Nach der Transkription wurden die Interviews fallbezogen anhand der Methode Grounded Theory⁵⁷ ausgewertet. Dabei wurden in einem Drei-Schritte-Verfahren erst prägnante Aussagen über Ereignisse oder Geschehnisse gesammelt und zu Konzepten verdichtet (offenes Kodieren), anschließend weiter spezifiziert und kategorisiert (axiales Kodieren), um schließlich aus der Zusammenführung der Einzelinterviews Querverbindungen, Ähnlichkeiten und Abweichungen zu beschreiben (selektives Kodieren). Ziel war es, am Ende eine zentrale Deutungshypothese formulieren zu können.

3.5 Dokumentenanalyse

Im Sinne einer Triangulation⁵⁸ quantitativer und qualitativer Erhebungsmethoden, die als multiperspektivische Validierung dem Ziel dient, mögliche Fehlinterpretationen zu reduzieren, sind auch Textdokumente, die im Zusammenhang mit den Fallkonferenzen erstellt wurden, in die Analyse einbezogen worden. Alle im Weiteren genannten Dokumente wurden vor der Weitergabe an das Evaluationsteam anonymisiert.

⁵⁷ Strauss/ Corbin (1996)

⁵⁸ Schründer-Lenzen (1997), S. 107 ff.

Dabei handelt es sich um Wortprotokolle und Protokolle beobachteter und vorangegangener Fallkonferenzen sowie um die im Vorfeld der Fallkonferenzen erstellten Personalbögen. Darüber hinaus erhielt das Evaluationsteam Einsicht in die Maßnahmebögen, darin dokumentiert und überprüft die Koordinierungsstelle den aktuellen Stand der Umsetzung der beschlossenen Maßnahmen. Außerdem wurde das Controlling für 2009 mit in die Evaluation einbezogen.

Die Dokumente sind neben ihrer Funktion als reine Informationsquelle mit Zahlen über Häufigkeiten und Verteilungen auch auf „institutionelle Spuren“⁵⁹ hin untersucht worden. Dokumente jeder Art sind Ausdruck des Wirklichkeitsverständnisses der TexterInnen. Die Art und Weise, wie Dokumente erstellt werden – hier z.B. die Frage, wer sich wie einbringt – ist dementsprechend nicht unabhängig von der repräsentierten Organisation betrachtet worden.

Gerade bei der im Kontext der Fallkonferenzen stattfindenden Informationssammlung über die Jugendlichen kommt dem Vorgehen bei der Dokumentation eine besondere Bedeutung zu. Im Allgemeinen sollen Dokumente knapp und adressatenInnenorientiert sein. Wegen der „Vagheit und des elliptischen Charakters von Beschreibungen“⁶⁰ kann dies jedoch bei den verschiedenen RezipientInnengruppen im Rahmen der Fallkonferenzen konfliktträchtig sein, denn „[...] Entscheidungen über die Zuweisung von Kategorien mit Blick auf eingespielte organisatorische Fallgestalten (‘normal cases’) und Begründungsmuster (‘broken home’) [werden] im Rahmen informeller oder institutionalisierter Aushandlungsprozesse gefällt.“⁶¹. Die Einschätzung der Lebenssituation und einer damit verbundenen möglichen kriminellen Gefährdung der Jugendlichen kann also vor dem Hintergrund der Zugehörigkeit zu einer bestimmten Behörde variieren.

Weil dieser Sachverhalt für die Einschätzung der Zusammenarbeit der an den Fallkonferenzen beteiligten Behörden von Bedeutung ist, wurde die Analyseperspektive der erstellten Dokumente in die Evaluation einbezogen.

⁵⁹ Wolff 2004:, S. 502–513.

⁶⁰ Ebd. S. 510

⁶¹ Ebd. S. 505 zit. n. Sudnow, D. (1965), S. 255-276; Scheff. (1973).

4 Darstellung der Ergebnisse

4.1 Ergebnisse der Fragebogenbefragung

Insgesamt wurden in sechs beobachteten Fallkonferenzen von den Teilnehmenden 105 Fragebögen ausgefüllt und abgegeben (N=105). Das entspricht einem Rücklauf von über 94%.⁶²

Die einzelnen Items waren auf einer Skala von 1-6 zu bewerten (von „*Trifft überhaupt nicht zu*“ (1) bis „*Trifft voll und ganz zu*“ (6)). Die sechsstufigen Antwortkategorien aus den Fragebögen sind im Rahmen der Datenauswertung in Zahlen transferiert worden. Die dargestellten Werte drücken entgegen der üblichen Schulbenotung bei sechs uneingeschränkte Zustimmung bzw. bei eins die größtmöglich auszudrückende Unzufriedenheit aus.

Die Fragebögen wurden so gestaltet, dass es nicht die Möglichkeit gab, unbestimmt zu urteilen, also die Mitte zu wählen. In der Zusammenschau wurden alle Bewertungen von besser als 4,00 mit steigender Bewertung als tendenziell positiv interpretiert, alle Werte unter 4,00 mit abfallender Bewertung als tendenziell kritisch bis ablehnend. Transferiert auf klassischen Schulnoten zwischen 6 (unbefriedigend) und 1 (sehr gut) entspricht eine Bewertung von 4,00 einem „knapp befriedigend“, 4,3 einem „glatten befriedigend“, 4,7 einem „guten befriedigend“, 5,0 einem „knappen gut“ 5,3 einem „gut“ und 5,7 einer „Zwei plus“.

Für die Gruppen Staatsanwaltschaft, Ausländerbehörde und Leitstelle ist keine behördenbezogene Auswertung vorgenommen worden, da die Grundgesamtheit dieser Teilgruppen mit insgesamt nur sechs abgegebenen Fragebögen eine zu geringe statistische Aussagekraft gehabt hätte.

4.1.1 Gesamtübersicht: Grundsätzliche Bewertung der Fallkonferenzen und der Einbringung von Fällen

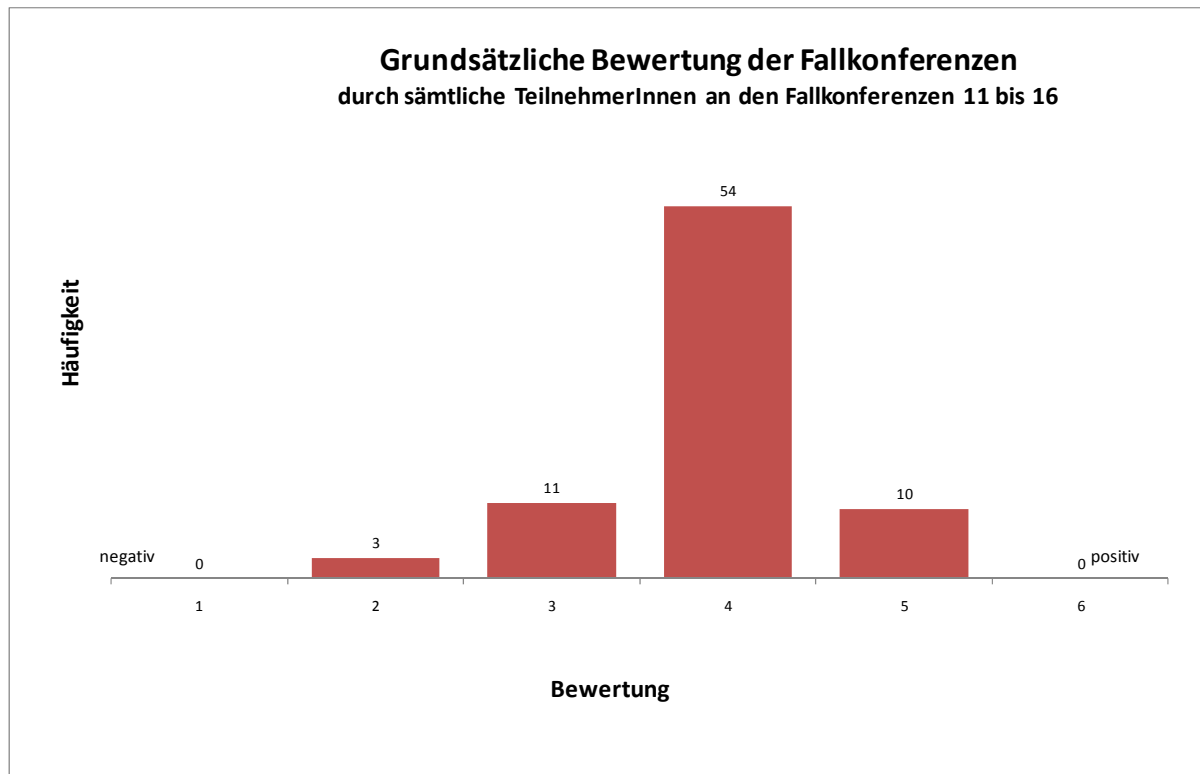
Fasst man die abgegebenen Bewertungen aller Items durch alle Antwortenden zusammen, ist festzustellen, dass insgesamt positiv bis sehr positiv bewertet wurde.

Lediglich 14 von 105 ausgefüllten Fragebögen enthielten im Schnitt eine Bewertung unter 4,00. Das entspricht einer Zustimmung von 85,3% (über dem Wert 4,00). Die schlechteste Bewertung eines einzelnen Items hatte den Wert 2,50, die beste den Wert 5,99. Die Fallkonferenzen wurden im Durchschnitt mit 4,67 (in Schulnoten einem „guten

⁶² Da die Zusammensetzung der Fallkonferenz sich zu jedem Fall neu ergibt, wurden die Bewertungen der gemeinsamen Arbeit zu jedem Fall einzeln abgefragt, in der folgenden Zusammenfassung aber nicht mehr fallspezifisch dargestellt, sondern als Gesamtergebnis einer Fallkonferenz zusammengezogen. Da nicht alle Items immer von allen Teilnehmenden beantwortet wurden, kann die Grundgesamtheit bei einigen Fragestellungen niedriger ausfallen (z.B.: N=99).

befriedigend“ bewertet. In knapp 10% aller Antworten wurden die Fallkonferenzen im Mittelwert mit 5,00 und besser bemessen.

Abbildung 1: Grundsätzliche Bewertung der Fallkonferenzen



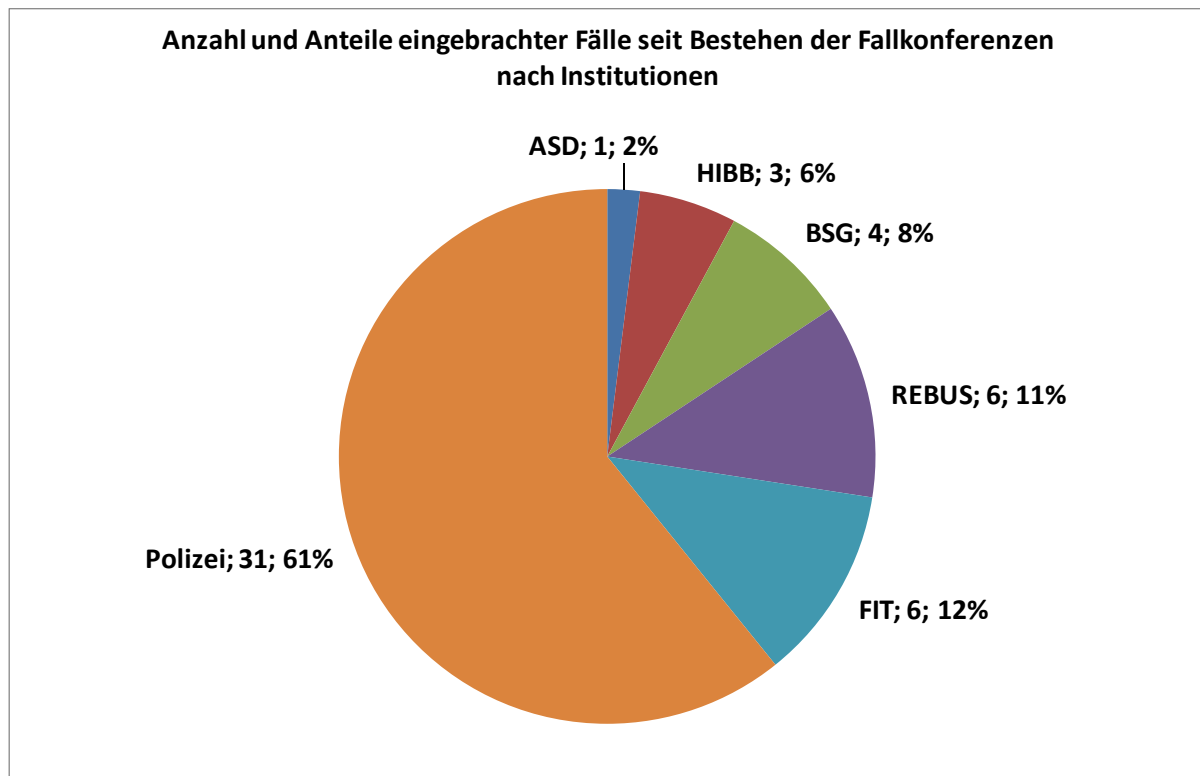
Quelle: eigene Erhebung

Die Anzahl der verhandelten Fälle im Untersuchungszeitraum betrug 17. Davon wurden elf Fälle von der Polizei eingebracht, sieben Fälle von der Behörde für Schule und Bildung (REBUS sechs Fälle, HIBB einen Fall) sowie ein Fall durch die Allgemeinen Sozialen Dienste. Das FIT und die JGH haben im Untersuchungszeitraum keinen Fall eingebracht. Mehrere Jugendliche sind zeitgleich von zwei Einrichtungen oder mit zeitlichem Abstand mehrfach gemeldet worden. Das betrifft sowohl den Erhebungszeitraum als auch die Praxis der Meldungen der vorangegangenen Fallkonferenzen eins bis zehn.

Vor dem Evaluationszeitraum wurden in 10 durchgeführten Fallkonferenzen insgesamt 30 Fälle bearbeitet. Davon hat die Polizei mit 18 eingebrachten Fällen (60%) auch im Zeitraum vor der Evaluation die meisten Fälle eingebracht. Zudem ist der Anteil leicht um über 4% gestiegen. REBUS hat im untersuchten Zeitraum erstmals Fälle gemeldet. Gleichzeitig ist der Anteil der Meldungen durch das FIT und die Beratungsstelle Gewaltprävention gesunken. Sie haben im untersuchten Zeitraum keinen Fall eingebracht. Die JGH hat seit Bestehen der Fallkonferenzen keinen Fall eingebracht. Gesamt betrachtet stellt sich die prozentuale Verteilung des Falleinbringens (N=51) wie folgt dar: JGH/JBH/Staatsanwaltschaft/Ausländerbehörde

keinen Fall (0%), ASD einen Fall (1,96%), HIBB drei Fälle (5,88%), Beratungsstelle Gewaltprävention (BSG) vier Fälle (7,84%), REBUS sechs Fälle (11,76%), FIT sechs Fälle (11,76%), Polizei 31 Fälle (60,78%).

Abbildung 2: Anzahl und Anteile eingebrachter Fälle nach Institutionen



Quelle: eigene Erhebung. Der erste Wert hinter dem Namen der Institution bezeichnet die Anzahl der eingebrachten Fälle, der zweite Wert bezeichnet den Anteil der von der jeweiligen Institution eingebrachten Fälle an der Gesamtheit der Fälle.

Durchschnittlich wurden vor der Evaluation drei Fälle pro Konferenz neu bearbeitet. Während des Evaluationszeitraums sind mit im Durchschnitt 2,84 neuen Fällen pro Konferenz etwas weniger Fälle verhandelt worden.

Im Untersuchungszeitraum wurden neun der 17 verhandelten Jugendlichen durch das FIT betreut. Die anderen acht Jugendlichen befanden sich in der Betreuung durch den Allgemeinen Sozialen Dienst.

Differenziert nach Behördenzugehörigkeit und Teilnahmestatus (mit diesem Begriff bezeichnen das Evaluationsteam die beiden Varianten der Teilnahme: ständig teilnehmende Mitglieder der Begleitgruppe im Gegensatz zu Fachkräften, die zu einzelnen Fällen geladen werden) zeigte sich, dass Zusammenhänge zwischen der Zugehörigkeit oder dem Teilnahmestatus auf der einen sowie der Beurteilung aller erfassten Fallkonferenzen im Durchschnitt auf der anderen Seite bestehen. Die Anzahl der positiv bewerteten Items aus einem Fragebogen sind fast

doppelt so hoch, wenn eine fallzuständige Fachkraft eine Konferenz bewertet und nicht ein Mitglied der ständigen Begleitgruppe. Von insgesamt 29 abgefragten Items pro Fall beurteilten die fallzuständigen Fachkräfte im Schnitt bei 19 Items zufriedener als die Begleitgruppenmitglieder. Betrachtet man die Bewertungsdurchschnitte von Mitgliedern einzelner Gruppen von Behörden/Organisationen unabhängig vom Teilnahmestatus, geben Mitarbeitende der Behörde für Schule und Bildung eine positivere Bewertung ab als Mitglieder der Behörde für Soziales, Familie, Gesundheit und Verbraucherschutz. So bewerteten etwa Mitarbeitende der schulischen Berufsvorbereitung (HIBB) die Fallkonferenzen im Durchschnitt mit 5,64 am besten, während Mitarbeitende des FIT dagegen einen viel niedrigeren Wert (4,47) vergaben. Den durchschnittlich niedrigsten aber immer noch positiven Wert vergaben die Mitarbeitenden der Jugendgerichtshilfe mit 4,25.

4.1.2 Grundsätzliche Bewertung der Fallkonferenz durch die teilnehmenden MitarbeiterInnen von Behörden und Organisationen

MitarbeiterInnen aus folgenden Behörden und Organisationen nehmen an der Fallkonferenz als Mitglieder der Begleitgruppe kontinuierlich oder als fallzuständige Fachkräfte sporadisch teil: Ausländerbehörde, Allgemeiner Sozialer Dienst (ASD), Beratungsstelle Gewaltprävention (BSG), Familieninterventionsteam (FIT), Fachamt für Straffälligen- und Gerichtshilfe: Jugendgerichts- und Jugendbewährungshilfe (JGH/JBH), Hamburger Institut für Berufliche Bildung (HIBB), Leitstelle, Polizei, REBUS, Schule, Staatsanwaltschaft. Aufgrund der fallabhängig wechselnden Teilnahme von VertreterInnen einzelner Organisationen sind einzelne Organisationsgruppen unterschiedlich stark in der Beantwortung der Fragebögen vertreten. Die Polizei war mit 21 ausgefüllten Fragebögen am stärksten vertreten. Das entspricht einem Anteil von exakt 20% unter den Befragten. Die nächst größere Gruppe sind Mitarbeitende des Allgemeinen Sozialen Dienstes (ASD) mit einem Anteil von 13,01%. Die Äußerungen der Mitarbeitenden der Regionalen Beratungs- und Unterstützungsstellen (REBUS) etwa hätten, da sie mit nur 10,16% der Antworten vertreten sind, ohne eine behördenbezogene Betrachtung nur knapp halb so viel Gewicht im Verhältnis zu den Aussagen etwa der Gruppe der PolizeibeamtInnen.

Geht man bei einer Bewertung über dem Wert von 4,00 von einer positiven Bewertung aus, ergeben sich positive bzw. sehr positive Bewertungen bei folgenden Gruppen:

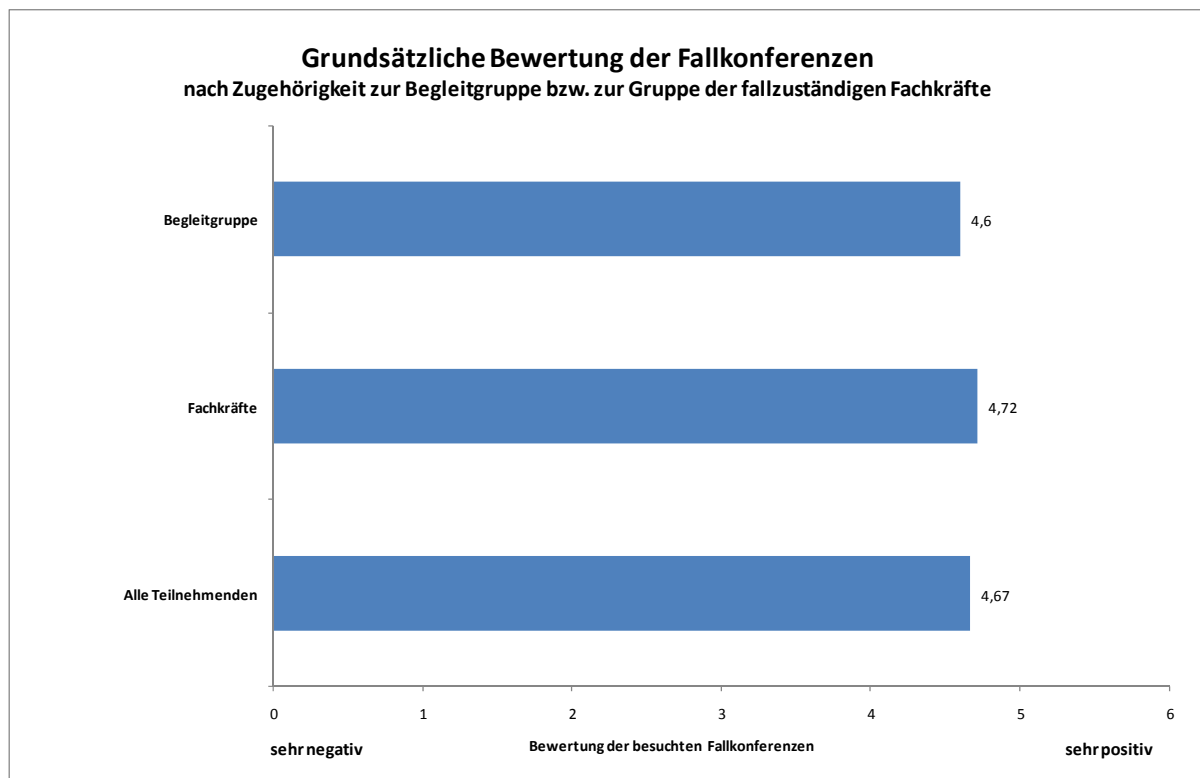
95,24% der Gruppe der PolizeibeamtInnen (21 abgegebene Fragebögen) bewerten die Fallkonferenz als positiv.

78,05% der Gruppe der ASD MitarbeiterInnen (14 abgegebene Fragebögen) bewerten die Fallkonferenz mit besser als 4,00 im positiven Bereich.

Addiert man die abgegebenen Fragebögen der MitarbeiterInnen von FIT, ASD und JGH als „Professionelle in der Kinder- und Jugendhilfe“, bewerten 76,73% dieser Gruppe die Fallkonferenz als positiv.

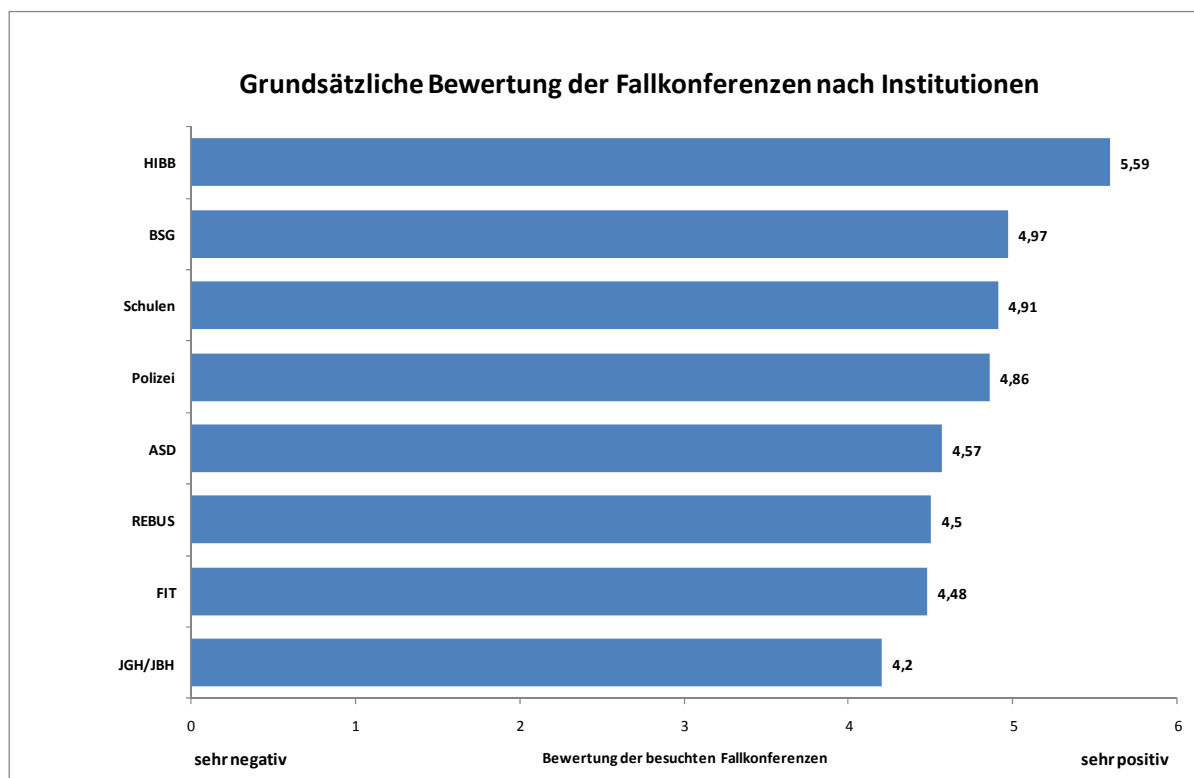
Eine Kumulation der insgesamt von Mitarbeitenden aus Schulen, HIBB, der Beratungsstelle Gewaltprävention und REBUS abgegebenen Bögen als Einrichtungen der Behörde für Schule und Berufsbildung (BSB) zeigt in dieser Gruppe eine durchschnittliche Zustimmung von 90,22%.

Abbildung 3: Grundsätzliche Bewertung der Fallkonferenzen durch Angehörige der Begleitgruppe bzw. durch fallzuständige Fachkräfte



Quelle: eigene Erhebung

Abbildung 4: Grundsätzliche Bewertung der Fallkonferenzen durch Angehörige der beteiligten Institutionen



Quelle: eigene Erhebung

4.1.3 Teilnahmestatusbezogene Betrachtung

Der Teilnahmestatus einer/eines an der Fallkonferenz Beteiligten unterscheidet sich neben der Zugehörigkeit zu einer bestimmten Behörde durch die Regelmäßigkeit der Teilnahme. Sporadisch teilnehmende fallzuständige Fachkräfte urteilten, das haben auch die Ergebnisse der Gruppendiskussionen gezeigt, tendenziell anders als die regelmäßig teilnehmenden Mitglieder der Begleitgruppe. Fallzuständige Fachkräfte haben im Gegensatz zu den Mitgliedern der Begleitgruppe in der Regel Kontakt zu den verhandelten Jugendlichen, kennen sie persönlich und sind häufig verantwortlich für vorangegangene Maßnahmen. Insgesamt füllten 56 fallzuständige Fachkräfte Fragebögen aus. Das entspricht einem Anteil von 56,56% (N=99). Die Verteilung zwischen Mitgliedern der Begleitgruppe und den fallzuständigen Fachkräften ist in etwa ausgewogen. Insgesamt bewerteten die fallzuständigen Fachkräfte (4,72) mit einer minimalen Differenz von 0,12 die beobachteten Fallkonferenzen besser als die Mitglieder der ständigen Begleitgruppe (4,6).

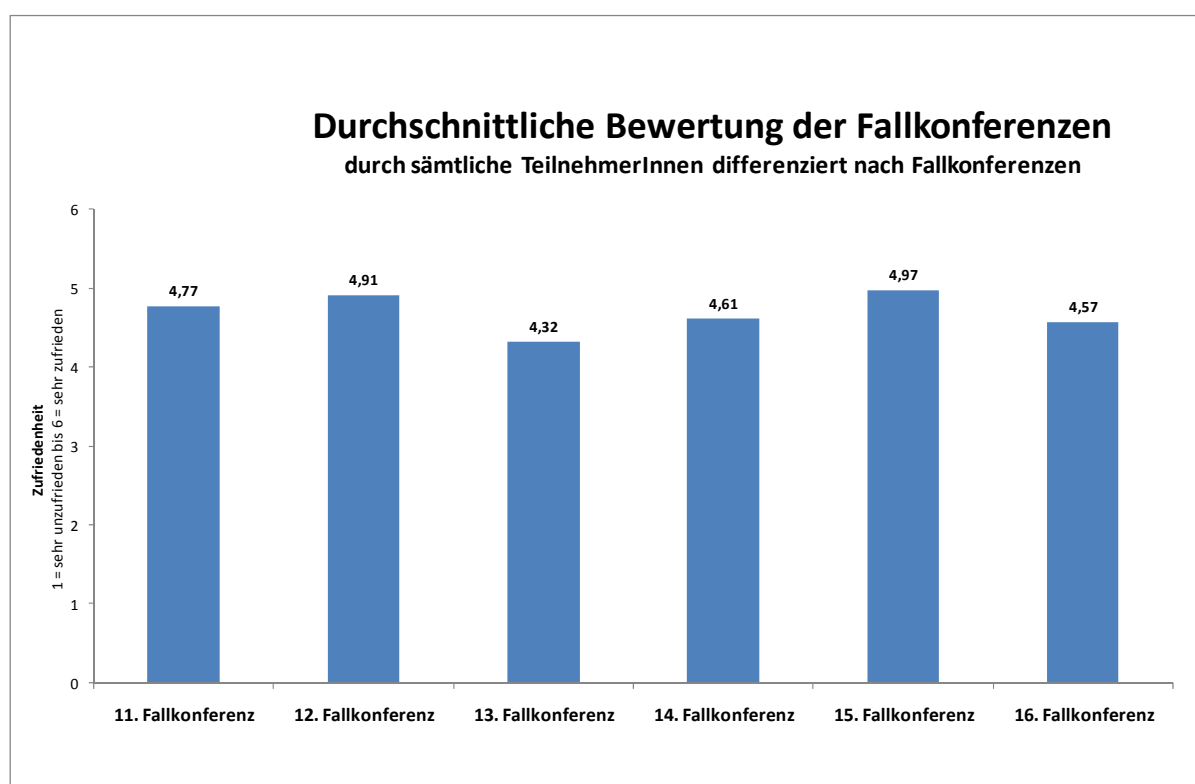
4.1.4 Bewertung einzelner Fallkonferenzen

Im Durchschnitt aller Teilnehmenden am besten bewertet wurden die beiden Fallkonferenzen vom 26.06.09 (12. Fallkonferenz, Mittelwert 4,91) und vom 30.10.09 (15. Fallkonferenz, Mittelwert 4,97). Die Beurteilungen lagen jeweils knapp über dem Gesamtmittelwert aller sechs

beobachteten Fallkonferenzen (4,69). Gute Kommunikation im Netzwerk, stetiger Informationsaustausch in alle Richtungen, positive Atmosphäre sowie die Kontrolle der Umsetzung der Maßnahme durch Rücklauf aus den Behörden sind ergänzende Aussagen aus den Fragebögen, die Gründe für die gute Bewertung der 15. Fallkonferenz anführen.

Am schlechtesten schnitten die Fallkonferenzen vom 28.08.09 (13. Fallkonferenz, Mittelwert 4,32) und vom 27.11.09. (16. Fallkonferenz, Mittelwert 4,57) in der Bewertung ab – obwohl auch diese vergleichsweise negativsten Bewertungen sich noch klar im positiven Bereich befinden, den man in Schulnoten als „befriedigend“ und besser bezeichnen würde.

Abbildung 5: Durchschnittliche Bewertung der Fallkonferenzen 11 bis 16



Quelle: eigene Erhebung

Die kritischeren Bewertungen der 13. Fallkonferenz betreffen alle drei Itembatterien. Die ergänzenden Aussagen der Fragebögen weisen darauf hin, dass die negativere Bewertung auf folgende Aspekte zurückgeführt werden kann: 1. Die Auswahl der Fälle, hier durch die Polizei, ist aus mehreren Gründen kritisiert worden: Zwei der behandelten Jugendlichen⁶³ seien kein Fall für die Konferenz, weil die Deliktschwere abweichend von der Interpretation durch die Polizei als nicht ausreichend für Fallkonferenzrelevanz empfunden wurde. Der Status

⁶³Dabei handelte es sich zum einen um ein fünfzehnjähriges Mädchen, das erheblich alkoholisiert auf einer Geburtstagsfeier Opfer eines Sexualdelikts wurde. Sie war bisher einmal durch Körperverletzung aufgefallen. Der beteiligte hauptverdächtige Täter (13 Jahre) war der zweite auf der Konferenz besprochene Fall. Gegen den Jungen lief ein Verfahren wegen Körperverletzung und Beleidigung.

Gewalttäter sei nicht gegeben. Bei einem Fall handelte es sich um das Opfer, des zuvor thematisierten Täters (eingebracht mit der Begründung: „Aus Opfern werden Täter“), was zusätzlich kritisiert wurde. Opfer entsprächen nicht der Zielgruppe.

Zu einer weiteren kritischen Bewertung führte, dass bereits im Vorfeld der Fallkonferenz eingeleitete Jugendhilfemaßnahmen nicht berücksichtigt wurden, die dortige Kooperation aber als erfolgreich angesehen wurde. Außerdem sei der Fall auf der Konferenz besprochen worden, obwohl die für den Fall zuständige Fachkraft der Jugendhilfe durch Urlaub verhindert war und dies vorab mitgeteilt wurde. Als Folge wurde drittens mehrfach die unzureichende Darstellung des Falls bemängelt, die Zeitplanung der Jugendhilfe kritisiert und den Maßnahmen der Status „auf der Fallkonferenz entwickelt“ abgesprochen, da sie bereits im Vorfeld entwickelt worden seien.

Die Kritik an der 16. Fallkonferenz könnten (können) ebenfalls ergänzende Antworten aus den Fragebögen erklären. Kritisiert wurde dort die fehlende Beteiligung an der Vorbereitung als fallzuständige Fachkraft, so dass der gegenseitige Informationsfluss nicht gewährleistet war und die Ergebnisse mehrfach als nicht umsetzbar erschienen. Trotz dieser nachträglichen Kritiken in den Fragebögen wurde der Dissens in den Fallkonferenzen selbst weder benannt noch formell das Dissensverfahren eingefordert.

Im Untersuchungszeitraum konnte kein chronologisches Ansteigen der Bewertung festgestellt werden. Auch eine Ausdifferenzierung durch Vergleiche zwischen der Begleitgruppe und den fallzuständigen Fachkräften ließ eine ähnliche, chronologisch gleichbleibende Bewertung erkennen.

Auffallend bei der Bewertung der einzelnen Fallkonferenzen ist, dass die Abweichungen der Bewertung im Vergleich der Fallkonferenzen untereinander gering sind trotz unterschiedlicher Zusammensetzung der Teilnehmenden und Fallanzahl, Lage des Falls bzw. Situation der besprochenen Jugendlichen und wechselnder Sitzungsleitung. Die Abweichungen sind niemals größer als 0,65. Auch eine Differenzierung nach Teilnahmestatus bestätigt diesen Eindruck. Die Mitglieder der Begleitgruppe (4,12) bewerteten die 13. Fallkonferenz ähnlich niedrig wie die fallzuständigen Fachkräfte (4,35) – wobei Bewertungen über 4,0 immer noch als positiv angesehen werden können. Auch bei der 15. Fallkonferenz, die am positivsten bewertet wurde, unterscheiden sich die vergebenen Werte der Mitglieder der ständigen Begleitgruppe (5,01) und der fallzuständigen Fachkräfte (4,94) kaum.

Eine Gliederung nach der Zugehörigkeit zu Institutionen ergibt für die am höchsten sowie die am niedrigsten bewerteten Konferenzen ein anderes Bild. Die Beurteilung ist sehr viel hetero-

gener. Es zeigt sich, wie schon bei der Gesamtbewertung, dass die Zugehörigkeit zu einer der beteiligten Institutionen das Antwortverhalten in dem Sinne bedingt, dass die Mitarbeitenden schulnaher Institutionen und der Polizei die Konferenzen in der Regel besser bewerten als Mitarbeitende der Jugendhilfe. Die größte gemessene Differenz zwischen der höchsten und der niedrigsten Beurteilung mit 2,67 Punkten gibt es bei der 13. Fallkonferenz. Am besten bewerteten Mitarbeitende der HIBB (5,88), der BSG (4,84) und der Polizei (4,79), am niedrigsten Mitarbeitende des FIT (3,21), der JGH (3,69) und der ASD (4,15). Die Verteilung wiederholt sich in der Tendenz auch bei der Beurteilung anderer niedriger bewerteter Fallkonferenzen.

Auffälligere Abweichungen der Bewertung in der Gesamtübersicht tauchen innerhalb der Itembatterien auf. Sie sind größer als die Unterschiede der Gesamtbewertung zwischen den einzelnen Fallkonferenzen. Die Analyse ist aus diesem Grund itembezogen fortgesetzt worden. Zudem galt es herauszufinden, welche Bedeutung die Teilnehmenden der Befragung den 29 im Fragebogen angebotenen Einzelitems gaben sowie welche sich für die Beurteilung als bedeutsam erwiesen haben und welche eher nicht. Es wird benannt, wo Einigkeit besteht und wo Differenzen in der Bewertung aufgetreten sind.

4.1.5 Bewertungsergebnisse zu einzelnen Items

Die Fragebögen sind in drei Itembatterien unterteilt: a) Vorbereitung, b) Ablauf und Kooperation und c) Ergebnisse. Die Itembatterien werden der Reihe ihres Erscheinens nach zuerst überblickartig und anschließend differenziert ausgewertet beschrieben.

a) Vorbereitung und Fallauswahl

Die Itembatterie zur „Vorbereitung“ der Fallkonferenzen ist im Gesamtdurchschnitt mit 4,83 bewertet worden. Am besten ist der Fragenkomplex „Vorbereitung“ in der 15. Fallkonferenz im Oktober bewertet worden (5,27). Die Zufriedenheit mit dem Informationsfluss im Vorfeld der Konferenz, die Richtigkeit des Ergebnisses der Fallauswahl und die Zufriedenheit mit dem Meldeverfahren erhielten in diesem Fall durchschnittlich einen Wert über 5. Abweichend davon erhielt die Vorbereitung der 13. Fallkonferenz den Wert 4,25. Ursachen dafür hingen vor allem mit der mehrfach kritisierten Fallauswahl zusammen und wurden bereits ausführlich oben unter *Bewertung einzelner Fallkonferenzen* beschrieben. Obwohl durch die subjektiven Zusatzaussagen in einzelnen Fragebögen der Eindruck entsteht, dass die Auswahl erheblichen Einfluss auf die Bewertung der Gesamtkonferenzen genommen hat, finden sich keine abweichend negativen Werte. Die Aspekte Zufriedenheit mit dem Informationsfluss, Richtigkeit des Ergebnisses der Fallauswahl und Zufriedenheit mit dem Auswahlverfahren sind mit

4,84 (Informationsfluss) 4,89 (Ergebnis der Auswahl) und 4,86 (Meldeverfahren) fast gleich bewertet worden. Die fallzuständigen Fachkräfte bewerteten diese Items im Durchschnitt mit 5,06 vergleichsweise leicht positiver als die Mitglieder der ständigen Begleitgruppe (4,64) bei einer gleichzeitig geringeren Standardabweichung zum Mittelwert (Durchschnitt 0,94). Die Standardabweichung der Antworten bei den VertreterInnen der Begleitgruppe hatte im Durchschnitt einen Wert über 1,3.

Unter den Mitgliedern der Begleitgruppe liegt ein heterogeneres Beurteilungsbild als bei den fallzuständigen Fachkräften vor.

Institutionsbezogen ausgewertet zeigt sich ein ähnliches Verteilungsbild wie auch schon zuvor bei der vergleichenden Gesamtbeurteilung aller und einzelner Konferenzen. Das HIBB (5,83) bewertete den Informationsfluss am besten. Die JGH (4,62) vergab den niedrigsten Wert. Auch bei der Beurteilung des Ergebnisses der Auswahl vergab das HIBB (5,83) die höchsten Werte. Auch hier urteilte die JGH (3,92) am kritischsten. Die höchste Zufriedenheit beim Meldeverfahren gaben die BSG und das HIBB mit jeweils 5,67 an. Die Mitarbeitenden der JGH urteilten hier im Durchschnitt mit dem Wert 4,00.

Unterscheidet man zur Zusammenfassung der Bewertung der „Vorbereitung“ einerseits Mitglieder der Begleitgruppe und fallzuständige Fachkräfte und andererseits Angehörige von einzelnen Organisationen, fällt auf, dass Begleitgruppe und fallzuständige Fachkräfte tendenziell ähnlich positiv bewerten (4,64 und 5,06) während die Bewertung je nach institutioneller Zugehörigkeit sehr unterschiedlich ausfällt (z.B. JGH: 3,92 und HIBB: 5,67). Das scheint darauf hinzuweisen, dass die Zugehörigkeit zu einer Organisation bei der Beurteilung eine größere Rolle spielt als der Teilnahmestatus Begleitgruppe oder fallzuständige Fachkräfte.

Im Gesamtdurchschnitt entsteht eine Bewertung der Vorbereitung im positiven Bereich (4,83).

b) Ablauf und Kooperation

Die Itematterie „Ablauf und Kooperation“ der Fallkonferenzen als zweiter Fragekomplex ist mit 4,87 im Gesamtdurchschnitt bewertet worden. Den höchsten positiven Wert in der Itematterie erhielt die Sitzungsleitung mit im Durchschnitt 5,48. Auch die Items „Einbringen eigener Analysen“, „angemessenes Eingehen Anderer auf eigene Beiträge“, „sachliche Diskussion“, „Zufriedenheit mit dem Diskussionsstil“, „Fallkonferenz hat den Charakter eines geregelten Netzwerkes“ sind im Durchschnitt von allen Antwortenden mit 5 und besser bewertet worden.

Der Gesprächsleitung (Vorsitz) und der gemeinsamen Verhandlungskultur wird also ein eindeutig positives Zeugnis ausgestellt.

Einen Ausnahmewert zeigt die Beurteilung des Spektrums der auf der Fallkonferenz entwickelten Handlungsalternativen (Item: Auf der heutigen Fallkonferenz wurde ein vielfältiges Spektrum von Handlungsalternativen entwickelt.).

Dieses Item ergibt sich daraus, dass es u.a. von der Erarbeitung von Handlungsalternativen abhängt, wie komplex Entscheidungen für Maßnahmen getroffen werden können. Negative Bewertungen könnten darauf verweisen, dass die Diskussion Handlungsblockaden nicht ausreichend abbauen und zu wenig kreative Handlungsalternativen entwickeln konnte, also die Entscheidungen für Maßnahmen wenig innovativ und u.U. unterkomplex blieben. Als einziges Item dieses Abschnitts wurde mit 3,69 Punkten ein Wert unter vier, also mit eher negativem Vorzeichen vergeben. Insgesamt bewerteten 46 abgegebene Fragebögen dieses Item mit negativer Tendenz. Das entspricht mit 46,5 % knapp der Hälfte aller abgegebenen Fragebögen. Insgesamt 42 Personen bewerteten mit 3,0 oder schlechter. Fünfzehn Mal wurde der Wert 2,00 vergeben. Auch bei diesem Item lag die Bewertung differenziert nach Zugehörigkeit zur Gruppe der fallzuständigen Fachkräfte (3,62) bzw. Mitglied der Begleitgruppe (3,79) nur geringfügig auseinander. Alle Beteiligten sind also relativ einig in der von leicht bis deutlicher reichenden negativen Bewertung der Entwicklung eines vielfältigen Spektrums von Handlungsalternativen.

c) Ergebnisse

Die Itematterie „Ergebnisse“ ist im Gesamtdurchschnitt mit 4,41 etwas schlechter als die „Vorbereitung“ (4,83) und das Item „Ablauf und Kooperation“ (4,87) jedoch immer noch im positiven Bereich bewertet worden.

Im Abschnitt „Ergebnisse“ des Fragebogens erhielt die Frage, ob polizeiliche Erkenntnisse angemessen in die Beurteilung einbezogen worden sind mit 5,13 den höchsten und einzigen Wert über fünf.

Mit durchschnittlich negativen Vorzeichen bewertet (3,77: in Schulnoten ein „gutes ausreichend“) wurde die Frage nach dem Aufheben von Blockaden (Item: Die gemeinsame Diskussion des Falls hat geholfen, Handlungsblockaden in Bezug auf die Bearbeitung des Falls aufzuheben), die das Outcome der Verhandlungen betrifft. In 44,2% der abgegebenen Fragebögen war diese Bewertung der Fall. Auch die Einschätzung, ob die erarbeiteten Handlungsperspektiven für innovativ gehalten werden, erhielten mit 3,26 (in Schulnoten: „ausreichend“)

einen Wert unter vier. Prozentual ausgedrückt hatten 55,3% aller abgegebenen Bewertungen diesbezüglich eine Negativtendenz.

Zudem gibt es einen Zusammenhang der negativen Bewertung der beiden Items: mehrheitlich hat, wer die Aufhebung von Handlungsblockaden negativ bewertete, auch die Innovationsentwicklung negativ bewertet und umgekehrt.

Tabelle 1: Zusammenhang der Beurteilungen zwischen den Items „Abbau von Handlungsblockaden“ (A) und „Innovation der erarbeiteten Handlungsperspektiven“(B) (N= 98)

	Item A: „ Die gemeinsame Diskussion des Falls hat geholfen, Handlungsblockaden in Bezug auf die Bearbeitung des Falls aufzuheben“	
Item B: „Die erarbeitete Handlungsperspektive halte ich für innovativ“	kritische Bewertungen	positive Bewertungen
kritische Bewertungen	56	20
positive Bewertungen	9	13

Quelle: eigene Erhebung (kritische Bewertung < 4; positive Bewertung: >= 4)

Insgesamt wird also die Qualität des Abbaus von Handlungsblockaden bei der Bearbeitung der Fälle durch die Kooperation (3,77) vergleichsweise niedrig eingeschätzt und noch etwas niedriger die Innovativität (3,26) der erarbeiteten Handlungsperspektiven für die Fälle durch die Fallkonferenzen. Beide Bewertungen befinden sich im negativen Bereich eines „ausreichend“. Dagegen wird dennoch positiv beurteilt, dass Handlungsperspektiven erarbeitet wurden (4,46) und diesen wird auch ein (in Schulnoten: „knapp befriedigender“) Erfolg zugetraut mit durchschnittlich 4,11.

Differenziert man die Antworten zu den hier genannten Items nach dem Teilnahmestatus, zeigt sich, dass die Mitglieder der Begleitgruppe mit 3,79 das auf den Fallkonferenzen entwickelte Spektrum von Handlungsalternativen minimal besser bewerten als die fallzuständigen Fachkräfte mit 3,61. Aufgeschlüsselt nach Zugehörigkeit zu den verschiedenen Arbeitsbereichen wird deutlich, dass besonders die Mitarbeitenden der Polizei, der JGH und des ASD je neun Fragebögen mit negativer Tendenz zu diesen Fragen abgegeben haben.

Für die Entwicklung eines vielfältigen Spektrums an Handlungsalternativen beträgt der Anteil der Fragebögen bei der Polizei 42,86%, beim ASD 65,84% und bei der JGH sogar 69,23%, die das Item im Trend negativ beurteilten. Nächst kleinere Gruppe mit je fünf negativ bewertet abgegebenen Fragebögen sind das FIT (41,67%) und REBUS (46,86%). Obwohl die Anteile dieser Gruppen an der Grundgesamtheit klein sind, lassen sich jedoch hier auch Tendenzen erkennen, die sich in den anderen dargestellten Auswertungsteilen wiederholen.

Das Item „Aufhebung von Handlungsblockaden“ ist von den Mitgliedern der Begleitgruppe mit 3,92 insgesamt 0,3 Punkte besser bewertet worden, als von den fallzuständigen Fachkräften (3,62). Schlüsselst man die Antworten zur Aufhebung von Handlungsblockaden mit negativer Tendenz nach Behördenzugehörigkeit auf, ergibt sich folgendes Bild: JGH 76,93%, ASD 50,87%, Polizei 38,1% und FIT 58,34% antworten hier eher im negativen Bereich.

Abweichend davon ist in nur sieben Fragebögen aus der Gruppe der Einrichtungen der Behörde für Schule und Bildung (Beratungsstelle Gewaltprävention, Mitarbeitende an Schulen, HIBB; REBUS) das Item „Aufheben von Blockaden“ unter vier bewertet worden. Umgerechnet in Prozent bedeutet das, dass bei nur 22,83% aller abgegebenen Fragebögen aus der BSB das Aufheben von Handlungsblockaden negativ bewertet worden ist. Das ist eine große Differenz im Vergleich zur negativsten Bewertung durch die JGH (76,93%).

Die Innovationskraft der auf den Fallkonferenzen entwickelten Handlungsalternativen bewerteten die Mitglieder der Begleitgruppe (3,07; in Schulnoten: „knapp ausreichend“) im Durchschnitt etwas schlechter als die fallzuständigen Fachkräfte (3,41). Mit Blick auf die Zugehörigkeit zu den Organisationen wurde im Bereich „unterhalb 4,00 bewertet“ wie folgt geurteilt: JGH (mit elf Angaben), entspricht einen Negativanteil von 84,62%; FIT (sieben Angaben), entspricht einem Negativanteil von 58,34%; REBUS (fünf Angaben), entspricht einem Negativanteil von 46,86%; Polizei (acht Angaben), entspricht einem Negativanteil von 38,1%; ASD (fünf Angaben), entspricht einem Negativanteil von 36,58%.

Höchste Zufriedenheit bei der Beurteilung der Innovationskraft der entwickelten Handlungsalternativen kommt aus dem HIBB und den Schulen. Mit je nur einer negativen Stimme im Bewertungsbereich unter 4,00 ergibt sich eine kumulierte Zustimmung von 85,71%. Das entspricht beinahe einer Umkehrung der Werte bei tendenziell zustimmender bzw. tendenziell ablehnender Einschätzung der innovativen Qualität der entwickelten Handlungsalternativen. Als Beispiel ergeben sich bei HIBB und Schulen 85,71% Zustimmung und bei der JGH 84,62% Ablehnung.

Das Item „Entwicklung eines vielfältigen Spektrums von Handlungsalternativen“ (aus dem Fragekomplex „Ablauf und Kooperation“) sowie die Items „Aufhebung von Handlungsblockaden bei der Fallbearbeitung“ und „entwickelte Handlungsalternativen sind innovativ“ (aus der Itematterie „Ergebnisse“) sind die drei insgesamt am negativsten bewerteten Items.

Zudem zeigen die Bewertungen starke Kontroversen an, das ist daran erkennbar, dass hier eine im Vergleich der Items innerhalb der zugehörigen Itematterie höchste Standardabweichung zum Mittelwert vorliegt. Eine im Vergleich zum Mittelwert höhere Standardabweichung bei

gleicher Grundgesamtheit ist Ausdruck eines im Vergleich zum Durchschnitt stärker polarisierten Antwortverhaltens.

Zusammenfassend: Diese drei Items („Entwicklung eines vielfältigen Spektrums von Handlungsalternativen“, „Aufhebung von Handlungsblockaden bei der Fallbearbeitung“ und „Entwickelte Handlungsalternativen sind innovativ“) beschreiben die zentrale Aufgabe der Fallkonferenz, gemeinsam vielfältige und innovative Handlungsalternativen zu entwickeln. Es sind die Bewertungen zur Qualität der Fallkonferenzen, die aus Sicht der Beteiligten insgesamt am negativsten und zugleich am stärksten kontrovers ausfallen.

d) Wiedervorlagen

Als Kriterien zur Bewertung der Wiedervorlagen standen den Teilnehmenden der Befragung zwei Items zur Verfügung: Die Zeit zum Besprechen der Wiedervorlagen als ausreichend empfunden zu haben und die Wiedervorlage zeige, dass getroffene Entscheidungen wirksam waren. Beide Angaben sind insgesamt positiv bewertet worden. Die vorhandene Zeit wurde mit einem durchschnittlichen Wert von 5,48 (N=39, 36 abgegebene Fragebögen von Mitgliedern der Begleitgruppe, 3 abgegebene Fragebögen von fallzuständigen Fachkräften) beurteilt. Die Zufriedenheit mit der Wirksamkeit ist knapp im positiven Bereich mit einem Wert von 4,04 beurteilt worden. Tendenzen einer Verbesserung der Bewertung mit fortschreitender Praxis der Wiedervorlagen konnten, genau wie bei den Fallbesprechungen selbst, nicht festgestellt werden.

Da bei drei Wiedervorlagen fallzuständige Fachkräfte anwesend waren, ist auch hier nach dem Teilnahmestatus der Personen differenziert worden.

Die Mitglieder der Begleitgruppe schätzten die Wirksamkeit der getroffenen Entscheidungen mehrheitlich eher negativ (3,94) ein. Abweichend davon beurteilten die drei geladenen Fachkräfte mit 5,28 die Wirksamkeit um 1,34 Punkte besser. Im Durchschnitt ergibt sich eine Zufriedenheit mit der an Wiedervorlagen abgelesenen Wirksamkeit der auf Fallkonferenzen beschlossenen Maßnahmen mit 4,04.

4.1.6 Übersicht 1: Zusammenfassung wichtiger Ergebnisse der Fragebogenerhebung

- ➔ Die Arbeit der Fallkonferenzen wird im Durchschnitt aller Antworten eindeutig positiv bis sehr positiv bewertet. Die Fallkonferenzen erhielten im Durchschnitt die Bewertung 4,71 (4,00 wäre in Schulnoten „knapp befriedigend“). In knapp 10% aller Antworten wurden die Fallkonferenzen im Mittelwert mit 5,00 und besser bemessen.
- ➔ In der durchschnittlich positiven Bewertung sind sich sowohl die kontinuierlich mitarbeitenden Mitglieder der Begleitgruppe als auch die nur zu einzelnen Fallbesprechungen zugezogenen fallzuständigen Fachkräfte einig (mit einer leicht positiveren Tendenz der fallzuständigen Fachkräfte).
- ➔ Die institutionsbezogene Auswertung zeigt, dass Unterschiede der Bewertung in Abhängigkeit der Zugehörigkeit zu einer Behörde vorhanden sind. Die Mitglieder der BSB bewerten die Fallkonferenz im Durchschnitt besser als die Mitarbeitenden der Jugendhilfe.
- ➔ Diese grundsätzlich positive Bewertung bleibt im gesamten Untersuchungszeitraum gleich (also ohne Abstieg- oder Aufstiegstendenzen).
- ➔ Die Polizei bringt die Mehrheit der Fälle in die Fallkonferenzen ein. Ihr Anteil der Falleinbringungen beträgt für den Zeitraum der Evaluation 64,71%.
- ➔ Bezüglich der Bewertung der Vorbereitung der Fallkonferenzen lag die Zufriedenheit deutlich im positiven Bereich (Informationsfluss: 4,84, Richtigkeit des Ergebnisses der Fallauswahl: 4,89; Zufriedenheit mit dem Auswahlverfahren: 4,86).
- ➔ Die Gesprächsleitung durch die/den Vorsitzende/n erhält mit der durchschnittlichen Bewertung von 5,48 die beste einzelne Itembewertung überhaupt.
- ➔ Der gemeinsamen Verhandlungskultur wird ebenfalls mit durchschnittlichen Bewertungen über 5,00 ein eindeutig positives Zeugnis ausgestellt.
- ➔ Bezüglich der Wiedervorlagen wurde die vorhandene Zeit mit einem durchschnittlichen Wert von 5,48 sehr positiv bewertet. Die Zufriedenheit mit der Wirksamkeit der beschlossenen Maßnahmen liegt knapp noch im positiven Bereich mit einem Wert von 4,04.

- Die Fragen zu „Entwicklung eines vielfältigen Spektrum von Handlungsalternativen“ (3,69), „Aufhebung von Handlungsblockaden bei der Fallbearbeitung“ (3,77) und „entwickelte Handlungsalternativen sind innovativ“ werden zwischen 3,07 (Begleitgruppe) und 3,41 (fallzuständige Fachkräfte) insgesamt am negativsten bewertet, jedoch durchschnittlich auch nicht unter 3,00 (in Schulnoten also „knapp ausreichend“) fallend. Diese drei Items, die die zentrale Aufgabe der Fallkonferenzen beschreiben, behördenübergreifend vielfältige und innovative Handlungsalternativen zu entwickeln, sind die Items, die insgesamt am niedrigsten und zugleich am stärksten kontrovers bewertet wurden.
- Im Rahmen der im Ganzen positiven Bewertung der Fallkonferenzen schnitten zwei Fallkonferenzen schwächer, aber immer noch im positiven Bereich ab: die 13. Fallkonferenz (Mittelwert 4,32) und die 16. Fallkonferenz (Mittelwert 4,57). Am Beispiel der 13. Fallkonferenz wurden dafür als Gründe erkennbar: Kritik an der Auswahl der Fälle; Kritik daran, dass bereits eingeleitete Jugendhilfemaßnahmen nicht berücksichtigt wurden und dadurch Schwierigkeiten der abstimmenden Bearbeitung zustande kamen.
- **Insgesamt wird die Kooperation (z.B. bezüglich Leitung, Gesprächskultur, Information und Koordination) deutlich positiv bewertet. Hingegen erhalten im Vergleich dazu die Fähigkeit der Fallkonferenz zur Entwicklung von Handlungsalternativen, zur Aufhebung von Handlungsblockaden und zur Erarbeitung innovativer Handlungsmöglichkeiten eher skeptische (wenn auch nicht „vernichtende“) Bewertungen.**

4.2 Ergebnisse der Gruppendiskussionen

Die Ergebnisse der Gruppendiskussionen werden zunächst getrennt dargestellt; Punkt 4.2.1 bezieht sich auf die Gruppendiskussion mit der Begleitgruppe und Punkt 4.2.2 auf die Gruppendiskussion mit den fallzuständigen Fachkräften. In 4.2.3 schließlich werden die Ergebnisse der beiden Gruppendiskussionen zusammengefasst und ein Vergleich gezogen.

4.2.1 Gruppendiskussion mit der Begleitgruppe

An der Gruppendiskussion mit der Begleitgruppe am 11.09.2009 nahmen je ein/ eine VertreterIn der Beratungsstelle Gewaltprävention, der Leitstelle „Handeln gegen Jugendgewalt“, der

Staatsanwaltschaft, des Fachamtes Straffälligen- und Gerichtshilfe, der Behörde für Inneres, des FIT und jeweils zwei VertreterInnen der Behörde für Soziales, Familie, Gesundheit und Verbraucherschutz und der Polizei teil.

Nachdem die EvaluatorInnen die Fragestellung und das Ziel der Gruppendiskussion im Rahmen der Evaluation, die Methode, ihre eigene Rolle in der Diskussion und das weitere Vorgehen erläutert hatten, wurde die Ausgangsfrage gestellt: „Über was müsste man sprechen, wenn man die Maßnahme ‚Gemeinsame Fallkonferenzen‘ evaluiert?“

Nachfolgend werden zunächst die in der ersten Phase der Diskussion von den TeilnehmerInnen selbst eingebrachten Beiträge nach Themen zusammengefasst dargestellt. Dabei werden Aussagen einzelner DiskussionsteilnehmerInnen wiedergegeben und falls diesen nicht von anderen TeilnehmerInnen widersprochen wurde, werden die Aussagen nicht als singulär gekennzeichnet. Sind Aussagen besonders als persönliche Statements einzelner Beteiligter zu erkennen, wird dieses deutlich gemacht.

Falls durch mehrere Teilnehmende ausdrücklich Übereinstimmung zum Ausdruck gebracht wurde, wird dieses ebenfalls kenntlich gemacht. Kam es zu Diskussionen unter den Beteiligten und zu unterschiedlichen Positionen werden diese entsprechend differenziert dargestellt.

Geschäftsführung, Vorsitz und Begleitgruppe

Die Geschäftsführung, der Vorsitz und die Moderation der Fallkonferenzen wurden bereits zu Beginn der Diskussion von mehreren TeilnehmerInnen ausdrücklich gelobt. Die Qualität einer Fallkonferenz hänge von der Leitungsebene und der Moderation ab. Die Vorbereitung der Fallkonferenzen durch die Geschäftsführung sei stets pünktlich und sehr differenziert. Auf den Fallkonferenzen selbst würden die Gespräche gut koordiniert und auf die verschiedenen Beiträge würde angemessen reagiert. Die gute Geschäftsführung der Fallkonferenzen stelle deren Nachhaltigkeit sicher und trage dazu bei, dass die Maßnahme innovativ sei. Hier werde eine hervorragende Arbeit geleistet, die eine anfänglich sehr kritische Einstellung zu den Fallkonferenzen habe ausräumen können.

Die Geschäftsführung selbst sieht es als ihre Aufgabe, den Austausch von Informationen anzuregen. Gleichzeitig sei es in der Rolle des/der Vorsitzenden wichtig, der Fallkonferenz nicht den Charakter einer „retrograden Fehlersuche“ zu geben, sondern eher als ÜbersetzerIn für die verschiedenen Sprachen der unterschiedlichen Organisationen zu fungieren.

Die Begleitgruppe wird mehrmals als festes Team gelobt, deren Zusammenarbeit gut funktioniere.

Zielerreichung und positive Effekte

Als besondere Qualität und deutlicher Erfolg der Fallkonferenz wird die neue Intensität der Kooperation unter den Behörden genannt. Mehr Verbindlichkeit und Transparenz würden durch die Anwesenheit der jeweiligen Leitungsebene und das Zusammentragen aller Informationen zu einem Fall erreicht. Des Weiteren führe die Wiedervorlageregel zu einem konsequenten Weiterverfolgen der Fälle; sie blieben im Fokus der Fallkonferenz und damit auch schärfer im Fokus der einzelnen zuständigen Behörden. Auch Systembrüche und strukturelle Probleme in den einzelnen Organisationen könnten durch die Zusammenarbeit der Begleitgruppe schneller erkannt und bearbeitet werden.

Ein weiteres Kriterium für den Erfolg der Fallkonferenzen sei es, ob die betroffenen Jugendlichen von ihrem bisher problematischen Weg abgebracht werden könnten. Hier handele es sich jedoch um eine langfristige Begleitung, deren Früchte man erst nach zwei bis drei Jahren ernten könne.

Akzeptanz der Fallkonferenzen bei den beteiligten Organisationen

Eher skeptisch äußerten sich die DiskussionsteilnehmerInnen in Bezug auf die Akzeptanz der Fallkonferenzen bei den beteiligten Organisationen und ihren MitarbeiterInnen. Die Öffentlichkeitsarbeit und die Rechtfertigung der Maßnahme „Gemeinsame Fallkonferenzen“ seien noch verbesserungsbedürftig.

In der Schule und bei REBUS beispielsweise hätten die meisten MitarbeiterInnen noch nicht verstanden, was der Mehrwert der Fallkonferenzen sei. Dort werde bezweifelt, dass die Fallkonferenz innovativer oder erfolgreicher sei als interne Absprachen in den Einrichtungen. Bei vielen Fachkräften herrsche eher die Meinung vor, dass man auch ohne Fallkonferenz gute Arbeit leiste und es würden Informationen zurückgehalten. Auch sei es noch nicht gelungen, in alle Organisationen zu vermitteln, dass es der Fallkonferenz um das Wohl der Jugendlichen gehe und dass man nicht auf Fehler der einzelnen Behörden fokussiere.

Im Hinblick auf die Zurückhaltung einiger Organisationen und Fachkräfte wird jedoch auch betont, dass eine etablierte Verfahrensroutine in Bezug auf die Fallkonferenz nach so kurzer Zeit noch nicht zu erwarten sei. Die Fachkräfte in den Einrichtungen könnten nur vom Erfolg der Fallkonferenz überzeugt werden und eine positive Haltung entwickeln, nachdem sie gute Ergebnisse der Fallkonferenz selbst miterlebt hätten. Als Beispiel wird über die Erfahrungen im FIT berichtet, für das die Fallkonferenz anfangs „ein rotes Tuch“⁶⁴ gewesen sei. Die Über-

⁶⁴ Transkript der Gruppendiskussion mit der Begleitgruppe, S.15, Z.10

zeugung der MitarbeiterInnen zur Kooperation habe nur über das Mitmachen funktioniert. Je häufiger sie an einer Fallkonferenz beteiligt gewesen seien, desto eher habe sich das Gefühl der MitarbeiterInnen, ausgefragt zu werden, zu dem Eindruck verändert, dass sie auf der Fallkonferenz neue Informationen zu ihren Fällen bekommen könnten. Auch die JugendrichterInnen sähen die Fallkonferenzen mittlerweile deutlich weniger kritisch.

Beim ASD hingegen sei es schwer, zur Kooperation zu motivieren, da der ASD eher das FIT als Kooperationspartner der Fallkonferenzen sehe. Es sei jedoch durchaus erwünscht, dass der ASD selbst auch Fälle in die Fallkonferenz einbringt.

Einfluss der Fallkonferenz auf die beteiligten Einrichtungen

Der Fallkonferenz wird von den DiskussionsteilnehmerInnen insgesamt ein durchaus positiver Einfluss auf die Arbeit der beteiligten Organisationen zugeschrieben. Schon die Nennung der Fälle für die nächste Sitzung bewirke in den beteiligten Organisationen eine Intensivierung und Überprüfung der Arbeit an den genannten Fällen. Die Leitungen der einzelnen Organisationen könnten dadurch auch Fehler in ihren Systemen erkennen und aus der Fehleranalyse neue Verfahrensvorschläge für ihre Bereiche ableiten. Es wurde betont, dass die Fallkonferenzen sehr wohl eine „retrograde Fehlersuche“⁶⁵ auslösen könnten, die jedoch nicht von der Fallkonferenz, sondern von der jeweiligen Leitung selbst in ihrer Organisation vorgenommen würde. Entscheidend sei schließlich, ob und wie gute Systeme, die in den verschiedenen Einrichtungen bestünden, auch angewandt würden. Die Fallkonferenz könne hier anregend wirken.

Eine Kontroverse entstand über die Frage, ob man überprüfen könnte und sollte, was konkret bei der Nennung von Fällen in den beteiligten Organisationen ausgelöst werde und wie konsequent an einem Fall ohne seine Besprechung auf einer Fallkonferenz gearbeitet worden wäre. Die Mehrheit der DiskussionsteilnehmerInnen war jedoch der Ansicht, dass eine solche Überprüfung nicht möglich und auch nicht nötig sei, da man davon ausgehe, dass die bestehenden Systeme zuverlässig arbeiten.

Fallauswahl

Die Auswahl der auf der Fallkonferenz zu besprechenden Jugendlichen wurde von vielen DiskussionsteilnehmerInnen als entwicklungsbedürftig angesehen. Die Geschäftsführung räumte ein, dass der Fokus der Fallauswahl bisher vielleicht zu sehr bei der Polizei liege. Die dortige Jugendbeauftragte bzw. deren Stellvertreter würden regelmäßig Fälle benennen, ande-

⁶⁵ Transkript der Gruppendiskussion mit der Begleitgruppe, S.20, Z.7

re Beteiligte schätzen diese Fälle jedoch gelegentlich als nicht problematisch ein. Es sei für die Geschäftsführung schwierig zu erkennen, welche Brisanz die Fälle jeweils aus Sicht der anderen Behörden hätten.

Um den ASD stärker in die Fallkonferenzen einzubinden, werde seitens der Geschäftsführung versucht, Jugendliche auszuwählen, die intensiv vom ASD betreut werden. Hierzu könne man zukünftig auch öfter Opfer von Jugendgewalt als Fälle auf der Fallkonferenz besprechen. Die Besprechung von jugendlichen Opfern auf der Fallkonferenz sei auch durch die kriminalistische Erkenntnis gerechtfertigt, „dass wenn Jugendliche Opfer einer Straftat werden (...), es ziemlich wahrscheinlich ist, dass sie selber zu einer Täterschaft kommen oder auch schon gekommen sind“⁶⁶. Es müsse bei der Fallauswahl aber darauf geachtet werden, dass ein Übergang zur/m TäterIn schon erkennbar sei.

Seitens des Fachamtes Straffälligen- und Gerichtshilfe wurde angeregt, die Zielgruppe der Fallkonferenzen altersbezogen auszuweiten. Da ein Großteil ihrer Klientel über 17 Jahre alt sei, wäre es wünschenswert, auch diese Gruppe in die Fallauswahl einzubeziehen. Durch den Vertreter des ASD wurde betont, dass die Fallauswahl generell fachlich begründet und vertreten werden müsse.

In der zweiten Phase der Gruppendiskussion wurden von den EvaluatorsInnen Fragen zu bisher nicht behandelten Themen und zu besonders auffälligen Sequenzen der Diskussion gestellt. Folgende Themen wurden dabei angesprochen:

Kommunikation der Fallkonferenz mit den fallzuständigen Fachkräften

Seitens der Geschäftsführung wurde betont, dass auf der Fallkonferenz versucht werde, die fallzuständigen Fachkräfte „schnellstmöglich zu integrieren, dass sie sich angenehm aufgehoben fühlen und einfach ganz schnell in diese Truppe reinkommen“⁶⁷. Die Fachkräfte bildeten mit ihren jeweiligen BegleitgruppenvertreterInnen ein Tandem. Auch von anderen DiskussteilnehmerInnen wurde festgehalten, dass ein enger Kontakt zwischen Leitung und fallzuständigen Fachkräften von Vorteil sei. So seien alle gut darüber informiert, was auf den Fallkonferenzen passiert. Die Entscheidung darüber, wer als fallzuständige Fachkraft zur Fallkonferenz geht, liege bei der jeweiligen Leitung und werde nach dem Kriterium der Kompetenz der Fachkraft getroffen.

⁶⁶ Transkript der Gruppendiskussion mit der Begleitgruppe, S.18, Z.12

⁶⁷ Ebd., S.30, Z.13

Für den Bereich Schule wurde angemerkt, dass hier die Begleitung und Betreuung der fallzuständigen Fachkräfte auf den Fallkonferenzen noch verbessert werden könnte. Das System der Schule sei viel zu groß, um die Vor- und Nachbereitung einzelner Fallbesprechungen durch den/die VertreterIn der Begleitgruppe gewährleisten zu können. Auch gebe es hier intern zu wenig fachliche Auseinandersetzung und es sei schwer, fallzuständige Fachkräfte für die Fallkonferenzen zu finden.

Auch das System des ASD sei zu groß, um eine engere, dauerhaftere Kooperation zwischen Begleitgruppenmitglied und Fallzuständigen zu ermöglichen. Er versuche jedoch, bei den fallzuständigen Fachkräften des ASD für die Beteiligung an der Fallkonferenz zu werben, so der zuständige Begleitgruppenvertreter. Es gebe telefonische Vorgespräche mit Fallzuständigen, aber es werde nicht vorab „strategisch“⁶⁸ besprochen, was auf der Fallkonferenz passieren solle. Die Praxis der Vorbereitung der Fachkräfte sei durchaus noch verbesserungsfähig.

Einigungsprozess und Dissensregel

Da im Verlauf der Evaluation festgestellt wurde, dass die in der zweiten Fassung der Geschäftsordnung erwähnte Dissensregel („Besteht bei Maßnahmen oder Handlungsschritten Dissens, wird der betreffende Sachverhalt den Amtsleitern der beteiligten Behörden dargestellt.“⁶⁹) auf den bisherigen Fallkonferenzen nicht zur Anwendung kam, wurde nachgefragt, wie der Einigungsprozess auf den Fallkonferenzen funktioniere und ob es nie einen Dissens gegeben habe.

Die Geschäftsleitung erklärte, die Dissensregel sei am Anfang als Sicherung eingeführt worden, damit sich TeilnehmerInnen mit einer anderen Meinung nicht allein der ganzen Fallkonferenz stellen müssten. Mittlerweile gebe es aber genug gegenseitigen Respekt und Vertrauen, sodass Kontroversen im Rahmen der Fallkonferenz gelöst werden könnten. Auch andere DiskussionsteilnehmerInnen betonten, es gebe keinen Dissens, da auf der Fallkonferenz niemand sich anmaße, einem Anderen vorzuschreiben, wie er oder sie seine Aufgaben lösen müsse.

In der Vergangenheit habe es im Zusammenhang mit der Zuständigkeit des FIT bzw. des ASD in einem Fall durchaus einen Dissens gegeben. Ein ehemaliges Mitglied der Begleitgruppe habe damals wiederholt versucht, über die Grenzen der „Verantwortungsbereiche einzelner (...) Teilnehmer (...) hinweg“⁷⁰ zu gehen und das FIT dazu zu bringen, einen Fall des ASD zu übernehmen. Auf der Fallkonferenz anwesende MitarbeiterInnen des FIT seien da-

⁶⁸ Transkript der Gruppendiskussion mit der Begleitgruppe, S.31, Z.6

⁶⁹ Geschäftsordnung der „gemeinsamen Fallkonferenzen“ in Hamburg, 2009, S.8

⁷⁰ Transkript der Gruppendiskussion mit der Begleitgruppe, S.36, Z.7

durch verunsichert worden. Von Seiten der Geschäftsführung wird bestätigt, dass es hier einen „sehr spürbaren Konflikt“⁷¹ gegeben habe. Es sei aber „allen Teilnehmern gemeinsam gelungen“⁷², eine Eskalation zu verhindern und die Kontroverse wieder auf eine „sachliche Ebene zu führen“⁷³.

Innovation durch die Fallkonferenz

Auf die Frage, ob durch die Fallkonferenz etwas Neues geschaffen werde, nennen die DiskussionsteilnehmerInnen die Transparenz und die Schnelligkeit, mit der durch die Fallkonferenz auf die Zielgruppe eingewirkt werden könne, sowie die Tatsache, dass nun von allen beteiligten Seiten auf einen Fall geblickt werde. Die Fallkonferenz erweitere den Wissenshorizont der Beteiligten in Bezug auf die besprochenen Jugendlichen und die Möglichkeiten der beteiligten Einrichtungen.

Von Seiten der Schule wurde betont, die Fallkonferenz sei eine neue Möglichkeit des Austausches, für die man sehr dankbar sei. Während sich die Schule normalerweise immer als Bittsteller gegenüber den anderen Organisationen fühle, erführen die KollegInnen auf der Fallkonferenz Gleichwertigkeit und Wertschätzung.

Gleichzeitig wurde jedoch auch festgehalten, dass die Maßnahmen, die die Fallkonferenz beschließe, an sich weder neu noch interdisziplinär seien. Die Fallkonferenz stehe zwar als interdisziplinäres Gremium hinter den Maßnahmen, sie würde jedoch nach wie vor von den beteiligten Organisationen selbst angeboten und durchgeführt. Auch wurde der Wunsch geäußert, dass durch die Fallkonferenzen noch etwas mehr Neues und Aktivität entstünden.

Wirkung der Fallkonferenzen auf die betroffenen Jugendlichen

Auf die Frage nach der Wirkung der Fallkonferenzen auf die Jugendlichen hin entstand die einzige längere Gesprächspause der Diskussion. Schließlich wurde auf die fallzuständigen Fachkräfte verwiesen, die diese Frage sicherlich besser beantworten könnten. Vereinzelt wurde geäußert, die Jugendlichen würden durchaus die Schnelligkeit und die Konsequenz wahrnehmen, mit der die Fallkonferenz ihre Fälle behandle. Manche Jugendliche würden sich einerseits als etwas Besonderes fühlen, weil sie Thema einer Fallkonferenz seien. Sie würden aber auch feststellen, dass sich die TeilnehmerInnen „wie Mutter und Vater“⁷⁴ über sie oder ihn austauschten und konsequent und einig handelten. Es wurde aber auch angemerkt, dass

⁷¹ Transkript der Gruppendiskussion mit der Begleitgruppe, S.36, Z.23

⁷² Ebd., S.36, Z.27

⁷³ Ebd., S.36, Z.29

⁷⁴ Ebd., S.40, Z.23

die Jugendlichen zum Teil intellektuell gar nicht in der Lage seien, zu erfassen, was die Fallkonferenz sei.

Die These eines Diskussionsteilnehmers, dass die auf einer Fallkonferenz besprochenen Jugendlichen im Durchschnitt hinterher weniger straffällig würden, gab Anlass zu vielfachem Protest. Solche Prognosen über die künftige Straffälligkeit der besprochenen Jugendlichen seien „brandgefährlich“⁷⁵ und könnten nicht abgegeben werden.

Angemessenheit der Fallauswahl

Da die Fallauswahl in der vorangegangenen Diskussion als entwicklungsbedürftig bewertet worden war, fragten die EvaluatorInnen noch einmal nach, ob die DiskussionsteilnehmerInnen die Fallauswahl auf den Fallkonferenzen für angemessen hielten.

Hierzu wurde der Vorschlag gemacht, ein „personenunabhängiges Filtersystem“⁷⁶ zur Meldung der Fälle einzuführen, in dem Listen von auffälligen Jugendlichen aus allen beteiligten Einrichtungen miteinander abgeglichen werden, um mehrfach auffällige Jugendliche für die Fallkonferenzen zu finden. Von anderen DiskussionsteilnehmerInnen wurde zu bedenken gegeben, dass es bei einem solchen Abgleich ein datenschutzrechtliches Problem geben könnte. Die Frage sei auch, ob man KandidatInnen besprechen wolle, die schon bei verschiedenen Einrichtungen auffällig geworden seien. Wenn die Fallkonferenz kriminelle Karrieren frühzeitig verhindern solle, sei es bei solchen Fällen vielleicht schon zu spät.

Auf die Frage der EvaluatorInnen, warum bisher Jugendliche, die in einzelnen Einrichtungen als problematisch registriert seien, nicht immer zur Besprechung auf der Fallkonferenz vorgeschlagen würden, wurde angemerkt, dass das Kriterium für die Fallkonferenz ja Gewalttätigkeit sei. Die Registrierung in den verschiedenen Organisationen geschehe jedoch nicht nur nach dem Kriterium der Gewalttätigkeit, sondern z.B. auch nach dem des Schulabsentismus. Nicht alle in einer Organisation auffälligen Jugendlichen seien gewalttätig, sondern evtl. aus anderen Gründen auffällig.

Des Weiteren wurde nochmals betont, dass jede an der Fallkonferenz beteiligte Behörde das Recht habe, Jugendliche für die Fallkonferenz anzumelden. Manchmal ergebe sich dann allerdings im Vorfeld, dass es eigentlich nichts mehr zu besprechen gibt und dann werde der Fall fallengelassen.

⁷⁵ Transkript der Gruppendiskussion mit der Begleitgruppe, S.41, Z.10

⁷⁶ Ebd., S.42, Z.31

Dies habe nichts damit zu tun, dass Fälle „weggedrückt“⁷⁷ würden, aber wenn im Vorfeld klar würde, dass schon viele Maßnahmen angelaufen seien und der Jugendliche womöglich schon außerhalb untergebracht wurde, dann könnten sich alle darauf einigen, dass der Fall nicht besprochen wird. Außerdem würden Fälle, die mal genannt und dann doch nicht besprochen wurden, von der Geschäftsführung weiterhin beobachtet. Sobald sie dann doch akut würden, könnten sie jederzeit auf der Fallkonferenz besprochen werden.

4.2.2 Gruppendiskussion mit den fallzuständigen Fachkräften

An der Gruppendiskussion mit den fallzuständigen Fachkräften am 07.10.2009 nahmen je zwei Fachkräfte des ASD und des FIT und je eine Fachkraft der Polizei, des Fachamtes Straffälligen und Gerichtshilfe und von REBUS teil.

Wie in der Gruppendiskussion mit der Begleitgruppe erläuterte der Evaluator eingangs die Fragestellung und das Ziel der Gruppendiskussion im Rahmen der Evaluation, die Methode, seine eigene Rolle in der Diskussion und das weitere Vorgehen. Daraufhin wurde die Ausgangsfrage gestellt: „Über was müsste man sprechen, wenn man die Maßnahme ‚Gemeinsame Fallkonferenzen‘ evaluiert?“

Die DiskussionsteilnehmerInnen stellten sich zu Beginn der Gruppendiskussion mit Namen und Organisationszugehörigkeit vor und äußerten, ohne dazu aufgefordert worden zu sein, jeweils ihre grundsätzliche Einstellung zur Maßnahme „Gemeinsame Fallkonferenzen“. Im Folgenden werden analog zur Gruppendiskussion mit der Begleitgruppe zunächst die in der ersten Phase der Diskussion von den TeilnehmerInnen selbst eingebrachten Beiträge nach Themen zusammengefasst dargestellt. Dabei gilt wie oben, dass Aussagen einzelner DiskussionsteilnehmerInnen wiedergegeben und diese, falls ihnen nicht von anderen TeilnehmerInnen widersprochen wurde, nicht als singular gekennzeichnet werden. Sind Aussagen besonders als persönliche Statements einzelner Beteiligter zu erkennen, wird dieses deutlich gemacht. Falls durch mehrere Teilnehmende ausdrücklich Übereinstimmung zum Ausdruck gebracht wurde, wird dieses ebenfalls kenntlich gemacht. Kam es zu Diskussionen unter den Beteiligten und zu unterschiedlichen Positionen werden diese entsprechend differenziert dargestellt.

Datenschutz

Die „Gemeinsamen Fallkonferenzen“ werfen laut DiskussionsteilnehmerInnen große Probleme im Bereich Datenschutz auf, die bisher nicht befriedigend gelöst werden. Unter Beteili-

⁷⁷ Transkript der Gruppendiskussion mit der Begleitgruppe, S.49, Z.17

gung von Personen, die mit dem Fall selbst nicht befasst seien, gingen auf den Fallkonferenzen „hoch sensibelste Daten über den Tisch“⁷⁸, zu deren Austausch mindestens die Einwilligung der betroffenen Jugendlichen und/oder ihrer Eltern eingeholt werden müsse.

In den Datenschutzbestimmungen zu den Fallkonferenzen sei festgelegt, dass es „Aufgabe der Jugendhilfe“ sei, „zu prüfen“⁷⁹, ob Daten in der Fallkonferenz weitergegeben werden könnten oder nicht. Es gehöre in der Praxis jedoch „sehr viel Mut dazu, in diese Fallkonferenz zu gehen und (...) zu sagen, (...) im Sinne der Jugendhilfe kann ich hier bestimmte (...) Daten nicht nennen“⁸⁰. Die Atmosphäre bei den Fallkonferenzen führe dazu, dass es nur wenige MitarbeiterInnen (des ASD) „tatsächlich schaffen würden“⁸¹, die geforderte Auskunft über soziale und persönliche Daten der Jugendlichen offensiv zu verweigern.

Besonders die Beteiligung der Ausländerbehörde an den Fallkonferenzen wird kritisch gesehen, da hier über Straftaten Jugendlicher gesprochen werde, die z.T. keinen gesicherten Aufenthaltsstatus hätten und die durch bekannt werden ihrer Straftaten akut von Abschiebung bedroht seien. In diesem Zusammenhang wird generell die Frage aufgeworfen, welchen Nutzen die Beteiligung der Ausländerbehörde an den Fallkonferenzen haben solle.

Ein „offener Austausch“⁸², der auch sensible Daten einbeziehe, sei andererseits nötig, um „im Sinne einer Hilfe“⁸³ für die Jugendlichen etwas zu erreichen. An den Fallkonferenzen seien jedoch auch immer Organisationen beteiligt, die nicht direkt mit dem Fall befasst seien (oder besser: sind) und dieses mache die Veröffentlichung von Daten problematisch.

Im Gegensatz dazu wird seitens des ASD, aber auch des Fachamtes Straffälligen- und Gerichtshilfe von positiven Erfahrungen mit regionalen Fall- oder Fachgesprächen berichtet, an denen ausschließlich Fachkräfte – auch der Polizei – beteiligt wurden, die konkret mit dem besprochenen Fall befasst waren. Hier seien den Beteiligten die relevanten Daten ohnehin bekannt.

DiskussionsteilnehmerInnen geben zur Kenntnis, dass es ihrer Einschätzung nach in der Jugendhilfe aber weiterhin MitarbeiterInnen gebe, die auch aus datenschutzrechtlichen Gründen „Vorbehalte gegen [eine] enge Kooperation mit der Polizei haben“⁸⁴, da diese dem Legalitätsprinzip unterliege und Straftaten, die ihr zu Kenntnis gelangen, zur Anzeige bringen müsse.

⁷⁸ Transkript der Gruppendiskussion mit Fachkräften, S.3, Z.24

⁷⁹ Ebd., S.46, Z.20

⁸⁰ Ebd., S.46, Z.14

⁸¹ Ebd., S.46, Z.17

⁸² Ebd., S.7, Z.21

⁸³ Ebd., S.7, Z.20

⁸⁴ Ebd., S.36, Z.7

Diese Vorbehalte hätten auch „eine gewisse Berechtigung“⁸⁵, man müsse überlegen, ob man bei regionalen Fachgesprächen nur einen Teil zusammen und einen anderen Teil ohne Beteiligung der Polizei bespreche.

Anerkennung der Arbeitsprinzipien der Jugendhilfe

Die Arbeitsprinzipien der beteiligten Organisationen der Jugendhilfe werden laut DiskussteilnehmerInnen auf der Fallkonferenz nicht ausreichend respektiert. Die bereits geleistete Arbeit der Helfersysteme mit ihren verschiedenen Dimensionen der Hilfeplanung werde nicht nachvollzogen. Die Fallkonferenz sei für die Beförderung einer solchen Hilfeplanung nicht unbedingt unterstützend, in manchen Fällen könne eine Besprechung auf der Fallkonferenz für die „Falldynamik“ auch „konkret kontraproduktiv“⁸⁶ sein.

Ein grundsätzliches Prinzip der Jugendhilfe sei es, dass vor der Besprechung eines Falles auf der Fallkonferenz von den Betroffenen eine Einwilligung zur Weitergabe von Daten eingeholt werden müsse. Nur wenn das Einverständnis der Betroffenen nicht herzustellen sei, könne man im Sinne der erforderlichen Hilfe ausnahmsweise entscheiden, trotzdem Daten weiterzugeben. Die Zeitplanung der Fallkonferenz lasse es aber u.U. gar nicht zu, dass man zunächst mit den Betroffenen ins Gespräch komme und eine Abklärung zur Weitergabe von Informationen vornehme. Wenn ein Personalbogen innerhalb von zwei Tagen ausgefüllt werden müsse, sei es einfach „unrealistisch“⁸⁷, das Gebot der Einwilligung der Betroffenen einzuhalten. Als eine Mitarbeiterin des ASD in einem konkreten Fall dann aufgrund des Zeitdrucks und des nicht erteilten Einverständnisses der Betroffenen den Personalbogen zur Fallkonferenz nicht ausgefüllt habe, sei das dort „mit Protest zur Kenntnis genommen worden“⁸⁸. Ihre fachliche Haltung sei in diesem Zusammenhang auf der Fallkonferenz „nicht akzeptiert“⁸⁹ worden.

In der Jugendhilfe gehe es des Weiteren darum, ein Verständnis für den Prozess, den ein/e Jugendliche/r durchläuft, herzustellen und mit allen beteiligten Einrichtungen „gemeinsam Jugendhilfe zu machen“⁹⁰. Im Gegensatz zur Polizeiarbeit versuche man, die Jugendlichen für die Hilfeangebote zu gewinnen und arbeite daran, dass sie diese auch annehmen. Man könne Hilfen nicht einfach verordnen.

So sei es eine bisher noch nicht erfüllte Aufgabe der Fallkonferenz, ein Verständnis für die Unterschiede in den Handlungsbedingungen der beteiligten Organisationen zu entwickeln.

⁸⁵ Transkript der Gruppendiskussion mit Fachkräften, S.37, Z.17

⁸⁶ Ebd., S.4, Z.20

⁸⁷ Ebd., S.8, Z.31

⁸⁸ Ebd., S.9, Z.10

⁸⁹ Ebd., S.9, Z.18

⁹⁰ Ebd., S.10, Z.2

Bei der Polizei scheine es beispielsweise eine „Erwartungshaltung“⁹¹ zu geben, dass die Jugendhilfe Maßnahmen verordne bzw. ohne die Beteiligung des Jugendlichen beschließe. Wenn ein/e junge/r Volljährige/r oder die Eltern einer/s Minderjährigen jedoch keinen Antrag stellten, habe das Jugendamt keine Rechtsgrundlage für seine Hilfen.

Von der Fachkraft der Polizei wird hierzu berichtet, dass sehr „viel Unsicherheit [und] Unwissenheit bei der Polizei darüber“⁹² existiere; es sei unter seinen KollegInnen durchaus nicht allseits bekannt, auf welchen Grundlagen die Jugendhilfe arbeite. Ein Austausch zwischen Jugendhilfe und Polizei sei in jedem Fall nötig, um Einblicke in die Arbeitsweise des jeweils anderen zu ermöglichen, dies sei jedoch eher im kleineren Rahmen und auf regionaler Ebene anzustreben. Aus Polizeisicht seien auch durch die Fallkonferenzen ein stärkeres gegenseitiges Verständnis und dadurch eine Verbesserung von Kooperationsmöglichkeiten entstanden.

Aus Sicht der Jugendhilfe ist außerdem der Zeitansatz der Fallkonferenzen für so schwierige Fälle „nicht ernst zu nehmen“⁹³. Wolle man sich gemeinsam ein „wirklich pädagogisch wirksames Konzept (...) überlegen“, und in der Folge überprüfen, ob es „was genützt“⁹⁴ habe oder nicht, seien die Besprechungszeiten für die einzelnen Fälle auf der Fallkonferenz viel zu kurz.

Stattdessen habe man den Eindruck, dass die Fallkonferenz „ein Gremium ist, was eigentlich (...) sagen will, (...) die Jugendhilfe tut doch nichts, oder nicht das Richtige“⁹⁵. Es sei das Gefühl entstanden, dass es auf der Fallkonferenz darum ginge, „den Anwesenden noch mal die Chancen und Grenzen der Jugendhilfe nahe zu bringen“⁹⁶.

Im Gegensatz dazu betont die Fachkraft der Polizei, dass er keineswegs die Arbeit der Jugendhilfe in Frage stellen wolle. Sein Ansatz sei es, bei der Entscheidungsfindung zu helfen, indem er von Seiten der Polizei Informationen beitrage, über die die zuständigen Stellen der Jugendhilfe nicht verfügten.

Am Beispiel der stationären Unterbringung Jugendlicher mit interner Beschulung wird von einer Teilnehmerin deutlich gemacht, wie fachliche Positionen der Jugendhilfe, die durchaus einen „wissenschaftlichen Hintergrund“⁹⁷ hätten, in der Fallkonferenz unbeachtet blieben. Wiederholt werde bei Fallbesprechungen auf der Fallkonferenz gefordert, eine/n Jugendliche/n außerhalb Hamburgs stationär unterzubringen und dort auch zu beschulen. Es gebe aber

⁹¹ Transkript der Gruppendiskussion mit Fachkräften, S.33, Z.2

⁹² Ebd., S.33, Z.11

⁹³ Ebd., S.6, Z.7

⁹⁴ Ebd. S.6, Z.10

⁹⁵ Ebd., S.9, Z.19

⁹⁶ Ebd., S.10, Z.34

⁹⁷ Ebd., S.13, Z.18

„in Hamburg gute Gründe (...), fachlich etwas anderes vorzusehen, (...) weil [die] auswärtige Unterbringung so unsägliche Hilfekarrieren birgt mit abgebrochenen (...) Hilfen, (...) die dann bedeuten, dass der Jugendliche auch sein soziales Umfeld“⁹⁸ verliert. Zur „sozialräumlichen Angebotsentwicklung, (...) [die] die BSG (...) zusammen mit den Bezirksämtern forciert und entwickelt“⁹⁹ gebe es Studien, mit denen man sich auseinandersetzen könne, da brauche man „nicht einzelne (...) fallzuständige Kollegen in (...) [die] Fallkonferenz zu stecken, um das Spiel jedes Mal zu spielen“¹⁰⁰.

Stattdessen solle die Fallkonferenz die fachlichen Vorgaben der Jugendhilfe zur Kenntnis nehmen, die sich aus Erfahrungswissen, wissenschaftlichen Untersuchungen und Evaluation ergeben hätten und die durchaus einen Sinn hätten. Die auswärtige Unterbringung einer/s Jugendlichen sei vor dem Hintergrund dieser Vorgaben eigentlich eher als Scheitern der sonstigen Hilfen zu bewerten. Dieses Scheitern werde durch die Forderung der Fallkonferenz nach auswärtiger Unterbringung und einem entsprechenden Beschluss in einen „Erfolg umgemünzt“¹⁰¹.

Hieran werde deutlich, dass die Fallkonferenz eher das Ziel habe, „einen Fall zu befrieden, aber nicht unbedingt in dem Sinne, dass es eine positive Entwicklung gibt“¹⁰². Für die Jugendhilfe sei die bloße Befriedung eines Falles „fachlich überhaupt kein Kriterium“¹⁰³. Die Frage sei, ob „es einem Kind oder Jugendlichen gut geht und ob eine Hilfe erfolgreich ist“¹⁰⁴. Es könne durchaus auch Phasen geben, in denen Kinder und Jugendliche „sich an legalen Grenzen reiben“¹⁰⁵, was aber zur „Entwicklung von Jugendlichen dazu [gehört] und (...) nicht unbedingt (...) ein Kriterium“¹⁰⁶ sei, die Hilfe und die Entwicklung als Misserfolg zu bewerten. Das Erreichen eines Legalverhaltens der Jugendlichen sei nur *ein* Aspekt in der Zielsetzung der Jugendhilfe.

Auch der Tatsache, dass in der Jugendhilfe bereits viel Kooperation stattfände und die MitarbeiterInnen ihre Arbeit „sowieso als eine sehr intensive Netzwerkarbeit“¹⁰⁷ verstünden, werde auf den Fallkonferenzen nicht Rechnung getragen. Die MitarbeiterInnen der Jugendhilfe ar-

⁹⁸ Transkript der Gruppendiskussion mit Fachkräften, S.13, Z.8

⁹⁹ Ebd., S.13, Z.18

¹⁰⁰ Ebd., S.13, Z.14

¹⁰¹ Ebd., S.14, Z.1

¹⁰² Ebd., S.14, Z.8

¹⁰³ Ebd., S.14, Z.10

¹⁰⁴ Ebd., S.14, Z.12

¹⁰⁵ Ebd., S.14, Z.14

¹⁰⁶ Ebd., S.14, Z.15

¹⁰⁷ Ebd., S.6, Z.24

beiteten regelhaft als „Netzwerker“¹⁰⁸ und im Rahmen der Hilfeplanung würden selbstverständlich die Jugendgerichtshilfe, die Schule und andere Einrichtungen beteiligt.

Die Fallkonferenz sei grundsätzlich „kein Gremium, was (...) [nach] dem Gesetz, was die Grundlage der Jugendhilfe definiert, vorgesehen ist als ein Entscheidungsgremium für irgendwelche Hilfe“¹⁰⁹. Es sei eine „Illusion“¹¹⁰ der Fallkonferenz, dass „dieses Gremium die Kompetenz hätte, Handlungsschritte und Maßnahmen festzulegen“¹¹¹. Vielmehr seien für Hilfen der Jugendhilfe ein „Antrag der Sorgeberechtigten“¹¹² oder aber „anderweitige familienrechtliche Beschlüsse“¹¹³ erforderlich und das dazugehörige Entscheidungsgremium sei eine Hilfeplankonferenz, an der die Betroffenen auch beteiligt würden.

Personelle Besetzung der Fallkonferenz

Wiederholt wird von einigen DiskussionsteilnehmerInnen kritisiert, dass die Fallkonferenz zu hochrangig besetzt sei. Es seien zu viele LeitungsvertreterInnen anwesend, die mit den einzelnen Fällen konkret nicht befasst seien. Dies erschwere die fachliche Auseinandersetzung und vor allem den Austausch von sensiblen Daten, die nicht an Personen weitergegeben werden dürften, die nicht direkt am Fall arbeiten.

Andererseits wurde die Frage aufgeworfen, wieso der ASD nicht mehr ständige VertreterInnen auf der Fallkonferenz habe. Außer den fallzuständigen Fachkräften des ASD sitze dort „keiner, der (...) sich mit dem Fachbereich wirklich auskennt (...) als ständiger Vertreter“¹¹⁴.

Eine Begleitung einzelner fallzuständiger Fachkräfte durch ihre Leitungskraft wird von den DiskussionsteilnehmerInnen als Unterstützung verstanden, nicht als Kontrolle oder zusätzlicher Druck. Es sei manchmal förderlich für die eigene Arbeit an einem Fall, dass auch die eigene Leitung den Fall noch mal vorgestellt bekomme und die Diskussion auf der Fallkonferenz miterleben würde.

Fallauswahl

Die Auswahl von Fällen zur Besprechung in der Fallkonferenz wird von mehreren DiskussionsteilnehmerInnen bereits in ihren ersten Wortmeldungen als „fraglich“¹¹⁵ kritisiert. Immer

¹⁰⁸ Transkript der Gruppendiskussion mit Fachkräften, S.12, Z.19

¹⁰⁹ Ebd., S.10, Z.13

¹¹⁰ Ebd., S.29, Z.27

¹¹¹ Ebd., S.29, Z.28

¹¹² Ebd., S.29, Z.32

¹¹³ Ebd., S.29, Z.31

¹¹⁴ Ebd., S.5, Z.13

¹¹⁵ Ebd., S.4, Z.31

wieder wird im Verlauf der Diskussion betont, dass die Kriterien, nach denen die Fälle ausgewählt werden, nicht klar zu erkennen seien. Auch ist nicht allen TeilnehmerInnen deutlich, wer eigentlich die Fälle vorschläge. Die Fachkraft der Polizei berichtet, er könne heute auch selbst Fälle für die Fallkonferenz benennen, ansonsten habe die Jugendbeauftragte der Polizei „das Oberauge“¹¹⁶ auf die Fallvorschläge.

Eine Diskussionsteilnehmerin berichtet, sie habe einmal eine Fallauswahl angezweifelt und sei daraufhin von einem Mitglied der Begleitgruppe „massiv (...) zusammengefaltet worden“. Ihr sei mitgeteilt worden, „dass (...) wir nicht zu bestimmen hätten, welche Fälle da (...) verhandelt [würden] und auch nicht den Zeitpunkt“¹¹⁷. Ferner habe man betont, im Protokoll der Amtsleiterrunde sei festgehalten, dass „keiner befugt sei, zu hinterfragen, (...) warum ein Fall dort eingebracht wird“¹¹⁸.

Wünschenswert wäre es, so eine Diskussionsteilnehmerin, wenn sich die verschiedenen zuständigen Stellen vorab absprechen könnten, ob es für einen Fall zum jetzigen Zeitpunkt förderlich ist, auf der Fallkonferenz besprochen zu werden. Auf der Arbeitsebene könnte man das durchaus untereinander mit fachlichen Argumenten klären, wenn aber ein Fall schon für die Fallkonferenz angemeldet sei, gebe es beim gegenwärtigen Verfahren „nichts mehr zu klären“¹¹⁹.

Kooperation und Atmosphäre

Von einigen DiskussionsteilnehmerInnen wird die Fallkonferenz deutlich als hilfreich für die Verbesserung der Kooperation mit anderen Organisationen empfunden. Es sei positiv, dass man sich durch die Fallkonferenz persönlich kennen lerne, viel miteinander spreche und als „geschlossene Truppe“¹²⁰ versuche, sich für die Jugendlichen einzusetzen.

Andererseits wird von den Fachkräften der Jugendhilfe immer wieder geäußert, dass in der Atmosphäre auf den Fallkonferenzen der „Vorwurf der Untätigkeit“¹²¹ mitschwingt, der einen Rechtfertigungszwang hervorrufe. Es sei der Eindruck entstanden, „ich müsste mich beweisen, mich rechtfertigen, dass die Arbeit, die ich mache, gut und sinnvoll ist“¹²².

¹¹⁶ Transkript der Gruppendiskussion mit Fachkräften, S.23, Z.13

¹¹⁷ Ebd., S.9, Z.2

¹¹⁸ Ebd., S.38, Z.24

¹¹⁹ Ebd., S.38, Z.33

¹²⁰ Ebd., S.2, Z.8

¹²¹ Ebd., S.8, Z.2

¹²² Ebd., S.8, Z.3

Des Weiteren wird geäußert, dass man sich „da hin zitiert“¹²³ fühle und es keinen wirklichen Austausch gebe, bei dem man „auf Augenhöhe“¹²⁴ miteinander kommuniziere. Man bekomme eine Woche vor der Fallkonferenz mitgeteilt, dass man schriftliche Informationen einreichen müsse und dann „gefälligst hinzugehen“¹²⁵ habe. Man könne als Fachkraft im Vorfeld und auf den Fallkonferenzen „weder in die eine noch in die andere Richtung etwas bestimmen“¹²⁶ was bedeute, dass „kein gemeinsamer, gleichberechtigter Dialog“¹²⁷ stattfinde.

Im Gespräch sei z.B. die „Art und Weise, wie die Fragen (...) wiederholt werden immer [und immer] wieder“ und wie die Antworten „vom Gesichtsausdruck kommentiert“¹²⁸ würden, sehr unangenehm.

Von einer Diskussionsteilnehmerin wird der Fallkonferenz ein „Tribunalcharakter“¹²⁹ zugeschrieben. Andere DiskussionsteilnehmerInnen stimmen dem zögernd zu, es werde durchaus versucht, eine Art Tribunal zu veranstalten, das Klima sei nicht angenehm und auf jeden Fall hätte die Fallkonferenz „keine wertschätzende Atmosphäre“¹³⁰.

Von einigen Fachkräften wird die als unangenehm beschriebene Atmosphäre vor allem auf die ersten Fallkonferenzen bezogen. Später habe sich die Atmosphäre verändert, da man sich das Vertrauen der Fallkonferenz erarbeitet hätte. Bei späteren Fallkonferenzen sei die Atmosphäre „gelöster und (...) konstruktiver“¹³¹ gewesen.

In diesem Zusammenhang wird auch die Frage des Vorsitzes der Fallkonferenz kritisch hinterfragt. Hier habe die Polizei zu viel Gewicht, die ganze Maßnahme werde „gesteuert von Polizeiseite“¹³² und es sei wünschenswert, einen rotierenden Vorsitz einzuführen, der jeweils bei der Organisation liegen könnte, in deren Räumlichkeiten die Fallkonferenz stattfinde. Auch wird der Wunsch nach einer unabhängigen Moderation geäußert.

Wirkung auf die Jugendlichen

Die Frage, welchen Nutzen die Fallkonferenz für die betroffenen Jugendlichen selber hat, wird von den DiskussionsteilnehmerInnen mehrfach aufgeworfen. In diesem Zusammenhang

¹²³ Transkript der Gruppendiskussion mit Fachkräften, S.45, Z.9

¹²⁴ Ebd., S.45, Z.11

¹²⁵ Ebd., S.45, Z.15

¹²⁶ Ebd., S.45, Z.29

¹²⁷ Ebd., S.45, Z.30

¹²⁸ Ebd., S.48, Z.2ff

¹²⁹ Ebd., S.46, Z.21

¹³⁰ Ebd., S.48, Z.16

¹³¹ Ebd., S.38, Z.16

¹³² Ebd., S.48, Z.24

wird kritisiert, dass bei den Fallbesprechungen keine konkreten Anliegen oder Ziele für die Betroffenen genannt oder diskutiert würden.

Gleichzeitig wird auf die Gefahr einer Stigmatisierung der Jugendlichen hingewiesen, die durch eine Besprechung unter Beteiligung von Organisationen, die bisher keine Kenntnis über eine/n Jugendlichen hätten und nicht konkret mit ihm/r arbeiteten, hervorgerufen würde. Es würde auf der Fallkonferenz beispielsweise über Straftaten gesprochen, die bisher lediglich vorgeworfen, aber noch nicht bewiesen seien, was zu einem negativen Bild einer/s Jugendlichen beitrage, das nicht immer gerechtfertigt sei.

Auf die Frage, welche Bedeutung die Fallkonferenz für die Jugendlichen habe, wird von mehreren DiskussionsteilnehmerInnen festgestellt, dass die Besprechung für die Jugendlichen „völlig bedeutungslos“¹³³ sei. Dagegen wird der Eindruck geäußert, dass es die Jugendlichen doch sehr störe, dass sie durch die Besprechung auf einer Fallkonferenz nicht mehr die Möglichkeit hätten, die verschiedenen Institutionen gegeneinander auszuspielen. Als eindeutiges „Stopp-Signal“¹³⁴ nähmen die Jugendlichen die Fallkonferenz allerdings nicht wahr. Die meisten Jugendlichen hätten auch „überhaupt keine Vorstellung“¹³⁵ davon, welche Institutionen mit welcher Funktion an der Fallkonferenz teilnähmen und welche Bedeutung das Ganze habe. Vor allem Jugendliche und ihre Familien, deren Muttersprache nicht Deutsch sei, hätten große „Schwierigkeiten, die Sachverhalte zu verstehen“. Hier gebe es Familien, die das Ganze „überhaupt nicht begriffen“ und „nicht im Ansatz eine Vorstellung“¹³⁶ von der Fallkonferenz hätten.

Andererseits gebe es auch Eltern, die darüber empört seien, dass ihr Kind auf der Fallkonferenz besprochen wurde. Von einem Diskussionsteilnehmer wird außerdem die Vermutung geäußert, dass manche Jugendliche, wenn sie wirklich begreifen würden, welche Zusammensetzung von Institutionen sich auf der Fallkonferenz über ihre Belange austauschen, rechtliche Schritte dagegen einleiten würden.

Alternativen zur Fallkonferenz

Als Alternative zur Fallkonferenz wird im gesamten Verlauf der Diskussion immer wieder ein regionaler Austausch direkt fallzuständiger Fachkräfte der verschiedenen Einrichtungen befürwortet. Dabei knüpfen die DiskussionsteilnehmerInnen der Jugendhilfe an positive Erfahrungen aus ihrer Arbeit an, in der die Hilfeplanung grundsätzlich als Netzwerkarbeit verstan-

¹³³ Transkript der Gruppendiskussion mit Fachkräften, S.43, Z.4

¹³⁴ Ebd., S.43, Z.20

¹³⁵ Ebd., S.43, Z.30

¹³⁶ Ebd., S.44, Z.2f

den würde. Auch wird von konkreten Beispielen für die erfolgreiche Zusammenarbeit mit der Polizei berichtet.

Es sei auf jeden Fall wünschenswert, eine Kooperations- und Austauschebene zu schaffen, die auch die Polizei einbeziehe. Die Fallkonferenz hingegen sei „personell sehr hoch angesiedelt“ und „extrem weit weg von der eigentlichen Arbeitsebene“¹³⁷. Dennoch wird von einigen DiskussionsteilnehmerInnen positiv an der Fallkonferenz hervorgehoben, dass der Kontakt persönlicher geworden sei und man über die Jugendlichen mehr Kontextinformationen erhalte. Der Kontakt und der Austausch von Informationen könne jedoch besser in Fachgesprächen ausgebaut werden, die „nicht im Polizeipräsidium, sondern (...) rund um diese Familien und rund um diese Jugendlichen“¹³⁸ stattfinden müssten.

Am Beispiel von auf der Fallkonferenz besprochenen Fällen, die auf Probleme von Jugendlichen in einem bestimmten Stadtteil hinweisen, wird der Vorschlag gemacht, hierzu alternative Fachgespräche zu organisieren, auf denen es „nicht nur um den Einzelfall, sondern (...) auch darum [gehe], strategische Entwicklungen“¹³⁹ zu diskutieren. Hieran könne man dann auch die Offene Kinder- und Jugendarbeit vor Ort beteiligen ebenso wie die Polizei, die ja immer wieder mit den Jugendlichen rede und vielleicht auch Ideen hätte, „was diesen Jugendlichen eigentlich angeboten werden könnte“¹⁴⁰.

Wichtig sei bei einem alternativen fachlichen Austausch auch die Frage, mit welchem konkreten Ziel man sich zusammensetze. Bei der Fallkonferenz bleibe die Frage, „Für wen soll es eigentlich gut sein?“¹⁴¹ offen, es sei nicht klar, ob sich die verschiedenen Beteiligten lediglich entlasten wollten oder ob wirklich etwas Positives für die betroffenen Jugendlichen erreicht werden solle. Zwar stehe in der Geschäftsordnung der „Gemeinsamen Fallkonferenzen“, dass ein Anliegen für die zu besprechenden Fälle genannt werden müsse, als Anliegen reiche es hier aber aus, zu sagen, dass ein Legalverhalten erreicht werden solle. Wenn es jedoch kein konkretes Anliegen für die Fälle gebe, könne bei der Besprechung „unterm Strich (...) auch nichts raus kommen“¹⁴².

Wenn man hingegen in einem bestimmten Fall ein konkretes Anliegen habe, könne man einen fachlichen Austausch anhand dieses Anliegens organisieren und danach auch die Gesprächs- und KooperationspartnerInnen auswählen. Ein fachlicher Austausch müsse dann auch eine

¹³⁷ Transkript der Gruppendiskussion mit Fachkräften, S.6, Z.4

¹³⁸ Ebd., S.20, Z.23

¹³⁹ Ebd., S.21, Z.25

¹⁴⁰ Ebd., S.21, Z.34

¹⁴¹ Ebd., S.8, Z.11

¹⁴² Ebd., S.46, Z.2

Diskussion über die Ziele der Arbeit mit den verschiedenen Jugendlichen beinhalten. Diese Ziele müssten individuell festgelegt werden, da jede/r Jugendliche andere Voraussetzungen und Problemlagen mitbringe.

Eine regelhafte Beteiligung der Polizei an der Alltagsarbeit der Jugendhilfe wird durchaus befürwortet und als „Entwicklungsaufgabe“¹⁴³ begriffen. Dabei müssten die bestehenden Vorbehalte der MitarbeiterInnen der Jugendhilfe gegen eine Zusammenarbeit mit der Polizei ernst genommen, aber auch abgebaut werden, um ein „gemeinsames Verständnis hinzukriegen“¹⁴⁴. Hier sei es vor allem wichtig, dass der Umgang mit Informationen über Straftaten der Jugendlichen geklärt sei, damit es „überhaupt zu einer offenen engeren Zusammenarbeit kommen“¹⁴⁵ könne.

Einfluss der Maßnahme auf die Arbeit der beteiligten Organisationen

In der Nachfragephase der Gruppendiskussion ging es vor allem um die Frage, welchen Einfluss die Fallkonferenzen auf die Arbeit der beteiligten Organisationen haben. Konkret durch den Evaluator danach gefragt, ob infolge der Anwesenheit von Leitungen in den Fallkonferenzen durch diese in den einzelnen Organisationen Optimierungen vorgenommen würden, verneinen dies die meisten DiskussionsteilnehmerInnen.

In der vorhergehenden Diskussion hatte es ein Teilnehmer als positiven Aspekt der Fallkonferenz hervorgehoben, dass u.U. nach der dortigen Besprechung eines Falles innerhalb der zuständigen Organisation mehr Ressourcen für die Bearbeitung dieses Falles eingesetzt würden. Die Fachkräfte hätten auf der Fallkonferenz „meistens ihre Leitungsververtretung (...) dabei und können dann ganz anders (...) Ressourcen zur Verfügung gestellt bekommen (...) oder (...) auch unorthodox für ihre eigene Behörde (...) handeln“¹⁴⁶. Diese Erfahrung einer Verbesserung der Handlungsmöglichkeiten und Vorgehensweisen in einzelnen Organisationen infolge einer Besprechung eines Falles auf der Fallkonferenz (oder infolge von deren Arbeit allgemein) wird jedoch von den anderen TeilnehmerInnen nicht geteilt.

Stattdessen wird berichtet, die Fallkonferenz habe auch zur Folge, dass durchaus funktionierende Absprachen zwischen Einrichtungen konterkariert würden. Bereits zweimal sei es vorgekommen, dass ein Fall, den der ASD bearbeitet hatte, entgegen anderer Absprachen im Vorfeld, nach der Fallkonferenz vom FIT übernommen wurde. Auf der Arbeitsebene sei man sich in beiden Fällen bei ASD und FIT einig gewesen, dass der ASD den Fall weiterbearbei-

¹⁴³ Transkript der Gruppendiskussion mit Fachkräften, S.28, Z.33

¹⁴⁴ Ebd., S.36, Z.6

¹⁴⁵ Ebd., S.36, Z.14

¹⁴⁶ Ebd., S.7, Z.2

ten sollte, auch um die persönliche Kontinuität in der Betreuung zu wahren. Nachdem die Fälle auf der Fallkonferenz besprochen wurden, seien jedoch beide Fälle durch Entscheidungen der Leitungsebene dem ASD entzogen und vom FIT weiterbearbeitet worden. Dies habe eindeutig fachlichen Überlegungen widersprochen und sei „für die Jugendlichen (...) [eine] Katastrophe“¹⁴⁷.

Die Frage, ob die Besprechung eines Falles auf der Fallkonferenz einen Nutzen habe für die Entscheidung einer Organisation über Maßnahmen für die/den betroffene/n Jugendliche/n, verneinen die DiskussionsteilnehmerInnen. Es wird im Gegenteil die Hoffnung geäußert, dass die Fallkonferenz die Entscheidungen der Fachkräfte nicht zu stark beeinflusse. Wenn ein/e KollegeIn der Jugendhilfe, die/der einen Fall auf der Fallkonferenz vorstelle, von der bisherigen Hilfeplanung überzeugt sei, hoffe man, dass sie/er sich durch die Atmosphäre auf der Fallkonferenz nicht von ihrer/seiner Überzeugung abbringen lasse.

In diesem Zusammenhang beschreibt es ein Teilnehmer als ärgerlich, dass Maßnahmen der Jugendhilfe als „Maßnahmen der Fallkonferenz“¹⁴⁸ bezeichnet würden, da es in Wirklichkeit der jeweilige Mitarbeitende und seine Jugendhilfeeinrichtung sei, die „[...] das verfügt, der das bezahlt [...] [und] der in diesem Hilfeplan (...) Rechenschaft schuldig ist“¹⁴⁹.

Auch die Fachkraft der Polizei fühlt sich nicht an die Beschlüsse der Fallkonferenz gebunden. Er habe „den Vorzug, dass ich das nicht machen muss“¹⁵⁰. Dem Druck, den die Fallkonferenz auf andere Fachkräfte ausübe, damit sie ihre Beschlüsse umsetzten, sei er selbst nicht ausgesetzt.

4.2.3 Zusammenfassung der Ergebnisse beider Gruppendiskussionen

Im Folgenden werden die Ergebnisse der beiden Gruppendiskussionen im Hinblick auf die Ziele der Maßnahme „Gemeinsame Fallkonferenzen“ zusammengefasst. Folgende Ziele wurden in den Diskussionen direkt oder indirekt angesprochen: *Optimierung der behördenübergreifenden Zusammenarbeit, zügiger Informationsaustausch zwischen den beteiligten Behörden, gemeinsame Analyse der Probleme der/des Minderjährigen und Zuwachs an Handlungsalternativen sowie Erreichung eines Legalverhaltens der Jugendlichen*. Dementsprechend gliedert sich die Zusammenfassung in die Themen *Kooperation, Fallbearbeitung, Innovationskraft und Legalverhalten*. Dabei werden die – größtenteils unterschiedlichen – Aussagen und Bewertungen der beiden Gruppen zunächst nebeneinander gestellt. Daraufhin wird ein

¹⁴⁷ Transkript der Gruppendiskussion mit Fachkräften, S.49, Z.7

¹⁴⁸ Ebd., S.10, Z.22

¹⁴⁹ Ebd., S.10, Z.26

¹⁵⁰ Ebd., S.30, Z.11

Vergleich der beiden Gruppendiskussionen gezogen, der neben den inhaltlichen Gegensätzen auch Unterschiede im Ablauf der Diskussionen einbezieht. Abschließend werden die Stellungnahmen der beiden Gruppen in einer *Übersicht* gegenübergestellt. Diese Gegenüberstellung ist jedoch nicht von der ausführlichen Darstellung der Ergebnisse der Gruppendiskussionen zu trennen, da die Zusammenfassung naturgemäß Verkürzungen enthält.

Kooperation

Die Mitglieder der Begleitgruppe sehen das Ziel einer Optimierung der behördenübergreifenden Zusammenarbeit grundsätzlich als durch die Maßnahme erreicht an. Das Diskussionsklima innerhalb der Begleitgruppe und die Inhalte der Wortmeldungen während der Begleitgruppendiskussion drückten große Einigkeit und gegenseitige Wertschätzung aus. Weder im Rahmen der Gruppendiskussion noch im Rekurs auf vergangene Fallkonferenzen wurden größere Kontroversen innerhalb der Begleitgruppe thematisiert. In Bezug auf die Nichtanwendung der Dissensregel wird der Einigungsprozess auf den Fallkonferenzen allgemein als von Respekt und Vertrauen geprägt dargestellt. Da keiner der Beteiligten den anderen in deren Arbeitsbereich „hineinpusche“, gebe es keinen Dissens.

Die gemeinsame Analyse der Probleme einer/eines Minderjährigen auf den Fallkonferenzen, die Abstimmung der weiteren Maßnahmen sowie die Überprüfung der beschlossenen Maßnahmen in Hinsicht auf die Erforderlichkeit von Folgemaßnahmen funktionieren nach Aussagen in der Begleitgruppendiskussion ebenfalls sehr gut. Besonders die Begleitgruppe selbst wird als festes Team gelobt, in dem es mittlerweile sehr gut gelänge, Absprachen zu treffen und die weitere Arbeit an einem Fall zu koordinieren.

Die Fachkräfte hingegen sehen mehrheitlich keine Optimierung der behördenübergreifenden Zusammenarbeit durch die Maßnahme. Von mehreren Fachkräften wird die Atmosphäre auf den Fallkonferenzen als „nicht wertschätzend“ und unangenehm beschrieben. Es gebe keine gleichberechtigte Kommunikation „auf Augenhöhe“ und man habe als Fachkraft der Jugendhilfe den Eindruck, ihre/seine Arbeit rechtfertigen und den Vorwurf der Untätigkeit entkräften zu müssen.

Einige Fachkräfte sehen eine positive Entwicklung in der Atmosphäre auf den Fallkonferenzen. Demnach habe sich das Klima im Vergleich zu den ersten Sitzungen deutlich verbessert und man habe sich inzwischen „das Vertrauen der Fallkonferenz erarbeitet“. Andere sehen die Atmosphäre bei jüngeren Gelegenheiten genauso belastet wie bei früheren Fallkonferenzen.

Aufgrund der Atmosphäre und des Drucks, der durch das „Schwergewicht“ der Polizei und den Vorsitz ausgeübt werde, sei es für die MitarbeiterInnen der Jugendhilfe sehr schwierig, ihre Arbeitsprinzipien zu vertreten. Besonders die Verweigerung einer, durch die/den betroffene/n Jugendliche/n nicht autorisierten, Datenweitergabe auf der Fallkonferenz, erfordere sehr viel Mut und Standfestigkeit.

Die von den Fachkräften als unangenehm beschriebene Atmosphäre und das Gesprächsklima auf den Fallkonferenzen führen dazu, dass ihr viele sehr kritisch gegenüber stehen. Es finde keine fachliche Diskussion statt, sondern man fühle sich „hin zitiert“ und ausgefragt, was die Kooperationsbereitschaft und die Konstruktivität des eigenen Beitrags erheblich einschränke.

Ein wichtiger Punkt für die negative Einschätzung der Kooperation auf den Fallkonferenzen ist für viele Fachkräfte die mangelnde Berücksichtigung der Arbeitsprinzipien der Jugendhilfe. Die Tatsache, dass die Jugendhilfe Maßnahmen nicht verordne, sondern Hilfen anbiete, die die Betroffenen zunächst annehmen müssten, werde nicht immer akzeptiert.

Ebenso seien die Vorgaben zum Datenschutz, die in der Jugendhilfe gelten, nicht allgemein anerkannt. Auch würden im Hinblick auf die Zeitperspektive von der Fallkonferenz immer wieder unrealistische Forderungen gestellt, da die Jugendhilfe in langfristigen Prozessen arbeite, was auf der Fallkonferenz nicht immer anerkannt werde.

In diesem Zusammenhang wird von den Fachkräften der Jugendhilfe kritisiert, dass sich die Fallkonferenz nicht ausreichend mit den fachlichen Vorgaben der Jugendhilfe, die sich auf Erfahrungen und wissenschaftliche Erkenntnisse stützen, auseinandersetzt. Schließlich ist bei einigen DiskussionsteilnehmerInnen der Eindruck entstanden, auf der Fallkonferenz solle die Jugendhilfe vorgeführt und ihre Arbeit in einigen Fällen als Misserfolg dargestellt werden.

Des Weiteren wird die Weisungskompetenz der Fallkonferenz gegenüber den Einrichtungen, die Maßnahmen für die Jugendlichen durchführen, von den Fachkräften als nicht besonders hoch eingeschätzt. Die Fallkonferenz könne keine Maßnahmen beschließen, nach wie vor seien es die Einrichtungen der Jugendhilfe, die Maßnahmen entwickeln, finanzieren, durchführen und verantworten. Auch der Mitarbeiter der Polizei fühlt sich nicht an Beschlüsse der Fallkonferenz gebunden.

Zwar wird von den Fachkräften ein gewisser Druck wahrgenommen, der bei den Fallkonferenzen seitens des Vorsitzes auf sie ausgeübt werde, die Entscheidung über Maßnahmen liege jedoch in der jeweiligen Einrichtung. Die Anwesenheit der eigenen Leitung wird von den Fachkräften nicht als Verstärkung der Weisungskompetenz der Fallkonferenz empfunden, sondern als Unterstützung für die eigene fachliche Position.

Auch in der Gruppendiskussion der Begleitgruppe wird die Frage der Akzeptanz der Fallkonferenz bei den beteiligten Einrichtungen aufgeworfen. Es wird kritisiert, dass in einigen Einrichtungen noch nicht angekommen sei, was der Mehrwert der Fallkonferenzen sei. Als Begleitgruppenmitglied müsse man sich der Frage seiner MitarbeiterInnen stellen, ob die Fallkonferenzen wirklich innovativer oder erfolgreicher wären als interne Absprachen und Maßnahmen der einzelnen Einrichtungen. Für die Begleitgruppe sei deutlich, dass durch die Fallkonferenzen Systembrüche und strukturelle Probleme in einzelnen Einrichtungen schneller erkannt werden könnten, nach außen müssten die Rechtfertigung der Maßnahme und die Öffentlichkeitsarbeit jedoch noch verbessert werden.

Auch sei in den beteiligten Einrichtungen noch keine etablierte Verfahrensroutine in Bezug auf die „Gemeinsamen Fallkonferenzen“ entstanden und es sei teilweise schwierig, die Skepsis der fallzuständigen Fachkräfte abzubauen und sie davon zu überzeugen, dass es in der Maßnahme in erster Linie um das Wohl der Jugendlichen gehe. Dies gelänge einfacher, nachdem einzelne Fachkräfte (wiederholt) positive Erfahrungen mit der Bearbeitung ihrer Fälle in der Fallkonferenz gemacht hätten.

Die Vorbereitung und Begleitung der fallzuständigen Fachkräfte bei ihrer Beteiligung an der Fallkonferenz sei generell noch verbesserungswürdig. Sie sei aber auch in Abhängigkeit von der Größe der jeweiligen Institution unterschiedlich schwierig und dementsprechend unterschiedlich intensiv (einfach z.B. beim FIT mit etwa 20 MitarbeiterInnen, mittel z.B. bei der JGH mit etwa 60 MitarbeiterInnen und schwieriger z.B. beim ASD und der Schule mit jeweils sehr vielen MitarbeiterInnen). Entsprechend wüssten nicht alle Fachkräfte, wie die Fallkonferenz arbeitet, und es verblieben Unsicherheiten.

Als zusätzliche Belastung für die Kooperationsbereitschaft der Fachkräfte wird von diesen die mangelnde Transparenz bei der Fallauswahl genannt. Die Kriterien der Fallauswahl werden als „fraglich“ bezeichnet. Bei der Einbringung der Fälle liege das Schwergewicht bei der Polizei und man habe keine Möglichkeit, eine einmal durch den Vorsitz getroffene Fallauswahl noch zu beeinflussen. Die Fachkräfte beschreiben mehrere Situationen, in denen sie die Fallauswahl nicht nachvollziehen konnten, ihre Meinung dazu sei im Vorfeld der Fallkonferenz jedoch nicht relevant gewesen.

Auch in der Begleitgruppendiskussion wurde angemerkt, dass die Fallauswahl noch optimierbar sei und dass in zumindest einer Einrichtung der Wunsch besteht, auch Jugendliche zu besprechen, die älter als 17 Jahre sind. Bisher liege die Auswahl der Fälle bei der Geschäftsführung, es wurde jedoch mehrfach betont, dass jede beteiligte Einrichtung dazu aufge-

rufen sei, Fälle einzubringen. Die Fallauswahl sei schwierig und der Fokus der Auswahl liege evtl. zu sehr auf der Perspektive der Polizei, so ein Mitarbeiter der Geschäftsführung. Es entstand jedoch auch der Eindruck, dass die anderen beteiligten Einrichtungen eher selten Fälle einbringen. Dennoch waren sich die DiskussionsteilnehmerInnen einig, dass eine Beteiligung aller Einrichtungen an der Fallauswahl wichtig ist, um eine befriedigende Arbeit der Fallkonferenzen zu erreichen und um Jugendliche, die dringend besprochen werden sollten, nicht zu vergessen.

Die Fallauswahl wurde in der Begleitgruppendifkussion auch als Mittel der Einbeziehung von Einrichtungen gesehen, die sich bisher nicht ausreichend in die Fallkonferenzen einbringen. So könne man über die Fallauswahl versuchen, den ASD stärker einzubeziehen, indem man Jugendliche aussuche, die bereits intensiv vom ASD betreut würden. Hier wurde auch die Idee eingebracht, Jugendliche als Fälle zu besprechen, die nicht TäterIn, sondern Opfer von Gewalttaten sind. Obwohl diese Idee mit der kriminalistischen Erkenntnis begründet wurde, dass Opfer häufig auch zu TäterInnen werden, entstand der Eindruck, Jugendliche könnten auf den Fallkonferenzen erst zu (Problem)Fällen gemacht werden, um die Kooperation zu verbessern und den ASD stärker einzubeziehen.

Fallbearbeitung

Besonders die Beschleunigung der Fallbearbeitung und der zügige Informationsaustausch werden von den Mitgliedern der Begleitgruppe deutlich als Erfolge der Fallkonferenzen herausgestellt.

Die Anmeldung einer/eines Jugendlichen zur Fallkonferenz bewirke in allen Einrichtungen, dass der Fall mit einer besonderen Aufmerksamkeit behandelt werde, relevante Informationen zusammengetragen würden und jede Einrichtung ihre eigene bisherige Arbeit an dem Fall kritisch durchleuchte, so die TeilnehmerInnen der Begleitgruppendifkussion. Somit werde auch eine Intensivierung der Arbeit der einzelnen Einrichtungen durch die Fallkonferenz erreicht. Dies sei der sorgfältigen Vorbereitung der Fallkonferenzen zu verdanken, die von allen teilnehmenden Einrichtungen umfassende Vorabinformationen zu den Fällen fordere. Die Fallkonferenz beginne somit bereits mit der Nennung der zu besprechenden Jugendlichen, wenn alle Einrichtungen anfangen, Informationen zu suchen und ihre Arbeit an dem Fall zu überprüfen.

Die fallzuständigen Fachkräfte bewerten die Fallbearbeitung in ihrer Gruppendifkussion deutlich negativer als die Begleitgruppenmitglieder. Sie sind eher der Meinung, dass weder ein

zügiger Informationsaustausch, noch zeitnahe und beschleunigte Reaktionen auf Straftaten als Erfolge der Fallkonferenz hervorgehoben werden können.

Zwar sei es in manchen Fällen hilfreich, sich persönlich kennen zu lernen, eine intensive Netzwerkarbeit sei jedoch schon vor der Fallkonferenz betrieben worden. Eine gemeinsame Analyse der Probleme der/des Minderjährigen sei in der kurzen Zeit, die die Fallkonferenz jedem Fall einräume, nicht zu bewerkstelligen. Auch sei ein hierzu nötiger Austausch von persönlichen Daten der/des Jugendlichen durch die Anwesenheit von fallunbeteiligten Leitungspersonen und speziell die Beteiligung der Ausländerbehörde sehr problematisch und könne nicht in allen Fällen stattfinden.

Die Fachkräfte betonen jedoch, dass eine Analyse der Probleme der/des Minderjährigen unter Beteiligung aller zuständigen und betroffenen Einrichtungen und Personen, eine Abstimmung der weiteren Maßnahmen und eine „Überprüfung“ der beschlossenen Maßnahmen in Hinsicht auf die Erforderlichkeit von Folgemaßnahmen zunehmend erfolgreich und routiniert im Rahmen der netzwerkorientierten Hilfeplanung der Jugendhilfe erfolge. Allerdings sei die Einbeziehung der Polizei noch zu verbessern, bei gleichzeitiger Berücksichtigung der Risiken und Grenzen einer solchen Beteiligung. Die Fallkonferenz habe hier nichts verändert oder gar optimiert, sie habe im Gegenteil in einzelnen Fällen die fachlichen Absprachen beteiligter Organisationen eher konterkariert und eine dem Fall gerecht werdende Bearbeitung behindert.

Legalverhalten

Auf der Ebene der betroffenen Jugendlichen wird die Zielerreichung von beiden Diskussionsgruppen zurückhaltend bewertet. Die Begleitgruppe hält fest, dass es zwar entscheidend für den Erfolg der Fallkonferenzen sei, ob die Jugendlichen von ihrem Weg abgebracht werden könnten. Es handele sich hier jedoch um eine langfristige Begleitung, deren Früchte man erst nach zwei bis drei Jahren ernten könne. Die Wirkung der Fallkonferenz auf die Jugendlichen sei nicht unmittelbar festzustellen und Prognosen über die künftige Straffälligkeit besprochener Jugendlicher seien nicht möglich.

Die Diskussionsgruppe der Fachkräfte sieht das Ziel der Maßnahme, ein Legalverhalten der besprochenen Jugendlichen zu erreichen, ebenfalls nicht als erreicht an. Es wird hier allerdings auch betont, dass dies in der kurzen Zeit, in der die „Gemeinsamen Fallkonferenzen“ bisher durchgeführt werden, kaum zu erwarten oder verlässlich zu überprüfen sei. Insgesamt halten die Fachkräfte jedoch den Einfluss, den die Verhandlungen und Entscheidungen der Fallkonferenz auf die Jugendlichen selbst haben, für sehr gering.

Innovationskraft

In der Nachfragephase danach gefragt, ob durch die Fallkonferenzen etwas Neues geschaffen worden sei, zeichneten die Begleitgruppenmitglieder ein zweigeteiltes Bild. Neu an den Fallkonferenzen seien die Transparenz und die Schnelligkeit, mit der die Arbeit der beteiligten Einrichtungen koordiniert werde. Die Fallkonferenzen bewirkten eine Horizonterweiterung bei den verschiedenen Beteiligten und ermöglichen eine neue und erfolgreiche Art der Zusammenarbeit.

Die auf den Fallkonferenzen beschlossenen Maßnahmen hingegen seien weder neu noch interdisziplinär. Die Fallkonferenz als interdisziplinäres Gremium stehe zwar hinter den beschlossenen Maßnahmen, sie erfinde jedoch keine neuen Maßnahmen, sondern nutze die Instrumente, die den beteiligten Einrichtungen auch ohne Fallkonferenz zu Verfügung stünden.

In der Gruppendiskussion der Fachkräfte werden als positive Neuerungen der Fallkonferenz vor allem der persönliche Kontakt untereinander und die Einblicke in die Arbeitsweisen anderer Organisationen genannt. Dies wird allerdings hauptsächlich durch den Mitarbeiter der Polizei betont, der es als sehr hilfreich beschreibt, Fachkräfte der Jugendhilfe kennen zu lernen und sich über Erfahrungen mit bestimmten Jugendlichen und die verschiedenen diesbezüglichen Arbeitsansätze auszutauschen. Neu sei auch, dass den besprochenen Jugendlichen klar würde, dass alle Beteiligten „an einem Strang ziehen“ und sich nicht mehr gegeneinander ausspielen ließen.

Die anderen Fachkräfte stimmen ebenfalls der Notwendigkeit einer Kooperation zwischen Jugendhilfe und Polizei in Bezug auf bestimmte Fälle zu. Allerdings solle diese Kooperation mit fallzuständigen Fachkräften „vor Ort“ stattfinden und es müssten dort mit den beteiligten MitarbeiterInnen der Polizei kollegial die Grenzen und Möglichkeiten der Kooperation geklärt werden.

Eine Innovationskraft im Sinne der Veränderung des organisationellen Handelns der beteiligten Einrichtungen wird nur von einer Fachkraft angesprochen. Es sei vorgekommen, dass aufgrund der Besprechung auf der Fallkonferenz innerhalb seiner Organisation schneller gehandelt oder mehr Ressourcen für diesen Fall zur Verfügung gestellt worden seien. Eine generelle Optimierung von Verfahren durch Mitglieder der Begleitgruppe der Fallkonferenz in ihren eigenen Organisationen sei jedoch nicht festzustellen.

Abgesehen davon wird der Fallkonferenz von den Fachkräften keine Innovationskraft zugeschrieben. Eine funktionierende Netzwerkarbeit mit erheblich höherer fachlicher Qualität als auf den Fallkonferenzen gebe es bereits in der Jugendhilfe und die Bearbeitung der Fälle in

den einzelnen Organisationen werde durch die Fallkonferenz eigentlich kaum tangiert. Die Hilfemaßnahmen würden weiterhin nicht von der Fallkonferenz entwickelt, beschlossen oder durchgeführt und verantwortet werden, sondern von den zuständigen Einrichtungen.

Vergleich der Gruppendiskussionen

Im Vergleich des Ablaufs der beiden Gruppendiskussionen fällt auf, dass die Diskussion der Begleitgruppe mit ausdrücklichem Lob für die Maßnahme, die Geschäftsführung und den Vorsitz eingeleitet wurde, während die Diskussion der Fachkräfte mit Kritik beginnt. Dies macht deutlich, dass die Begleitgruppenmitglieder grundsätzlich zufrieden mit der Fallkonferenz sind, wohingegen die Fachkräfte Vorbehalte haben, vor allem was die Fachlichkeit der Fallkonferenz, die Fallauswahl, den Datenschutz und die Anerkennung der Arbeit der Jugendhilfe angeht.

Des Weiteren fällt auf, dass in der Diskussion der Begleitgruppe von den TeilnehmerInnen selbst vor allem positiv bewertete Themen angesprochen werden. Hierzu gehören die gute Vorbereitung der Fallkonferenzen durch die Geschäftsführung, die positiven Effekte der Maßnahme wie Transparenz, verbesserte Kooperation und Verbindlichkeit und der positive Einfluss der Fallkonferenz auf die beteiligten Organisationen. Als problematisch werden von der Begleitgruppe lediglich die Themen Akzeptanz der Fallkonferenz bei den beteiligten Einrichtungen und die fehlende Beteiligung des ASD bei der Fallauswahl angesprochen. In der Gruppendiskussion mit den Fachkräften hingegen sind alle selbst angesprochenen Themen mit einem deutlich kritischen Inhalt versehen.

Inhaltlich gibt es in den kritischen Punkten immerhin einige Übereinstimmungen zwischen den beiden Diskussionsrunden, wenn auch die Ursachen für die Probleme an unterschiedlichen Stellen gesucht werden.

So bestätigt sich in der Diskussion mit den Fachkräften die Befürchtung der Begleitgruppenmitglieder, dass die Fallkonferenz nicht bei allen MitarbeiterInnen der beteiligten Organisationen akzeptiert werde. Die vermutete Skepsis gegenüber der Fallkonferenz zeigt sich sehr deutlich in den Beiträgen der Fachkräfte, allerdings wird sie nicht mit fehlender Beteiligung begründet. Während die Begleitgruppenmitglieder beschreiben, wie Vorbehalte durch wiederholtes „Mitmachen“ bei der Fallkonferenz abgebaut werden könnten, halten die Fachkräfte mehrheitlich an ihren Vorbehalten fest und führen sie auf strukturelle Mängel zurück. So sei der Datenschutz auf der Fallkonferenz nicht ausreichend gesichert, die Arbeitsprinzipien der Jugendhilfe würden nicht anerkannt, es wären zu viele LeitungsvertreterInnen anwesend und

die Fallbesprechungen würden nicht fachlich genug und ohne klare Anliegen oder Ziele für die Jugendlichen geführt.

Auch die Einschätzung der Fallauswahl als entwicklungsbedürftig stellt zunächst eine Übereinstimmung zwischen den beiden Diskussionsgruppen dar. Während jedoch die Begleitgruppe vor allem kritisiert, dass die Fallauswahl einseitig bliebe, da der ASD bisher keine Fälle vorgeschlagen habe, werden von den Fachkräften wiederum strukturelle Probleme angesprochen. Die Kriterien für die Fallauswahl seien nicht klar definiert und vor allem sei es problematisch, dass der Fallauswahl nicht widersprochen werden könnte. Auf der Arbeitsebene könne aufgrund fachlicher Kriterien beraten werden, ob es für einen Fall förderlich sei, ihn auf der Fallkonferenz zu besprechen, aber sobald er auf der Tagesordnung der Fallkonferenz stünde, sei eine fachliche Diskussion darüber unmöglich.

Der große Unterschied zwischen der Begleitgruppe und den Fachkräften in der Einschätzung der *Fallbearbeitung* und der *Innovationskraft* der Fallkonferenz lässt sich – zumindest teilweise – auf den unterschiedlichen Fokus der beiden Gruppen zurückführen. Während die Begleitgruppenmitglieder als Leitungskräfte in ihren jeweiligen Organisationen vor allem die Informationssammlung, Transparenz und Kooperation der verschiedenen Institutionen im Blick haben, geht es den Fachkräften vor allem um fachliche Fragen der Entwicklung der Jugendlichen und um deren Schutz und Möglichkeiten der Hilfe. Auf der Ebene der beteiligten Institutionen stellt die Fallkonferenz – zumindest formell – tatsächlich eine neue Kooperationsform dar, wohingegen auf der Ebene der Jugendlichen durch sie weder das Ziel „Legalverhalten“ noch eine inhaltliche Innovation der verordneten Maßnahmen erreicht werden.

Besonders auffällig ist der Unterschied zwischen den beiden Diskussionsgruppen beim Thema *Kooperation*, und hier vor allem bei der Bewertung der Gesprächsatmosphäre auf den Fallkonferenzen. Die Begleitgruppe demonstriert in der Gruppendiskussion große Einigkeit und gegenseitige Akzeptanz und auch den Fallkonferenzen selbst bescheinigt sie ein Klima der Anerkennung, des Vertrauens und gegenseitigen Respekts. Gerade in Bezug auf die fallzuständigen Fachkräfte werde daran gearbeitet, dass diese sich auf der Fallkonferenz wohl fühlen und gut integriert werden, so die Begleitgruppenmitglieder.

Die Fachkräfte selber kritisieren das Gesprächsklima auf den Fallkonferenzen hingegen als nicht wertschätzend und einige schreiben ihm gar einen „Tribunalcharakter“ zu. Es finde kein gleichberechtigter Dialog statt und gegenüber der Jugendhilfe stehe stets der Vorwurf der Untätigkeit im Raum. Durch Moderation, Vorsitz und Geschäftsführung liege das Schwerege-

wicht zu sehr auf der Polizei, was auch in der Gesprächsführung unangenehm zu spüren sei. Einige Fachkräfte berichteten von einer Verbesserung der Atmosphäre nach wiederholter Teilnahme, stimmten der negativen Beschreibung jedoch zumindest für die ersten Sitzungen zu.

4.2.4 Übersicht 2: Ergebnisse der Gruppendiskussionen (GD)

Stellungnahmen der Begleitgruppe und der Fachkräfte zu Kooperation, Fallbearbeitung, Legalverhalten und Innovationskraft,

Legende: ≈ Übereinstimmung ≠ keine Übereinstimmung *kursiv*: Einzelmeinung

Themen	GD der Begleitgruppe		GD der Fachkräfte
<i>Kooperation</i>	<ul style="list-style-type: none"> Einigkeit und gegenseitige Wertschätzung innerhalb der Begleitgruppe 		
	<ul style="list-style-type: none"> Gesprächsatmosphäre auf den Fallkonferenzen von Vertrauen und Respekt geprägt 	≠	<ul style="list-style-type: none"> Atmosphäre unangenehm und nicht wertschätzend, keine gleichberechtigte Kommunikation Rechtfertigungszwang und Vorwurf der Untätigkeit
	<ul style="list-style-type: none"> Lob für Vorbereitung und Moderation 	≠	<ul style="list-style-type: none"> Kritik an Zeitmangel bei der Vorbereitung und an der Moderation
	<ul style="list-style-type: none"> Mangelnde Akzeptanz der Fallkonferenz bei Fachkräften einiger Einrichtungen 	≈	<ul style="list-style-type: none"> Fallkonferenz ist kein weisungsbefugtes Gremium für die Hilfeplanung der Jugendhilfe
	<ul style="list-style-type: none"> Rechtfertigung der Maßnahme muss verbessert und eine Verfahrensroutine in Bezug auf die Fallkonferenz muss in den Einrichtungen entwickelt werden 	≠	<ul style="list-style-type: none"> Anerkennung der Arbeitsprinzipien (Datenschutz, Hilfeplanung, Zeitstrukturen) und der fachlichen Vorgaben der Jugendhilfe muss verbessert werden, um die Kooperationsbereitschaft zu erhöhen
	<ul style="list-style-type: none"> Vorbereitung und Begleitung der Fachkräfte durch ihr Begleitgruppenmitglied muss verbessert werden, besonders in großen Einrichtungen (ASD, Schule) schwierig 	≠	<ul style="list-style-type: none"> Anwesenheit der Leitung wird als Unterstützung der eigenen fachlichen Position wahrgenommen
	<ul style="list-style-type: none"> Vorbehalte einiger TeilnehmerInnen konnten durch wiederholte Beteiligung an Fallkonferenzen ausgeräumt werden 	≈	<ul style="list-style-type: none"> <i>Gesprächsklima auf den Fallkonferenzen hat sich im Laufe der Zeit positiv entwickelt</i>
	<ul style="list-style-type: none"> Fallauswahl noch optimierbar 	≈	<ul style="list-style-type: none"> Mangelnde Transparenz und „fragliche Kriterien“ bei der Fallauswahl

	GD der Begleitgruppe		GD der Fachkräfte
	<ul style="list-style-type: none"> Vorschlag: Stärkere Einbeziehung des ASD durch Auswahl von Fällen, die vom ASD intensiv bearbeitet werden 	≠	<ul style="list-style-type: none"> Fehlende Beteiligung der Fachkräfte bei der Beratung und Entscheidung, ob Fälle auf die Tagesordnung zu setzen sind.
<i>Fallbearbeitung</i>	<ul style="list-style-type: none"> Optimierung der behördenübergreifenden Zusammenarbeit 	≠	<ul style="list-style-type: none"> Keine Optimierung der behördenübergreifenden Zusammenarbeit
	<ul style="list-style-type: none"> Intensivierung und Beschleunigung der Fallbearbeitung 	≠ ≈	<ul style="list-style-type: none"> Keine Intensivierung und Beschleunigung der Fallbearbeitung <i>Fallbesprechung führt in Einzelfällen zu mehr Ressourcen und beschleunigter Bearbeitung in der eigenen Organisation</i>
			<ul style="list-style-type: none"> Fachliche Absprachen werden u.U. durch die Fallkonferenz erschwert und konterkariert Angemessene Fallanalyse problematisch durch fehlende Fachlichkeit, Zeitmangel und Datenschutzproblem Angemessene Fallanalyse und Maßnahmenabstimmung finden im Netzwerk der Jugendhilfe statt

<i>Themen</i>	GD der Begleitgruppe		GD der Fachkräfte
<i>Legalverhalten</i>	<ul style="list-style-type: none"> Wirkung auf die Jugendlichen nicht unmittelbar festzustellen, Prognosen können nicht abgegeben werden 	≈	<ul style="list-style-type: none"> Wirkung auf die Jugendlichen sehr gering und kaum verlässlich zu überprüfen

<i>Themen</i>	GD der Begleitgruppe		GD der Fachkräfte
<i>Innovationskraft</i>	<ul style="list-style-type: none"> Transparenz, Schnelligkeit und Koordination der Behördentätigkeit sind neu 	≠	<ul style="list-style-type: none"> Funktionierende Netzwerkarbeit mit hoher fachlicher Qualität existiert bereits und ist keine Errungenschaft der Fallkonferenz
	<ul style="list-style-type: none"> Fallkonferenzen bewirken eine Horizonterweiterung bei allen Beteiligten 	≈	<ul style="list-style-type: none"> <i>Persönlicher Kontakt und Einblick in die Arbeit der jeweils anderen Behörden werden durch Fallkonferenz gefördert</i>
	<ul style="list-style-type: none"> Beschlossene Maßnahmen sind weder neu noch interdisziplinär 	≈	<ul style="list-style-type: none"> Maßnahmen werden nach wie vor nicht von der Fallkonferenz entwickelt und durchgeführt, sondern von den einzelnen Behörden

Übereinstimmungen

- Eine Wirkung der Fallkonferenz auf die Jugendlichen ist nicht feststellbar und lässt sich kaum verlässlich überprüfen.
- Fallkonferenzen entwickeln keine innovativen oder interdisziplinären Maßnahmen.
- Es gibt in einigen Bereichen noch große Skepsis und wenig Bereitschaft zur Beteiligung an den Fallkonferenzen; Fachkräfte einiger Organisationen erkennen die Fallkonferenz nicht als Entscheidungsgremium für ihre Maßnahmen an.
- Die Fallauswahl muss optimiert werden, auch um eine höhere Beteiligung aller Organisationen zu erreichen.

Konfliktpunkte

- Das Ziel der Optimierung der behördenübergreifenden Zusammenarbeit wird durch die Fallkonferenz erreicht (Begleitgruppe) vs. strukturelle Probleme der Fallkonferenzen in Bezug auf Datenschutz, mangelnde Fachlichkeit und fehlende Anerkennung der Arbeitsprinzipien der Jugendhilfe verhindern die Zielerreichung (Fachkräfte)
- Fallkonferenzen bringen eine neue Qualität der Transparenz, Schnelligkeit und Koordination hervor (Begleitgruppe) vs. bereits in anderen Netzwerken vorhandene Qualität wird durch Fallkonferenzen nicht optimiert sondern u.U. konterkariert (Fachkräfte)
- Die Gesprächsatmosphäre ist von Vertrauen und Respekt geprägt (Begleitgruppe) vs. Rechtfertigungszwang, mangelnde Wertschätzung und unangenehme Gesprächsatmosphäre auf den Fallkonferenzen (Fachkräfte)
- Mehr Akzeptanz der Fallkonferenzen ist in den Einrichtungen durch Verfahrensroutine und bessere Begleitung der Fachkräfte zu erreichen (Begleitgruppe) vs. Anerkennung und Einbeziehung der Arbeitsprinzipien der Jugendhilfe können zu mehr Kooperationsbereitschaft führen (Fachkräfte)
- Auswahl von bestimmten Fällen kann zu einer stärkeren Beteiligung des ASD führen (Begleitgruppe) vs. alle Organisationen sollten auch inhaltlich an der Fallauswahl beteiligt werden und ihr widersprechen können (Fachkräfte)

4.3 Ergebnisse der Interviews mit betroffenen Jugendlichen

Insgesamt sind neun Jugendliche interviewt worden. Ihre aktuelle Lebenssituation wird im ersten Abschnitt *Jugendliche Interviewpartner* beschrieben. Anschließend werden Aussagen der Befragten zur *Kenntnis der „Gemeinsamen Fallkonferenzen“* vorgestellt. Im dritten Abschnitt dieses Kapitels wird Bezug genommen auf Angaben der Jugendlichen zur *Akzeptanz der Maßnahme*. Anschließend werden Aussagen zum selbstberichteten *Legalverhältnis* aus den Interviews vor- sowie darauffolgend Erkenntnisse zum *Legalverhalten* dargestellt. Das Legalverhältnis gibt darüber Auskunft, wie das Selbstverständnis der Jugendlichen im Kon-

text der Akzeptanz bzw. der Ablehnung von Gewalt ist und wird in der Kriminologie als absichernde Ergänzung der ermittelten Erkenntnisse der Polizei aus dem Hellfeld verstanden. Das Legalverhalten beschreibt das in den Akten dokumentierte Verhalten der Jugendlichen mit Bezug auf beobachtete Taten im Anschluss an die Fallkonferenzen. Am Schluss werden die Ergebnisse zusammengeführt und überblicksartig aufgelistet.

Jugendliche Interviewpartner

Die interviewten Jugendlichen sind in ihrer Gesamtheit ein gutes Abbild der Jugendlichen, die als Fälle auf den gemeinsamen Konferenzen besprochen worden sind. Unter den neun Interviewten befand sich ein Mädchen. Sie sowie weitere fünf der insgesamt neun Jugendlichen haben Eltern, die nicht in Deutschland geboren sind und in der Mehrheit der Fälle aus dem außereuropäischen Ausland kamen. Alle Befragten hatten Schwierigkeiten in der Schule. Sie besuchten zum Zeitpunkt der Interviews entweder keine Schule, hatten sie ohne Abschluss verlassen oder nahmen an außerschulischen Maßnahmen teil bzw. hatten dies vor, um den Hauptschulabschluss nachzuholen. Das Profil der Gruppe der interviewten Jugendlichen kommt in etwa der Verteilung der auf den Konferenzen besprochenen Fällen gleich. Die dort verhandelten Täter sind zum überwiegenden Teil männlich, als Intensivtäter von der Polizei gemeldet und besuchten zum Zeitpunkt der Fallkonferenz keine bzw. die Haupt- oder Förderschule in regelmäßigen, häufiger aber unregelmäßigen Abständen. Einige Jugendliche befanden sich zum Zeitpunkt der Fallkonferenz in Maßnahmen der beruflichen Förderung durch das HIBB. Dies traf auch auf einige interviewte Jugendliche zu.

Sechs der neun interviewten Jugendlichen waren bei der Polizei als Intensivtäter geführt. Der Großteil von ihnen hatte bereits Erfahrungen im Jugendarrest oder saß zum Zeitpunkt des Interviews eine Gefängnisstrafe ab bzw. war in einer stationären bzw. geschlossenen Einrichtung untergebracht. Mindestens ein Jugendlicher hatte im Moment der Befragung den Status „auf Bewährung“. Alle interviewten Jugendlichen waren meist mehrfach wegen Körperverletzungsdelikten polizeilich erfasst. Hinzu kamen unterschiedlich verteilt Delikte wie Diebstahl, Hehlerei, Erpressung, räuberische Erpressung, Unterschlagung, Sachbeschädigung, Fahren ohne Fahrerlaubnis, Widerstand gegenüber PolizeibeamtenInnen, Waffenbesitz, Beleidigung, Hausfriedensbruch und Beschaffungskriminalität, um den eigenen Drogenkonsum zu finanzieren. Zum Zeitpunkt des Interviews wohnten nur noch zwei der interviewten Jugendlichen in der elterlichen Wohnung. Alle anderen waren extern und zum Teil in anderen Bundesländern untergebracht.

Die Jugendlichen hatten sich alle freiwillig zum Interview bereit erklärt. Zum Befragungszeitpunkt lag die erste Fallkonferenz für einen der Jugendlichen mit eineinhalb Jahren am längsten zurück. Der kürzeste Zeitraum zwischen Interviewtermin und erstem Besprechen auf einer Fallkonferenz betrug neun Monate. In zwei Fällen fand das Interview im Beisein des betreuenden Mitarbeiters der Jugendhilfe statt. Diese äußerten sich im Verlauf der Interviews nicht, gaben den Jugendlichen nach eigenen Angaben auf deren Wunsch hin aber den nötigen Halt, um das Interview durchführen zu können. Die Interviews fanden in den Räumen der betreuenden freien Träger bzw. der Justizvollzugsanstalt statt. Einer der Termine musste abgebrochen werden, weil der Jugendliche im Moment des Erscheinens des Mitarbeiters des Evaluationsteams von seiner Zusage, am Interview teilzunehmen, zurücktrat. Das Gespräch hätte in Anwesenheit der gesamten Familie (inklusive der Eltern) stattfinden müssen und der Abbruch wurde vom Evaluator als Schamreaktion interpretiert.

Diese Erfahrung verdeutlichte, dass die Entscheidung richtig war, die Interviews an neutralen Plätzen ohne persönlichen Bezug zum Jugendlichen durchzuführen. Deutlich wurde dadurch aber auch, dass die Gesamtsituationen, in denen die Interviews stattfanden, mit in die Interpretation einzubeziehen sind. Es entstand zum Beispiel der Eindruck, dass es einen Zusammenhang zwischen dem Status „auf Bewährung“ und der Bereitschaft zum Interview gegeben hat. Ebenso bei der Interpretation zu berücksichtigen sind mögliche Motive der Jugendlichen, sich rückblickend mit der persönlichen (Devianz-)Geschichte auseinanderzusetzen, um sich der eigenen Vergangenheit zu stellen. Das war, so der Eindruck, besonders bei den Interviews der Fall, bei denen die Betreuer zugegen waren. Zeitweilig entstand der Eindruck in einer Art Prüfungssituation zu sein, bei der es darum ging, eigene Verfehlungen anzuerkennen und zu lernen, sie offen anzusprechen, um sie als Teil der eigenen Geschichte annehmen und integrieren zu können. Die Jugendlichen schwitzten zum Teil stark und waren merkbar aufgeregt. Beides könnte die Befragten in den Interviews dazu verleitet haben, ihr Legalverhältnis als positiv verändert darzustellen. Hinzu kam, dass alle Jugendlichen dem Mitarbeiter des Evaluationsprojektes gegenüber anfänglich mit großer Scheu begegneten, weil sie im Vorfeld darüber informiert worden waren, dass er durch die Einsicht in die anonymisierten Unterlagen der Fallkonferenzen über eine gewisse Fallkenntnis verfügte.

Zu Beginn der Interviews wurden die Jugendlichen über den Zweck und das Ziel der Befragung sowie über die Freiwilligkeit der Teilnahme, die Möglichkeit, das Gespräch jederzeit abubrechen, und die Gewährleistung der Anonymität möglicherweise später berichteter Aussagen informiert. Der Interviewer begegnete den Jugendlichen offen und respektvoll; sie wurden als ExpertInnen ihrer eigenen Sicht- und Lebensweise interviewt, die es verstehen zu ler-

nen galt. Es ist anzunehmen, dass es auch aufgrund dieser Vorklärungen durchgängig zu unproblematischen Kommunikationen in den Interviews kam. Es gelang außerdem, die Befragten mit Vorangegangenem zu konfrontieren, wenn der Interviewer den Eindruck hatte, dass die Jugendlichen versuchten, die Geschehnisse ausweichend oder bagatellisierend zu beschreiben. Anscheinend konnte eine auch dafür ausreichend stabile kommunikative Basis im Rahmen des Gesprächs geschaffen werden. Die Interviews dauerten zwischen 30 Minuten und knapp über einer Stunde. Am Ende des Interviews teilte das interviewte Mädchen mit, dass sie überrascht gewesen sei, wie nett ihr der Interviewer begegnet sei, obwohl er doch die Akten kennen würde. Sie habe sonst schon häufig vor Gesprächsbeginn mit VertreterInnen offizieller Einrichtungen das Gefühl gehabt, dass eine vorgefasste Meinung bestand, und habe sich entsprechend renitent aufgeführt.

Kenntnis der „Gemeinsamen Fallkonferenzen“

Bis auf einen sind alle interviewten Jugendlichen entsprechend der Vorgabe der Geschäftsordnung der „Gemeinsamen Fallkonferenzen“ über ihre Behandlung in einer Fallkonferenz informiert worden. Ein Jugendlicher wusste nicht, dass er im Rahmen von Wiedervorlagen häufiger Thema auf den Fallkonferenzen gewesen ist: „Davon wusste ich nun gar nichts [...]“ (Interview 9). Zum Teil waren die Jugendlichen durch ihre zuständigen BetreuerInnen informiert worden: „Meine, äh, von FIT, die Zuständige für mich, die hat mir das erzählt“ (Interview 2), „mein alter Betreuer“ (Interview 3), oder aber sie erhielten über den Umweg ihrer Mütter Kenntnis von der Konferenz.

Gemein war allen interviewten Jugendlichen, dass sie überlegen mussten, worum es sich bei einer „Gemeinsamen Fallkonferenz“ gehandelt habe. Äußerungen über die Stärke der Erinnerung sowie über den Grad der erhaltenen Informationen finden sich in ähnlicher Ausprägung bei acht der neun Interviewten: „Das hab ich schon mal gehört [...]“ (Interview 2), „[...] ich hab nur so grob davon erfahren [...]“ (Interview 1) und „[...] meine Mutter hat mir also grob davon erzählt. Also, die hat mir gesagt, die treffen sich jetzt alle zusammen und sprechen über dich, aber irgendwie heiße Runde oder keine Ahnung, wie das heißt, irgendwie“ (Interview 1). Sieben der befragten Jugendlichen, die sich an die Fallkonferenz erinnern konnten, hatten keine genauen oder sogar falsche Vorstellungen davon, was auf den Fallkonferenzen besprochen und entschieden worden ist: „Nee, ich weiß gar nichts, was die da abgesprochen haben, gar nichts [...]“ (Interview 1). Derselbe Jugendliche antwortet auf die Frage, woran er sich erinnere: „Da setzen sich irgendwie alle Leute zusammen, die irgendwie was mit mir zu tun hatten oder so, und dann wird über mich geredet glaube ich, aber ich weiß nicht, was da be-

geschlossen wird oder so, keine Ahnung“ (Interview 1). Ein weiterer Jugendlicher glaubt, „die bringen immer die ganzen Anzeigen [...]“ (Interview 2).

Allgemein entstand der Eindruck, dass die Fallkonferenzen nicht als Instrument wirken, das den Jugendlichen verdeutlicht, in welcher kritischen Situation sie sich befinden. Auf die Frage des Interviewers nach Kenntnissen über auf der Fallkonferenz getroffenen Beschlüssen antwortet eine Jugendliche: „Ja, jetzt genau weiß ich nicht. Also, was genau jetzt da passiert ist? [...] Ja, die reden ja über mich, wie ich gerade bin. Wie ich gerade bin, genau mein Stand bei der Polizei ist oder bei mir zuhause. Ja, ich weiß jetzt gerade gar nicht. Weiß jetzt nicht [...]“ (Interview 6). An keiner Stelle in den Interviews äußerte sich ein Jugendlicher dahingehend, dass ihr bzw. ihm durch die Ankündigung der Fallkonferenz oder im Anschluss an die Fallkonferenz deutlich geworden sei, dass eine Grenze überschritten wurde. Zum Teil entstand der Eindruck, dass einige der interviewten Jugendlichen aufgrund der wenigen Informationen mit der Vorstellung davon, wer an einer „Gemeinsamen Fallkonferenz“ teilnimmt und vor welchem Hintergrund dort etwas entschieden wird, überfordert waren: „Ja, ich sag mal so: Fallkonferenzen finde ich total unnötig, weil wenn da die Polizei und die Staatsanwaltschaft drin sitzt und man sitzt im Knast, dann dürfen die nicht sagen, den lassen wir jetzt raus, weil der Staatsanwalt vertritt ja den Staat, das Volk oder wie auch immer“ (Interview 9). Hier beschreibt ein Jugendlicher, dass er die Fallkonferenz unnötig findet, da sie aufgrund ihrer Zusammensetzung nicht beschlussfähig sei, zumindest aber nichts an seiner Situation ändern könne. Im Anschluss an das Interview als Ausklang geführte Gespräche verdeutlichten jedoch, dass alle Jugendlichen nach Erläuterungen durch den Interviewer verstanden, was „Gemeinsame Fallkonferenzen“ sind und was mit ihrer Einberufung bezweckt wurde.

Die überwiegende Mehrheit der Jugendlichen hat auf der Basis der ihnen gegebenen Informationen nicht verstanden, was eine Fallkonferenz ist, warum der eigene Fall dort besprochen wurde und welche Folgen dies für die Entwicklung von Maßnahmen haben könnte.

Akzeptanz der Maßnahme

Auch im Umgang mit den spärlichen Informationen über die Fallkonferenzen, die den Jugendlichen zumindest im Rückblick und zum Zeitpunkt des Interviews zur Verfügung standen, wurden verschiedene Wege der Informationsverarbeitung im Interview angesprochen und beobachtet. Die Skala reicht von der Beschreibung aggressiver Abwehr über ausgedrücktes Desinteresse und angeführter Kritik bis hin zu Zustimmung. „Ich hab darauf geschissen, eigentlich“ (Interview 1) ist rückblickend die Einschätzung eines Jugendlichen, der sein eige-

nes Verhalten reflektiert. Weniger drastisch, eher desinteressiert, antwortet ein anderer interviewter Jugendlicher auf die Frage nach der Akzeptanz der Maßnahme: „[...] eigentlich hat mich das nicht so extrem interessiert, so“ (Interview 1). Zu einer begründeten Ablehnung kommt es nur einmal: „Also ich find 'ne Fallkonferenz nicht in Ordnung, weil die Menschen, die da sitzen, die kennen mich nicht mal“ (Interview 6). Das Mädchen drückt ihre Kritik darüber aus, dass Urteile gefällt werden, ohne den Menschen hinter den Akten zu kennen. Etwas später im Interview ergänzt sie: „Die können schon über mich reden, aber solange die Leute im Büro mich nicht kennen gelernt haben, selber von ihrer Seite, dann können die kein Urteil gegenüber mir machen“ (Interview 6). Das interviewte Mädchen drückt hier eine generelle Zustimmung gegenüber einer behördenübergreifenden Zusammenarbeit im Falle gewalttätiger Jugendlicher aus, lehnt die Maßnahme „Gemeinsame Fallkonferenzen“ aber insgesamt ab, weil sie sich selbst gegenüber dem Gremium nicht vertreten kann. Ein anderer Jugendlicher würde die Maßnahme begrüßen, wenn sie denn etwas bewirken würde: „Ja, ganz gut eigentlich so, wenn da mal was Ordentliches bei rauskommen würde, dann würde das gut sein“ (Interview 3). Der Jugendliche war nach einem verbüßten Jugendarrest direkt wieder straffällig geworden. Er saß zum Zeitpunkt des Interviews in einer stationären Einrichtung und wartete auf seine Verhandlung, in der Hoffnung, dass er auf Bewährung verurteilt werden würde. Seine Verhandlung stand unmittelbar bevor. Ihn hatten die beschlossenen Maßnahmen nicht davon abhalten können, weitere Straftaten zu begehen.

Die Reaktionen der Jugendlichen auf die Beschlüsse der Fallkonferenz reichen von aggressiver Ablehnung über Desinteresse bis hin zu potenzieller Zustimmung in einem Fall (die allerdings durch die faktische Folgenlosigkeit der erfahrenen Maßnahmen konterkariert wurde). Eine Interviewte lehnt die Beschlüsse der Fallkonferenz ab, weil sie sich dort nicht selbst vertreten konnte. Die befragten Jugendlichen (an)erkennen die Fallkonferenz nicht als bedeutungsvolle und wirksame Entscheidungsinstanz der Förderung ihrer Entwicklung und konstruktiver Veränderungen.

Legalverhältnis

Die Aussagen der Jugendlichen zum eigenen Legalverhältnis waren durchweg positiv. Obwohl zwischen Selbstdarstellung im Interview und späterer Realisierbarkeit des geäußerten Legalverhältnisses eine Diskrepanz bestehen kann, müssen doch diese Selbstkonzepte anerkannt werden und es sollte ihnen potenzielle Wirksamkeit unterstellt werden. Alle Jugendlichen äußerten sich selbstkritisch gegenüber ihrer kriminellen Vergangenheit und distanzierten sich ausdrücklich von ihr. Lediglich ein Teilnehmer gab zu Bedenken, dass „wenn ich jetzt

draußen weiter wäre, dann würde ich jetzt weiter kiffen und würde kein Ende für mich geben“ (Interview 2). Er nimmt mit seiner Aussage Stellung zu dem Problem der Rückkehr in das vertraute soziale Umfeld und dem damit verbundenen Risiko, erneut straffällig zu werden.

Die Selbstprognosen der Jugendlichen waren positiv, da ihre Entwicklung, ihre Eingliederung in die Einrichtungen erfolgreich verlief. Das galt auch für die Jugendlichen, die zum Zeitpunkt des Interviews inhaftiert waren. Sie hatten sich mit der Situation arrangiert und beschrieben ihre Inhaftierung als gerechtfertigt. Nur zwei der interviewten Jugendlichen waren zum Zeitpunkt der Interviews nicht stationär oder geschlossen untergebracht bzw. inhaftiert. Einer der beiden war kurz zuvor aus dem Jugendarrest entlassen worden. Bei der anderen Jugendlichen lag die letzte Tat sechs Monate zurück.

Alle selbstberichteten Aussagen der Jugendlichen zu Ihrem Legalverhältnis waren ausführlich und nachvollziehbar begründet. Erklärte Ursachen und Gründe der Jugendlichen für den Wandel ihres Verhaltens ließen sich in fünf Kategorien gliedern, die nachfolgend beschrieben werden:

a) Ruhe zum Nachdenken

Mehrheitlich gaben die Jugendlichen an, dass ihnen das Zur-Ruhe-Kommen geholfen habe, sich zu verändern. Zeit zum Nachdenken wurde mehrfach als Begründung genannt, warum Veränderungen eingetreten waren: „[...] und dann habe ich das auch so überlegt so, dass es eigentlich albern ist, sowas, so rumzulaufen und sich zu schlagen und irgendjemandem was zu beweisen oder so. So ist mir das klar geworden“ (Interview 3). In der Regel geschah dies mit externer Unterstützung: „O.k., jetzt Dank Frau [Name einer betreuenden Psychologin, Am. d. Verf.]. Ich hab mich, ich bin jetzt eigentlich wieder, damals, ich konnte nicht, ich konnte, niemand konnte mich angucken“ (Interview 1). In einem anderen Interview heißt es: „Die meiste Hilfe, dass das alles so o.k. geworden ist bei uns, [...] so zuhause, Polizei, mit alles, verdank [...] ich meinem Betreuer“ (Interview 6.). Hier kommt zum Ausdruck, dass die Befriedung der familiären Situation durch Unterstützung des Betreuers insgesamt zur Deeskalation geführt hat. Eine desolante familiäre Situation wird in mehreren Interviews als ein wichtiger Grund angegeben, warum die Jugendlichen nach eigenen Aussagen weggelaufen sind, „rumhängen“, „Mist machen“ und gewalttätig wurden.

Zum Teil hat das Nachdenken aber auch in der Haft begonnen. Trotz der Angst und der abschreckenden Wirkung: „Und in der U-Haft ist es so, du weißt nicht, was passiert, du wartest auf deinen Gerichtstermin, der kann bis zu sechs Monaten dauern, man sitzt da, Ungewissheit, du weißt nicht, ob du raus kommst und so was, darum auch [...]“ (Interview 3) sei es vor

allem die Zeit zum Nachdenken, das Auf-sich-zurückgeworfen-Sein, das nach Aussagen der Jugendlichen gedankliche Veränderungsprozesse in Gang gebracht habe und weswegen sie Haft als teilweise hilfreich beschrieben.

b) Rückblickende Perspektive

Die beginnende rückblickende Auseinandersetzung mit der eigenen Biografie beschreiben die Jugendlichen als zum Teil desillusionierend: „Ich sag mal so, ich hab zwei Gesichter. [...] Auf der einen Seite bin ich ein ganz normaler Mensch. Aber wenn ich dann mit meinen Kollegen bin, dann hab ich auch eine andere Sprache. Dann rede ich auch ganz anders. [...] Und verhalt mich auch dementsprechend anders. Und wenn ich dann eben Alkohol getrunken habe, dann dreh ich immer vollkommen durch“ (Interview 5). Neben dem geäußerten Schrecken über das eigene Verhalten beschreiben die Jugendlichen auch ihre Unzufriedenheit darüber, was sie bisher erreicht haben: „Ja, in der ersten und zweiten Klasse war das noch geil, aber ich habe eigentlich auch keine schlechten Zeugnisse, meine Zeugnisse sind eigentlich auch gut, ein Stück weit. Das zeigt mir auch immer, dass ich nicht nur versagt habe. Weil, wenn ich so überlege: Das diskriminiert, oder wie man das nennt, auch mich selber. Weil, wenn ich überlege, was habe ich gemacht? Ich bin von der Schule geflogen. Ich hab nur Kriminalität mitgemacht. Ich war im Knast, sozusagen. Mehr habe ich gar nicht geschafft in meinen siebzehn Jahren. Das sind drei Sachen. Das ist ziemlich schlapp, würde ich mal sagen“ (Interview 4). Derselbe Jugendliche beschreibt schon vorher im Interview wie er mit seiner Erkenntnis umgegangen ist: „Ich finde, irgendwann wird jeder mal so irgendwas finden, was ihm richtig Spaß macht, dann verzichtet er auf Scheiße bauen, weil es geht auch ohne. Ich merke das ja [...]“ (Interview 4).

c) In die Zukunft gerichtete Perspektive

In die Zukunft gerichtete Aussagen als Gründe zur Veränderung bezogen sich auf die Schule und auf berufliche Vorstellungen: „Schule, einfach aus dem Grund, weil ich einen Abschluss brauche, weil ich auch noch später arbeiten will, und ist schon klar, ohne ist man nichts [...]“ (Interview 4) sowie auf die Angst vor sozialem Abstieg: „Nun denke ich nach. Ich will nicht später ein beschissener Hartz-IV-Empfänger werden, sondern ich will für mein Geld arbeiten gehen und nicht wie so ein Schmarotzer beim Arbeitsamt stehen [...]“ (Interview 4). Alle interviewten Jugendlichen hatten eine Idee davon, was sie alternativ zu ihrem bisherigen Dasein schaffen wollten. Dabei standen berufliche Vorstellungen und Pläne die Schule betreffend im Vordergrund.

d) Familie und Freundeskreis

Ein weiterer wichtiger Grund für den Beginn einer Verhaltensveränderung ist das Zusammensein mit der Familie und deren Interesse an den Jugendlichen. In den Interviews wurde z.B. über Veränderungen im Verhalten der Eltern nach der Scheidung gesprochen, dass nicht mehr geschlagen werde und gemeinsame Besuche in den Einrichtungen stattfänden: „Wobei bei mir zu Hause, wenn ich zum Beispiel, sagen wir, ich mach was: O.k., wenn ich sag, ich mach was. O.k., die hauen mich auch nicht mehr. [...] Aber die kommen zu mir. Die reden mit mir. Die sagen: Warum machst du das und so? Das ist nicht gut. Das ist eine Schande. [...] Solche Sachen. Dann denkt man schon so ein bisschen nach. Warum macht man das?“ (Interview 2). Ein Jugendlicher berichtet, dass er sich ändern will und nennt die Gründe dafür: „Zu neunzig Prozent mach ich das auch wegen meiner Mutter [...]“ (Interview 6). Im Zusammenhang mit dem Thema Familie haben mehrere Jugendliche im Interview Gefühle thematisiert: „Aber ich hab gemerkt, ich hab auch ne Familie draußen. Und ich will nicht, dass die so traurig auf mich sind [...]“ (Interview 5). „Ja, also ich, momentan, ich hab meine Mutter, mein großer Bruder, mein – alles hat sich ein bisschen zusammen gezogen. Mein älter [...], mein Vater und meine Mutter. Damals konnten die nicht ein Wort zusammen reden. Gar nichts. [...]. Am Telefon gar nichts. [...] Jetzt haben sie [die Eltern, Am. d. Verf.] sich ein bisschen zusammen gezogen. Treffen sich zusammen. Kommen mich besuchen. Sprechen sich gegenseitig ab. [...] Das hat, das hilft mir so. O.k., die versuchen das wenigstens für mich“ (Interview 1).

Eine Aussage findet sich auch zum Freundeskreis. Die Jugendliche beschreibt, dass sie nun nicht mehr viele lose Freundschaften habe, mit denen sie umherziehe, sondern zwei, drei enge Freundin. Eine habe ihr geholfen, sich zu ändern. Sie schildert, wie ihre Freundin sie bestärkt habe, sich zu verändern: „Bis du dich nicht änderst, möchte ich keinen Kontakt mit dir haben. Dann habe ich ihr das gezeigt, einen Monat lang haben wir uns gar nicht gesehen. [...] Haben fast auch gar nicht telefoniert und danach hat sie auch gesehen, dass ich mich geändert hab“ (Interview 6).

e) Soziale Kompetenzen erweitern

Die Mehrheit der Jugendlichen hat an sozialen Trainings teilgenommen und auch davon profitiert. Ein Jugendlicher schildert, was er seiner Meinung nach im Training gelernt hat und wobei es ihm hilft: „Ich kann viel machen, ich hab von eins bis fünf Auswahl. Ich kann natürlich, eine Variante, schlagen, ich kann aber auch mit den Betreuern reden und mit denen zusammen, dass sie richtig Ärger kriegen, das ist natürlich die beste Variante eigentlich, weil o.k., ich weiß ganz genau, hauen das ist gut, weil er dann ordentlich Schmerzen hat, aber mit den

Betreuern, wenn man dann redet, das fickt viel mehr den Kopf, das verstehen einige Jugendliche auch nicht [...]“ (Interview 4). Er ergänzt: „Ich gehe zu den Bullen und mache eine Anzeige oder ich haue ihn zurück aufs Maul, wenn er eine Anzeige kriegt, das macht den Kopf mehr kaputt, weil er weiß ganz genau: Jetzt kriegt er so. Das ist so. Das bringt überhaupt nichts, wenn ich ihn aufs Maul haue. Dann kriege ich den Ärger und genau deswegen, und das verstehen die Jugendlichen nicht, deswegen denke ich, mir egal, was sie labern. Lass sie doch labern. Ich weiß doch was ich kann und was nicht [...]“ (Interview 4).

Der gleiche Jugendliche berichtet über weitere empfundene Fortschritte: „Man muss immer nachdenken, und so lange habe ich auch nachgedacht und ich bin zu dem Ergebnis gekommen, dass, wenn ich draußen bin, keine Scheiße mehr bauen werde. Egal ob mir heute jemand sagt, du darfst ihn in die Fresse hauen, du kommst dafür nicht weg, ich würde trotzdem versuchen, mit ihm zu reden, erstmal. Ich würde nicht gleich hingehen und, erstmal versuchen zu reden und sagen: Pass auf, was soll die Scheiße? So will ich versuchen, das zu lernen, das hinzukriegen [...]“ (Interview 4).

Bezüglich des bevorstehenden Freigangs berichtet der selbe Jugendliche: „Und draußen ist es mir auch so. Ich hab mir halt überlegt mehrere Tage, jeden Tag eigentlich. Und da ist es eigentlich genauso. Das ist immer ein Geben und Nehmen so. [...] Das habe ich alles so mitbekommen, so. Und wie ich draußen war, hatte ich eigentlich gar keine Zeit dazu“ (Interview 4) Er beschreibt, dass er früher einfach nur genommen habe und in der Einrichtung gelernt habe zu fragen, auszuhalten und abzuwarten.

Ein weiterer Jugendlicher beschreibt, was er in einem Training gelernt hat und wofür er es anwendet: „Ich bin aggressiv geworden, weil jemand mich angeguckt hat. [...] So jetzt, ich kann ordentlich reden, wenn ich in einen Konflikt gerate. Ich kann sagen: O.k., geh du jetzt erstmal deinen Weg. Ich geh meinen Weg. Und dann sprechen wir vielleicht ein anderes Mal drüber und klären das [...]“ (Interview 1). Die Begegnung mit einem Zeugen, der gegen den interviewten Jugendlichen ausgesagt hat, stelle eine besondere Probe des Erlernten dar: „Na klar, wenn ich ihn wieder seh, also, ich hab ihn ja schon wieder, zwei- dreimal gesehen. [...] Man ist natürlich noch wütend auf ihn. Aber dann, denkt man sich wiederum an U-Haft [...] Wie das ist, da und dann denkt man sich: Scheiß drauf und geh einfach weiter [...]“ (Interview 5).

Abschließend stellt ein Jugendlicher fest: „Und das hilft auf jeden Fall. [...] Also wir besprechen hier, wie man Konflikten aus dem Weg gehen kann, ohne dass man den Verstand verliert und rauf haut. [...] Was für einen das Bessere, also was für mich wäre, wenn ich jetzt

mit ihnen, irgendwas ein Konflikt passiert [...] Halt, ich lern das hier, wie ich das klären kann. Was besser für mich später herauskommt. Also keine Anzeige“ (Interview 8). Die Arbeit der BetreuerInnen und PsychologInnen sowie die Teilnahme an sozialen Trainings hat für einige der Jugendlichen eine große Bedeutung. Aus Ihrer Familie und auch aus dem persönlichen Umfeld sind vielen Jugendlichen keine konstruktiven Konfliktlösungsstrategien bekannt gewesen.

Das Legalverhältnis der Jugendlichen zeigt zusammengefasst eine deutliche Ablehnung ihrer bisherigen kriminellen, gewalttätigen Handlungsweisen. Die als Folgen davon erfahrenen Maßnahmen und Bestrafungen werden als gerechtfertigt anerkannt. Sowohl die Ursachen für das eigene deviante Handeln wie auch positive Perspektiven der Veränderung werden häufig im familiären Umfeld gesehen. Die Erfahrungen persönlicher Beratung und Betreuung durch Fachkräfte und die Teilnahme an sozialen Trainings in der aktuellen Situation werden als wirksam für die Förderung von selbstkritischer Reflexivität und Entwicklung von nicht kriminellen Handlungsalternativen angesehen. Obwohl sie Strafe als Reaktion auf ihr kriminelles Handeln akzeptieren, lässt sich an den Aussagen der Jugendlichen erkennen, dass sie es für positiv entwicklungsförderlich halten, wenn sie Unterstützung zur Lösung ihrer Probleme und zum Aufbau von Lebensperspektiven bekommen, statt nur sanktioniert zu werden.

Legalverhalten

Ein Zusammenhang zwischen der Entwicklung des Legalverhaltens der interviewten Jugendlichen und der auf den Fallkonferenzen entwickelten Maßnahmen kann aus Sicht der Interviewten nicht bestätigt werden. Obwohl alle Jugendlichen bewegt von ihren persönlichen positiven Entwicklungsabsichten gesprochen haben, ist kriminalstatistisch zu vermuten, dass einige von ihnen rückfällig werden. Da nach den Interviews aus Datenschutzgründen keine Akteneinsicht mehr möglich war, kann keine verlässliche Aussage über die Entwicklung des Legalverhaltens getroffen werden. Dennoch sind die selbstkritische Reflexion und positiven Handlungspläne auch als wirkungsvoll für die konstruktive Veränderung der eigenen Handlungsweisen und für die Entwicklung der Biografie anzusehen.

Eine aktive Beteiligung der Jugendlichen an den aktuellen Maßnahmen ist zum Zeitpunkt der Interviews zu erkennen. Jedoch lässt sich auch hier nur schwer ein Zusammenhang zu den „Gemeinsamen Fallkonferenzen“ herstellen, da erstens für die Jugendlichen nicht immer eindeutig klar ist, welcher Organisation die Entwicklung und Entscheidung einer aktuellen Maßnahme zuzuordnen ist und zweitens die Jugendlichen so gut wie keine Erinnerungen an die

Fallkonferenz bzw. deren beschlossene Maßnahmen haben. In den Personalbögen heißt es dazu: „Die Fallkonferenz beginnt mit Aufnahme des Minderjährigen auf die Tagesordnung – Maßnahmen, die von diesem Zeitpunkt an durchgeführt werden, gelten als Maßnahme der Fallkonferenz“.¹⁵¹ Will man dieser Selbstzuschreibung folgen, könnten die Maßnahmen als durchaus erfolgreich betrachtet werden. Die Auswertung der Personalbögen ergab jedoch, dass bei drei Jugendlichen bereits vor der Fallkonferenz Maßnahmen vom ASD, dem FIT und der JGH geplant waren, die im Zuge der Durchführung der Fallkonferenz umgesetzt wurden. Zwei Jugendliche sind dementsprechend stationär bzw. geschlossen untergebracht worden. Ein Jugendlicher nimmt erfolgreich, wie von der JGH im Vorfeld der Maßnahme angedacht, an einem sozialen Training teil.

Da alle Maßnahmen durch die Behandlung des Falls in der Fallkonferenz zu Maßnahmen der Fallkonferenz werden, ist eine Zuordnung von Erfolg entweder nicht möglich oder sie wird per se durch die Fallkonferenz für sich in Anspruch genommen.

Zusammenfassung

Die den Jugendlichen nachträglich gegebenen Informationen über das Stattfinden und die Entscheidungen der Fallkonferenzen reichen – zumindest für die InterviewpartnerInnen – nicht aus, um die Bedeutung der Fallkonferenz zu erkennen und zu verstehen. Sie wissen nicht, was dort von wem in welcher Weise über sie verhandelt wurde und können auch Entscheidungen über Maßnahmen kaum mit der Fallkonferenz in Verbindung bringen. Aufgrund dieser Distanz zur Fallkonferenz können sie deren Entscheidungen auch nicht als zügige bzw. spürbare Sanktion erleben.

Da bei den Jugendlichen kein ausreichendes Wissen über die Fallkonferenzen vorhanden ist, können keine verallgemeinerbaren Aussagen zur Akzeptanz dieser Maßnahme gemacht werden, will man nicht dieses Unwissen sogar als misslingende Einbeziehung und deshalb Verfehlung von Wirkungschancen deuten.

In einem Fall spricht eine Jugendliche der Fallkonferenz das Recht ab, über sie ohne ihre persönliche Partizipation zu urteilen.

Das Legalverhältnis hat sich bei allen der interviewten Jugendlichen positiv entwickelt: sie reflektieren ihre kriminelle Vergangenheit selbstkritisch und beabsichtigen eine konstruktive Selbstveränderung.

¹⁵¹ Zitiert aus dem Personalbogen.

Aussagen über eine Legalbewährung lassen sich darüber hinaus aber nicht vornehmen, weil alle Jugendlichen noch in Betreuung bzw. Verfahren anhängig waren.

Ursachen und Gründe für ein sich veränderndes Legalverhältnis sind aus Sicht der Jugendlichen 1. die Möglichkeit und Zeit gehabt zu haben, in Ruhe zu reflektieren, 2. eine Betreuung zu haben, die beim Erlernen konstruktiver Konfliktlösungsmuster sowie bei der Überwindung familiärer Problembereiche half, 3. eine familiäre Anbindung und Unterstützung sowie 4. eine schulische bzw. berufliche Perspektive entwickelt zu haben.

4.4 Ergebnisse der teilnehmenden Beobachtung der Fallkonferenzen

Die Darstellung der Ergebnisse ist, orientiert am Vorgehen der Erhebung (in Bezug auf die Regeln zur Anlage und Interpretation teilnehmender Beobachtungen nach Girtler 2001), in drei Abschnitte unterteilt. Beginnend mit dem Abschnitt *Teilnehmende in den sozialen Situationen* werden zunächst die Beteiligten selbst und ihre Aktivitäten in Abhängigkeit von der sozialen Situation der Fallkonferenzen dargestellt. Im zweiten Schritt, *Die Schaffung und Durchführung der sozialen Situation*, werden das Handeln und die Strategien zur Erreichung der Ziele der Akteure in den Fallkonferenzen, in Abhängigkeit vom Ort der Tagung und den damit verbundenen Einflüssen auf das Wirken, beschrieben. Eindrücke dabei entstandener Konflikte vor dem Hintergrund einer unterschiedlichen Falleinschätzung und Varianten der Konfliktbearbeitung werden im Kapitel *Differenzen* referiert. Die zudem von Girtler¹⁵² vorgeschlagenen Beobachtungskriterien *determinierende Normen*, *Unterschiede zwischen Gesagtem und Getanem* sowie *Regelmäßigkeit der sozialen Interaktionen*, die bei der Erhebung berücksichtigt wurden, sind in der Auswertung entsprechend dem Maß ihrer Ausprägung in den einzelnen Kapiteln aufgenommen und dargestellt worden, erhielten aber kein eigenes Auswertungskapitel.

Teilnehmende in den sozialen Situationen

Die Teilnehmenden einer Fallkonferenz lassen sich hinsichtlich ihrer Zugehörigkeit zu einer Behörde und ihrer hierarchischen Position innerhalb dieser Behörden sowie hinsichtlich der Regelmäßigkeit ihrer Teilnahme unterscheiden. Während die Mitglieder der Begleitgruppe bereits seit Beginn jeder der „Gemeinsamen Fallkonferenzen“ an diesen teilgenommen haben, war es für etliche der speziell zu einem Fall geladenen Fachkräfte im Beobachtungszeitraum häufig der erste Kontakt. Die Mitglieder der Begleitgruppe haben eine in ihrer Einrichtung hierarchisch höhere Position – die meisten von ihnen könnten als Angehörige eines mittleren Managements bezeichnet werden – als die geladenen fallzuständigen Fachkräfte, die in der

¹⁵² Vgl. Girtler (2001).

Regel mit der konkreten Bearbeitung des Falls betraut waren. Wie es die Geschäftsordnung vorsieht, wurde die Arbeit der beobachteten Fallkonferenzen durch die Polizei verantwortlich koordiniert und organisiert. Dazu gehörten die Führung des Vorsitzes und die Moderation der Fallkonferenzen durch die Vertreterin der Polizei (oder eine Stellvertreterin bzw. einen Stellvertreter). Eine weitere Fachkraft der Polizei koordiniert, der Vorsitzenden assistierend, die Fallauswahl, organisiert den Informationsfluss im Vorfeld, erfragt den Stand der Umsetzung der beschlossenen Maßnahmen und dokumentiert diesen. Für die ständige Vertreterin der Polizei kommt es zu einer Rollenverdoppelung, wenn nicht zu einem Rollenkonflikt: Sie vertritt nicht nur die eigene Organisation, sondern soll auch gleichzeitig die Sitzungen moderieren – eine Aufgabe, die grundsätzlich mit dem Anspruch von Neutralität verbunden ist. Die Wahrung der Interessen der eigenen Organisation kann daher strukturell mit dem Anspruch zur neutralen Moderation kollidieren.

Die Teilnehmenden waren unabhängig von ihrem Status als fallzuständige Fachkraft oder Mitglied der Begleitgruppe bzw. ihrer Zugehörigkeit zu einer Behörde unterschiedlich häufig anwesend. Im Beobachtungszeitraum nahm mit Ausnahme des ASD für jede teilnehmende Institution eine Vertreterin bzw. ein Vertreter regelmäßig an den Fallkonferenzen teil. In den Konferenzen 11-14 nahm keine ständige Vertreterin bzw. kein ständiger Vertreter des ASD teil. Ab der 15. Konferenz nahm ein Vertreter des Jugendamtes für den ASD als Mitglied der Begleitgruppe teil. An der 14. Fallkonferenz nahm keine Vertreterin bzw. kein Vertreter der Staatsanwaltschaft teil (wg. Betriebsausflug). Stattdessen wurde ein Bericht gesendet.

Die mangelnde Teilnahme und die geringe Falleinbringung durch den ASD wurden im Untersuchungszeitraum besonders von Mitgliedern der Begleitgruppe mehrfach kritisch angesprochen. Eine in den persönlichen Anmerkungen der Fragebögen zur 14. Fallkonferenz ausgedrückte Interpretation, dass „die mangelnde Kooperation des ASD [...] verwunderlich und wenig zielführend“ sei, war auch Bestandteil der in den Konferenzen geäußerten Einschätzungen. Bereits im Protokoll über den ersten verhandelten Fall der 12. Konferenz heißt es dazu, dass das Verhalten des ASD „dem Gedanken einer vertrauensvollen Kooperation [widerspricht]“. Der Amtsleiterrunde wurden die Vorgänge laut Protokoll berichtet.

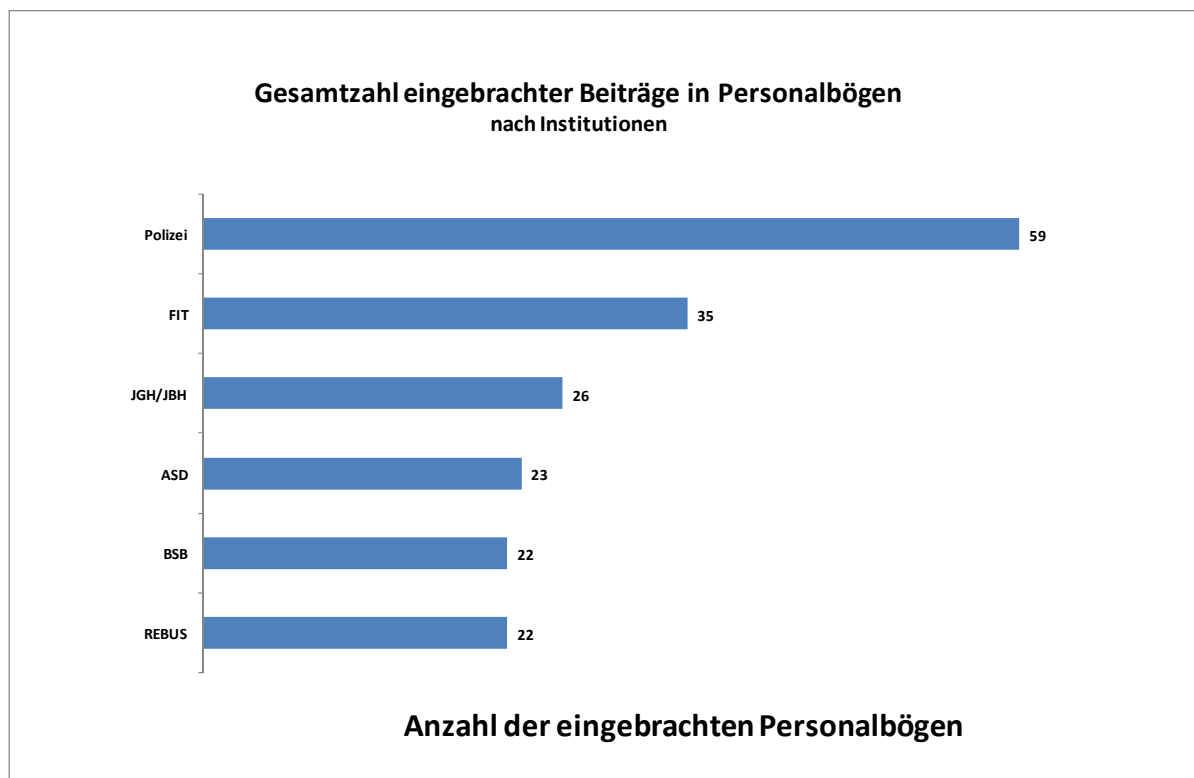
Bei acht der 17 im Untersuchungszeitraum behandelten Fälle (Konferenz 11, 12, 13, 15 und 16) lag die Verantwortung der Betreuung der thematisierten Jugendlichen beim ASD. Auf der 12. Fallkonferenz nahm kein Vertreter des ASD teil, obwohl hier eine Verantwortung für die Betreuung vorlag. In der schriftlichen Berichterstattung fehlte der Anteil des ASD in den Personalbögen auf der 11. und der 12. Fallkonferenz. Auch auf der 14. Fallkonferenz wurde Kri-

tik gegenüber dem ASD laut, da keine Unterlagen zur Fallbesprechung über den Jugendlichen zur Verfügung standen. Hier hatte die Betreuung gerade von einem ASD zum FIT gewechselt, und das FIT verfügte noch nicht über die Unterlagen der vorangegangenen Maßnahmen. Es konnte deshalb nicht angemessen berichtet werden. In sieben der acht behandelten Fälle in ASD-Verantwortung enthielten die Personalbögen Stellungnahmen des ASD. In sieben der acht durch den ASD betreuten Fälle war die fallzuständige Fachkraft zugegen. Die schriftliche Präsenz des ASD in den Personalbögen variierte im Untersuchungszeitraum und verstärkte sich zum Ende hin.

Gelegentlich fehlende Stellungnahmen in Personalbögen gibt es allerdings auch auf Seiten der Staatsanwaltschaft und in einem Fall beim Fachamt Straffälligen- und Gerichtshilfe. In den Personalbögen der 13. Fallkonferenz finden sich nur Angaben der Polizei und des ASD zu den Fällen. Die für die 14., 15. und 16. Fallkonferenz erstellten Personalbögen enthalten keine Beiträge der Staatsanwaltschaft. Die Gründe für das Fehlen solcher Stellungnahmen waren für die Beobachtung nicht erkennbar.

Maßgabe für die Berichterstattung im Personalbogen sind Angaben zur Fallaufnahme in die Fallkonferenz sowie, neben einer Zusammenfassung der Problemlage, der Personaldaten und der Informationen über Kontaktpersonen der behördlichen Vertreter, Angaben über die Situation der Familie des Jugendlichen, den Freizeitbereich und damit verbundenen Aktivitäten, die Schulsituation und erbrachte Leistungen der einzelnen Behörden. Die Schilderungen der einzelnen Behörden beziehungsweise Organisationen sind in der Regel detailliert und beinhalten neben schulischen und familiären Angaben auch genaue Informationen zum Freizeitverhalten und über den Freundeskreis. Hinsichtlich Umfang, Inhalt und Länge der schriftlichen Stellungnahmen in den Personalbögen unterscheiden sich die einzelnen Behörden. Im untersuchten Zeitraum haben die Behörden/Organisationen (sortiert nach den Vorgaben der Personalbögen) in insgesamt 187 Einzelbeiträgen Informationen zusammengetragen.

Abbildung 6: Gesamtzahl eingebrachter Beiträge in Personalbögen



Quelle: eigene Erhebung

Mit insgesamt 59 Mitteilungen hat die Polizei die meisten Beiträge geschrieben. Das FIT verfasste 35, das Fachamt Straffälligen- und Gerichtshilfe 26 und der ASD insgesamt 23 Beiträge. REBUS reichte insgesamt 22 Berichte ein, die Behörde für Schule und Berufsbildung verfasste zusammen mit dem Hamburger Institut für berufliche Bildung ebenfalls 22 Beiträge. Auffällig ist die Verteilung der institutionellen Beiträge in Bezug auf das originäre Tätigkeitsfeld der Institutionen. Während der ASD, das FIT, die JGH/JBH, das HIBB, REBUS und beteiligte Schulen zusammen neun Informationen im Bereich polizeiliche Erkenntnisse beisteuerten – in dem Sinne, dass sie polizeilich bekannte Vorfälle wiedergaben –, brachte die Polizei mit 18 Beiträgen im Personalbogenabschnitt „persönlicher Bereich“ mehr Informationen als der ASD, das FIT und die JGH/JBH zusammen ein. Letztere verfassten insgesamt 15 Beiträge. Auch im Abschnitt „Freizeitbereich“ der Personalbögen erstellte die Polizei mit neun Nennungen genauso viele Beiträge wie der ASD, das FIT und die JGH/JBH zusammen. Zudem lassen sich in den Meldungen der Polizei Äußerungen finden, die die fachlichen Einschätzungen der Jugendhilfe betreffen. Dabei werden z.B. auch psychosoziale Einschätzungen der Situation der Jugendlichen vorgenommen. In einem Fall heißt es beispielsweise, dass Stimmungsschwankungen vorlägen oder große Problemfelder wie Wohnumfeld und Freundeskreis als ursächlich für das Verhalten des Jugendlichen anzusehen seien. An anderer Stelle

wird von einer bipolaren Persönlichkeit der bzw. des Jugendlichen gesprochen, welche psychiatrisch untersucht werden sollte.

Die Schaffung und Durchführung der sozialen Situation

Aus Sicht der teilnehmenden Beobachtung hat das Prozedere der Fallkonferenzen besonders im Blick auf die zu einer Fallbesprechung geladenen Fachkräfte strukturell „Tribunalcharakter“ (der Begriff „Tribunal“ entstammt der Gruppendiskussion mit den Fachkräften). Es muss betont werden, dass die Interpretation der Beobachtung der Handlungsweisen und Rituale der Fallkonferenz als „Tribunal“ vorrangig strukturell gemeint ist, also das gesamte Setting charakterisiert und nicht (vornehmlich) Handlungsintentionen von Personen zugeschrieben werden kann und soll. Die Struktur des „Tribunals“ ergibt sich z.B. aus folgenden Elementen: Die Fachkräfte werden vorgeladen, unabhängig von der eigenen Einschätzung der Notwendigkeit der Besprechung ihrer Fälle. Zwar besteht die Möglichkeit, die Teilnahme begründet abzulehnen, jedoch müsste dieses durch die eigene Behörde, also auch unter Einbezug der eigenen Leitungsebene geschehen (vgl. 6.1 der GO), und würde wahrscheinlich einen offiziellen interbehördlichen Konflikt auslösen. Die vorgeladenen Fallzuständigen müssen vor dem Konferenzraum warten, bis ihr Fall aufgerufen wird. Dann müssen sie einer großen Runde unter Leitung der Vorsitzenden berichten und auf Fragen antworten. In vielen der Fallkonferenzen blieb es bei dieser Grundstruktur von Frage und Antwort, und es entstanden selten tendenziell gleichberechtigte Diskussionen zur Einschätzung des Falls. Die Fragen der Vorsitzenden sind durchaus eindringlich und werden gelegentlich – etwa bei Unzufriedenheit mit den Antworten – insistierend im Wortlaut wiederholt. Zudem können aus dem Kreis der anderen Teilnehmenden beliebig Fragen an die Fallverantwortlichen gestellt werden.

Die den Charakter des „Tribunalischen“ noch verschärfende Durchführung der Sitzungen im Polizeipräsidium (das nur durch Sicherheitsschleusen zu betreten ist) wurde aufgegeben, und die Sitzungen finden nun an verschiedenen Orten, auch bei Organisationen der Jugendhilfe, statt – ein erster Hinweis darauf, dass die Beteiligten die hier genannten Problemstellungen erkennen und angehen.

Die Ordnung der Fallkonferenzen ergibt sich aber nicht nur durch die konkrete Inszenierung der Situation, sondern auch durch die strukturelle Aufgabe, genau solche Fälle zu bearbeiten, in denen deviantes Handeln eskalierte. Damit wird ein Versagen bisheriger Maßnahmen und vorher zuständiger Behörden, Organisationen und Fachkräfte unterstellt oder steht zumindest „im Raum“, obwohl die Vorsitzende ausdrücklich eine „retrograde Fehlersuche“ ablehnt. Daraus folgt, dass die Behörden, Organisationen und Fachkräfte, die einen Fall zuständigkeits-

halber vor der Fallkonferenz bearbeitet haben, hier strukturell unter Legitimationsdruck geraten. Das kann zur Verteidigung und Abwehr einer selbstkritischen Analyse führen und die Fähigkeit, auf der Basis einer Hinterfragung bisherigen Handelns offen und kreativ neue Handlungsperspektiven zu entwickeln, deutlich begrenzen.

Durchgängig fiel bei der Beobachtung die konzentrierte Aufmerksamkeit aller Beteiligten bei gleichzeitig hohem Arbeitstempo auf. Der in der Regel eng gefasste Zeitplan konnte durch das konsequente Achten auf zeitliche Vorgaben – besonders durch den Vorsitz – eingehalten werden. Die Zusammenarbeit zwischen den Institutionen beispielsweise bei der Abstimmung von Maßnahmen war durch Kooperation, Professionalität und einen sachbezogenen und gleichzeitig überwiegend freundlichen Umgangston gekennzeichnet. Wiederkehrende Erläuterungen der Mitarbeitenden aus den einzelnen Organisationen zu (strukturellen, oft gesetzlich gerahmten) Vorgehensweisen, Handlungsmöglichkeiten wie -grenzen ihrer Institution förderten das Verständnis untereinander und erleichterten die Arbeit. Selbst bei der Kollision von einzelnen vorgesehenen Maßnahmen, wie beispielsweise ein anstehender Jugendarrest und der gleichzeitig mit dem Jugendlichen verabredete Beginn eines Praktikums, gelang es nach kurzer Diskussion, einvernehmliche Lösungen zu finden. Besonders die Kommunikation und Entscheidungsfindung unter Mitgliedern der Begleitgruppe erschien in der Beobachtung als schnell, vertraut, von gegenseitigem Respekt getragen und als informiert über Handlungsmöglichkeiten und -grenzen der jeweils anderen Organisationen.

Die Darstellungen des jeweiligen Falls orientieren sich häufig – nach Vorgabe der Vorsitzenden – am Tagesablauf der Jugendlichen. In den Berichten wurden im Wesentlichen Fakten und bisher erfolgte Interventionen beschrieben. Häufig wurden direkt im Anschluss daran neue Handlungsmöglichkeiten vorgeschlagen oder die beteiligten Organisationen wurden befragt, welche Maßnahme sie anbieten könnten, um danach gemeinsam deren Umsetzung zu planen.

Auffällig war dabei zu beobachten, dass in den Fallbesprechungen so gut wie keine fachlichen Argumente in Bezug auf wissenschaftliches Wissen expliziert wurden, sondern der Fall sehr fakten-, um nicht zu sagen symptombezogen thematisiert wurde. Dabei wurden gelegentlich Kurzchiffren aus Fachsprachen verwendet (wie z.B.: Tagesstruktur/Strukturlosigkeit, konsistente Reaktionen/Konsequenz, Traumatisierung, Konfliktlösungskompetenz, Anreizsystem für Verhaltensänderung, Negativprognose), womit aber die Gefahr entsteht, dass ihr jeweiliger komplexer wissenschaftlicher Argumentationshintergrund trivialisiert wird. Insgesamt wurde wenig um – auch durch wissenschaftliches Wissen begründete – DeutungsALTER-

NATIVEN des Falls gerungen. Weder wurde auf komplexere wissenschaftliche Deutungsangebote verwiesen (etwa auf sozialkognitive Lerntheorie, Psychoanalyse, Bindungstheorie, Stigmatisierungstheorie, Bewältigungsansatz, Gruppentheorien, Jugendsoziologie o.ä.), noch wurden solche Deutungsmöglichkeiten zum Fall abgewogen. Theoretische Ansprüche an professionelles Fallverstehen in Bezug auf wissenschaftliches Wissen wurden damit nicht erfüllt.¹⁵³

Fehlen aber komplexe Deutungsalternativen und -argumentationen, beschränkt das auch die Möglichkeit, innovative Handlungsoptionen zu entwickeln. Wenn Ursachen abweichenden Handelns nicht vertiefend verstanden werden, inklusive einer selbstkritischen Analyse des Einflusses institutionellen Handelns, können auch keine fallangemessenen neuen Handlungsstrategien erzeugt werden. Stattdessen war zu beobachten, dass die Fallbesprechungen eher folgendes Muster entwickelten: *Das vergangene Handeln war nicht hinreichend (das zeigt sich darin, dass der Fall hier besprochen wird) und ein anderes Handeln muss her.* Dieser schnelle Bezug auf die Entwicklung von Handlungsschritten – ohne vertieftes Verstehen des Falls und seiner Ursachen – führt dazu, dass man auf die bestehenden Maßnahmentypen der beteiligten Organisationen angewiesen ist. Man muss aus den Handlungsmustern wählen, die es schon gibt. Dadurch werden aber im Prinzip bekannte Interventionen nur perpetuiert.¹⁵⁴

Das kann u.U. sogar zu einem Handlungsmuster führen, das die Organisationstheorie unter dem Schlagwort „Lösungen suchen Probleme“ beschreibt¹⁵⁵. Das bedeutet, dass Organisationen bereits typische Handlungsmuster (Lösungen) entwickelt haben und dann versuchen, diesen vorhandenen Maßnahmen auch „Probleme“ zuzuordnen, d. h. also, nicht vom Problem ausgehend eine spezifisch angemessene Lösung zu entwickeln, sondern Probleme unter vorhandene Lösungsmuster zu subsumieren.

In der 13. Fallkonferenz konnte ein solcher Fall beobachtet werden. Thema war ein 13-jähriger Junge, der (mit einer etwa gleichaltrigen Jungenclique) schwer alkoholisiert ein 13-jähriges Mädchen ebenfalls (bis zur Vergiftungsgrenze) betrunken gemacht hatte und dann unter Beteiligung anderer Gruppenmitglieder zu sexualisierten Handlungen bzw. Übergriffen

¹⁵³ Vgl. z.B. Dewe/Otto (2001); Müller (2006); Dewe (2007); Heiner (2007).

¹⁵⁴ Die Hamburger Fallkonferenzen stehen mit diesem Problem nicht allein. Die häufige Beschränkung der Entwicklung von Maßnahmen auf vorhandene Handlungsmuster zeigen verschiedene Studien über die Kinder- und Jugendhilfe auf. Neuberger (2004, S. 109) etwa stellt fest, dass die Wahl der Hilfen besonders nach dem zur Verfügung stehenden Handlungsspektrum des SGBVIII begründet wird und weniger im Blick auf den erzieherischen Bedarf der Fälle. Ader (2006, S. 192) zeigt, dass in den von ihr untersuchten Fällen in Arbeitsweisen und Konzepten der Fachkräfte und Institutionen eine Verwaltungsrationalität vorherrscht. Fachliche Einschätzungen und Entscheidungen seien durch ihr Eingebundensein in eine strenge Hierarchisierung von Dienst-, Informations- und Entscheidungswegen dominiert.

¹⁵⁵ Vgl. March/Olsen (1976).

mit dem oder gar gegen das Mädchen übergegangen war. Das Fallgeschehen selbst blieb in der nachträglichen Rekonstruktion recht unklar und ein Ringen um eine differenzierte Analyse des Handelns der Jungengruppe wie des angeblichen Haupttäters unterblieb. Stattdessen ordnete man den Täter schnell als Fall für das Sonderprogramm des FIT „Hamburger Modellprojekt für sexuell auffällige Minderjährige“ (in Kooperation mit Wendepunkt e.V. und dem Institut für Sexualforschung & forensische Psychiatrie am UKE) ein, ohne die Indikationen für Fälle des Programms zu prüfen und mit diesem Fall abzugleichen. Damit war eine Handlungsperspektive gefunden und die Fallbesprechung beendet, indem das Problem des Falles der bereits vorhandenen Lösung untergeordnet wurde.

Dieses Beispiel verdeutlicht, dass Handlungsdruck die Besprechungen der Fallkonferenzen dominiert. Es entsteht keine „Handlungspause“, in deren relativer Entlastung vom Druck, Lösungen zu finden, sich überhaupt Chancen von Reflexivität entfalten könnten.¹⁵⁶

Im Blick auf die klassischen drei Dimensionen des Fallverstehens (Müller 2004): „Fall von ...“ (Anamnese und Diagnose), „Fall mit ... (soziale Beziehungsnetzwerke des/der Betroffenen) und „Fall für ...“ (Zuordnung zuständiger Organisationen), wird erkennbar, dass die Fallkonferenzen sich im wesentlichen auf die Dimension des „Falls für ...“ beschränken, also auf die Entscheidung über Zuständigkeiten und Auswahl vorhandener Maßnahmen. Die Dimension des „Falls von ...“ wird nur in einer Art anamnetischer Informationssammlung bearbeitet, der jedoch der zweite zentrale Schritt eines differenzierten Verstehens/einer Diagnostik (auch durch die Entwicklung wissenschaftlich angereicherter Deutungsalternativen) fehlt.

Damit wird erklärbar, warum die an der Konferenz Beteiligten in Fragebögen und Gruppendiskussionen die Leistung der Fallkonferenzen bei der Aufhebung von Handlungsblockaden und bezüglich des Zuwachses von Handlungsalternativen negativ bewerten: ohne eine fachlich komplexe Analyse der Fälle können solche Perspektiven nicht entwickelt werden.

Differenzen

Beobachtete aufgetretene Differenzen betrafen vor allem die prognostizierte Entwicklung des Jugendlichen sowie die damit verbundene Fallauswahl. In einem Fall wurde die Kritik der Fallauswahl vorgetragen und im Rahmen der Konferenz offen diskutiert. Weitere Äußerungen dazu fanden sich nur in den Fragebögen und wurden in der Gruppendiskussion angesprochen. Falls überhaupt unterschiedliche Interpretationsansätze zum Fall aufkamen, wurden diese tendenziell eher nivelliert, statt zum Ausgangspunkt für differenziertere Analysen des Falls zu werden. Ansätze zu abweichenden Positionen wurden nicht aufgegriffen, sondern gingen im

¹⁵⁶ Vgl. Richter u.a. (2003).

stillschweigenden Konsens der Gesamtgruppe „unter“. Dissens wurde nicht benannt, an- oder gar ausdiskutiert. Entsprechend wurde auch die „Dissensregel“ (nach der die Geschäftsordnung erlaubt, einen Dissens bezüglich einer Falldeutung/Fallbearbeitung zu erklären und an die Amtsleiterrunde weiterzuleiten) kein Mal in Anspruch genommen. Allerdings erscheint die Hürde zu deren Anwendung auch sehr hoch: individuell einen Dissens gegen die Gruppe zu behaupten und ihn dann vor der Amtsleiterrunde legitimieren zu müssen, dürfte eher als Risiko empfunden werden denn als eine Aufforderung zur konstruktiven Konfliktführung.

Auch in der einzigen beobachteten Situation, in der eine Fallbesprechung dahingehend eskalierte, dass der Fachkraft die Motivation zur Kooperation abgesprochen wurde und eine Belehrung über die kooperativen Ziele der Fallkonferenz erfolgte, wurde von keiner Seite die Dissensregelung ins Spiel gebracht.

5 Auswertung

Eine formative Evaluation hat zu klären, inwieweit im bisherigen Entwicklungsprozess - hier der Maßnahme M8 - konzeptionelle Ziele und Arbeitsweisen umgesetzt wurden bzw. welche Hindernisse der Zielerreichung/Umsetzung der Arbeitsweisen erkannt werden konnten. Im Folgenden werden diese Ziele aus dem Konzept „Handeln gegen Jugendgewalt“ und der Geschäftsordnung der „Gemeinsamen Fallkonferenzen“ noch einmal kurz genannt und den Kategorien Struktur-, Prozess- bzw. Ergebnisqualität der Maßnahme zugeordnet. Daraufhin wird in den Kapiteln 5.1, 5.2 und 5.3 eine Argumentation zur Bewertung der bisher erreichten Qualität von Struktur, Prozess und Ergebnis der „Gemeinsamen Fallkonferenzen“ geführt. In 5.4 werden die Aussagen in Stichpunkten zusammengefasst.

Strukturqualität:

- Optimierung der behördenübergreifenden Zusammenarbeit
- Schaffung eines institutionalisierten Netzwerkes
- Beschleunigung staatlicher Reaktionen auf Straftaten Jugendlicher
- zeitnahes Reagieren und frühzeitiges Entgegenwirken bei Fehlentwicklungen

Prozessqualität:

- zügiger Informationsaustausch zwischen den beteiligten Behörden
- gemeinsame Analyse der Probleme der/s Minderjährigen
- Zuwachs an Handlungsalternativen in Bezug auf die Jugendlichen
- Abstimmung der weiteren Maßnahmen
- Überprüfung der beschlossenen Maßnahmen in Hinsicht auf die Erforderlichkeit von Folgemaßnahmen im Rahmen einer späteren Fallkonferenz

Ergebnisqualität

- normengerechtes Verhalten der Jugendlichen
- Legalverhalten der Jugendlichen und Beendigung von Gewaltkarrieren
- aktive Beteiligung der Minderjährigen an den Hilfen zur Erziehung und den auf der Fallkonferenz vereinbarten Maßnahmen für die Jugendlichen (als Ziel nur in der Ausschreibung zur Evaluation durch die Leitstelle erwähnt)

5.1 Strukturqualität

Zu den genannten Strukturmerkmalen hinzugenommen haben wir die Vorbereitung der Fallkonferenzen durch die Koordinierungsstelle, die Vorgaben zur Definition der Zielgruppe und Regelung der Fallauswahl sowie die bisher unregelmäßige Entlassung Jugendlicher aus der Maßnahme, weil all diese Aspekte auch zur strukturellen Basis der Verhandlungen der Fallkonferenzen beitragen.

Eine Optimierung der behördenübergreifenden Zusammenarbeit wird im Hinblick auf die Koordination vorhandener Maßnahmen der beteiligten Organisationen durch die „Gemeinsamen Fallkonferenzen“ erreicht, ebenso wie die Erzeugung eines institutionalisierten Netzwerkes und eines schnelleren Informationsflusses.

Die Fallkonferenzen stellen besonders für Führungskräfte des mittleren Managements ein Forum dar, in dem die Fallbearbeitung der verschiedenen Behörden/Organisationen für die jeweils anderen transparent gemacht und untereinander abgestimmt wird. Unnötige Verzögerungen können so potenziell verhindert und staatliche Reaktionen auf Straftaten grundsätzlich optimiert und *beschleunigt* werden. Vor allem die Begleitgruppe der Fallkonferenzen kann somit als *institutionalisiertes Netzwerk* gesehen werden, das eine Struktur der optimierten behördenübergreifenden Zusammenarbeit und einen *schnelleren Informationsfluss* ermöglicht.

In dieser Beurteilung stimmen Selbstaussagen der Begleitgruppe sowie die Bewertungen der fallzuständigen Fachkräften und der teilnehmenden Beobachtung des Evaluationsteams überein.

Nicht in ihren Antworten zu den Fragebögen, sondern in der Gruppendiskussion beurteilen die fallzuständigen Fachkräfte der Kinder- und Jugendhilfe die Arbeit der „Gemeinsamen Fallkonferenzen“ nicht als Optimierung der Zusammenarbeit.

Die fachliche Abstimmung finde nach Aussagen der Fachkräfte in anderen, *bereits institutionalisierten Netzwerken* statt und würde durch die „Gemeinsamen Fallkonferenzen“ aufgrund ihrer hochrangigen Besetzung, der Probleme beim Datenschutz und der fehlenden Berücksichtigung sozialpädagogischer Arbeitsprinzipien in einigen Fällen eher behindert.

Auch hinterfragen die Fachkräfte der Kinder- und Jugendhilfe in der Gruppendiskussion das Ziel der *Beschleunigung der staatlichen Reaktion*: Eine Beschleunigung von Hilfsmaßnahmen und Entwicklungsprozessen der Jugendlichen ist aus ihrer Sicht nicht grundsätzlich immer machbar oder gar erstrebenswert. Hilfsmaßnahmen könnten durch eine Abstimmung auf den „Gemeinsamen Fallkonferenzen“ zwar u.U. schneller anlaufen, gleichzeitig könne das Ziel der Beschleunigung jedoch auch die Gefahr mit sich bringen, Zeitdruck auf laufende sozialpädagogische Förderung von Entwicklungsprozessen auszuüben, die dadurch erschwert werden könne.

Generell ist festzuhalten, dass die Strukturansprüche von Zeitnähe und Beschleunigung bei den verschiedenen Institutionen fachlich sehr unterschiedlich interpretiert werden und in jedem Falle einer Aushandlung ihrer praktischen Umsetzung bedürfen. Aus Sicht der Evaluato-

rInnen ist jedenfalls der grundsätzliche Anspruch der Fallkonferenz der Gewährleistung von Zeitnähe der Fallbearbeitung erfüllt. Es konnte im Beobachtungszeitraum nicht festgestellt werden, dass Fälle wegen des vierwöchentlichen Besprechungsrhythmus nicht hätten früh genug aufgegriffen werden können. Die Zeitstruktur der vierwöchentlichen Treffen führte also nicht zu Verzögerungen der Erarbeitung von zeitnahen Reaktionen.

Aus dem – gerade auch im Blick auf die Förderung jugendlicher Entwicklung nachvollziehbaren – Prinzip der zeitnahen Antwort der Hilfe- und Ordnungssysteme auf abweichendes Handeln darf allerdings auch kein allgemeiner Beschleunigungsdruck werden, der über der Fallangemessenheit von (zeitlichen) Prozessen stünde. Schnelle Reaktion bezüglich der Entscheidung über Maßnahmen einerseits und die Gewähr angemessener Zeitdauer von Entwicklungsprozessen andererseits sollten kombiniert werden.

Die Umsetzung der Strukturvorgabe eines *frühzeitigen Entgegenwirkens bei Fehlentwicklungen* durch die „Gemeinsamen Fallkonferenzen“ wird allerdings durch die Tatsache erschwert, dass es sich bei der Zielgruppe u.a. um Intensivtäter handelt. Das Ziel, frühzeitig entgegenzuwirken, suggeriert hier eine Handlungsmöglichkeit, die eigentlich nicht vorhanden ist, und setzt die „Gemeinsamen Fallkonferenzen“ damit unter großen Druck. Es entsteht das Gefühl, eigentlich immer zu spät zu kommen.

Zudem kann auch als Reaktion auf die Problematik wie den Forderungsdruck des Ziels des *frühzeitigen Entgegenwirkens* eine problematische Verschiebung in der Fallauswahl verursacht werden. In der Untersuchung wurde die Absicht einiger Beteiligten deutlich, auch Opfer von Straftaten als Fälle einzubringen, bei denen man ein Potenzial sieht, selbst straffällig zu werden. Dies würde zwar die Möglichkeit eröffnen, frühzeitiger zu handeln, geht allerdings mit einer großen Gefahr der Stigmatisierung und Vorverurteilung einher, wenn man die so zu simple Formel „Opfer werden Täter“ unterstellt. Die Aufforderung zu frühzeitigem Entgegenwirken darf nicht schon potenzielle Täter herstellen, um eingreifen zu können, bevor diese überhaupt Täter geworden sind. Die „Gemeinsame Fallkonferenz“ ist eine Maßnahme, die am oberen Ende einer Maßnahmenabfolge der Hilfe und Ordnungssysteme steht, und somit ist es konzeptionell unvermeidlich, dass hier jugendliche Taten bearbeitet werden, die bereits durch einen Eskalationsprozess gekennzeichnet sind. Bei der Arbeit der Fallkonferenzen handelt es sich um eine Reaktion – wenn man so will um tertiäre Prävention –, die durchaus konsequent und nicht verzögernd auf Taten antwortet und weitere Selbst- und Fremdschädigung verhindern will. Sie müsste aus Sicht der EvaluatorInnen allerdings auf solche bereits eskalierten

Fälle beschränkt bleiben, um nicht ihre gesamte Konzeption und Verortung im Rahmen aller Projekte zu gefährden.

Das Strukturmerkmal der *Vorbereitung* der Konferenz durch die Koordinierungsstelle erhält in den Fragebögen durchschnittlich die Bescheinigung einer gut befriedigenden Qualität. Die fallzuständigen Fachkräfte bewerteten diese Items im Durchschnitt mit 5,06 vergleichsweise leicht positiver als die Mitglieder der Begleitgruppe (4,64). Es gibt jedoch große Unterschiede in den Bewertungen einzelner Organisationen.

Im Zusammenhang mit der Vorbereitung ist das Strukturmerkmal der *Definition der Zielgruppe und Regelung der Fallauswahl* zu berücksichtigen. Das Strukturmerkmal, wie welche Jugendliche für die Besprechung auf der Fallkonferenz ausgewählt werden, ist besonders wichtig, da es über den Charakter und den Erfolg der „Gemeinsamen Fallkonferenzen“ mitentscheidet. Die Definition der Zielgruppe wurde ausgehend vom Handlungskonzept über die beiden Fassungen der Geschäftsordnung schrittweise verändert. Während die Zielgruppe im Handlungskonzept noch ausschließlich als „gewalttätige Intensivtäter“ definiert wurde, werden in der aktuellen Fassung der Geschäftsordnung 14-17-jährige Gewalttäter, die eines oder mehrere aufgeführter Kriterien erfüllen, als Zielgruppe genannt. Diese Veränderung in der Zielgruppenbestimmung kann als Versuch interpretiert werden, den Fokus der Fallauswahl von der Polizei und polizeilichen Begrifflichkeiten wegzubewegen und die anderen Organisationen zu ermutigen, mehr Fälle in die Fallkonferenz einzubringen. Eine bloße Verbreiterung der Zielgruppenkriterien führt jedoch unseres Erachtens nicht zu einer höheren Beteiligung der Organisationen der Jugendhilfe bei der Fallanmeldung. Im Gegenteil kann damit eine Aufweichung der Zielgruppenbestimmung entstehen, wenn die Kriterien breiter und diffuser werden. Nötig wären hier stattdessen eine klar fachlich-inhaltlich geprägte Bestimmung der Kriterien der Zielgruppe bzw. Fallauswahl und mehr noch ein transparent geregeltes *Fallauswahlverfahren* mit einem Mitspracherecht für alle beteiligten Organisationen. Die Fallauswahl wird wegen der Spezifik der Einzelfälle kaum komplett standardisierbar sein, deshalb ist eine kommunikative Verständigung der Beteiligten über die Kriterien der Auswahl und deren Ausdeutung kontinuierlich nötig.

Ein weiteres Strukturmerkmal wäre ein Verfahren zur *Entlassung Jugendlicher aus der Zuständigkeit der Fallkonferenzen*. In der Geschäftsordnung ist keine schriftliche Regelung zur Beendigung der Fallzuständigkeit bzw. der „Entlassung“ der Jugendlichen aus der Maßnahme zu finden. Die Entscheidung, wann der Fall einer bzw. eines Jugendlichen nicht mehr der Fallkonferenz wiedervorgelegt wird, wird jedoch in der Praxis konsensual im Rahmen der

Wiedervorlagen durch alle beteiligten Behördenvertreter festgelegt. Mit Vollendung des 18. Lebensjahrs scheiden die Personen automatisch aus. Die fehlende formelle Regelung kann unter Umständen die Skepsis einiger Fachkräfte nähren. Gerade wenn Fallzuständigen nicht klar ist, wie eine Jugendliche bzw. ein Jugendlicher aus dem Fokus der Fallkonferenz wieder herauskommt und was ihre fachlichen Argumente dabei bewirken, könnten sie zögern, überhaupt Informationen über diesen Fall zur Verfügung zu stellen und mit der Fallkonferenz zu kooperieren.

Einen strukturellen Mangel der „Gemeinsamen Fallkonferenzen“ sieht das Evaluationsteam in den fehlenden Partizipationsrechten und Beteiligungschancen der betroffenen Jugendlichen. Die Fallkonferenzen schaffen zwar nicht unbedingt rechtlich, jedoch praktisch einen Raum machtvoller Entscheidungen, in dem keine Beteiligungsrechte der Jugendlichen vorgesehen sind. Zwar bleiben die Jugendlichen Fälle der zuständigen Organisationen (etwa als Fälle der Kinder- und Jugendhilfe oder des Justizsystems), die ja jeweils Beteiligungsrechte, z.B. in der Hilfeplanung oder der Gerichtsverhandlung, kennen. In der Fallkonferenz jedoch sind solche Rechte nicht vorhanden. Obwohl die Fallkonferenz nicht die rechtliche Zuständigkeit über den Fall übernimmt, hat sie doch große Einflussmacht über Entscheidungen und Maßnahmen, die die aktuelle Situation und Entwicklung der Jugendlichen stark bestimmen können. Diese haben aber weder detaillierte Kenntnis über Beteiligte und Verlauf der Fallbesprechungen, noch können sie ihre eigene Position einbringen. Die Entscheidung der jeweiligen Fallkonferenz wird ihnen nur mitgeteilt. Das heißt, die Fallkonferenz tritt den Jugendlichen als abstrakte Machtinstitution gegenüber, an deren Entscheidungsfindung sie keine Beteiligungsrechte haben.

Selbstverständlich muss es die Möglichkeit von Fachkräften unterschiedlicher Institutionen geben, sich ohne direkte Beteiligung der Jugendlichen zu einem Fall zu besprechen. Wenn aber Entscheidungen gefällt werden, muss ein Beteiligungsrecht gesichert werden, und je weitreichender und sanktionierender diese Entscheidungen sind, umso wichtiger wird dieses Recht.

Diese Argumentation der Bedeutung von Partizipationsrechten devianter Jugendlicher ergibt sich auch aus aktuellen Forschungen über die Wirkung von Hilfen zur Erziehung.¹⁵⁷ Darin wird deutlich, dass neben der Gewähr von vertrauten und unterstützenden Beziehungen die Möglichkeit zur Partizipation besonders entscheidend ist für den Erfolg von erzieherischen Hilfen. Wie alle zu ihrer Einschätzung der Fallkonferenzen befragten Jugendlichen deutlich

¹⁵⁷ Vgl. Albus u.a. (2010).

machten, hatten sie jedoch keine oder nur sehr geringe Kenntnis über Verfahren und Bedeutung der Fallkonferenz, geschweige denn eine Chance zur Selbstvertretung. Ihre Reaktionen auf die dort getroffenen Entscheidungen sind dann auch eher geprägt von Desinteresse und Ablehnung. Kurz gesagt: Der Mangel an Partizipation hat auch Folgen für die mangelnde Wirkung der Fallkonferenzen auf die AdressatInnen.

5.2 Prozessqualität

Im Großen und Ganzen bieten die Fallkonferenzen aus Sicht der Beteiligten wie der Evaluato-rInnen eine gute Möglichkeit für die verschiedenen beteiligten Institutionen – besonders auf der Ebene des mittleren Managements –, sich schnell untereinander auszutauschen und zu informieren. Dabei ist jedoch festzustellen, dass die Institutionen ein unterschiedlich starkes Bedürfnis nach Informationen haben und folglich unterschiedlich stark vom *zügigen Informationsaustausch* der Fallkonferenzen profitieren. In der Fragebogenerhebung wird deutlich, dass z.B. MitarbeiterInnen des ASD auf der Fallkonferenz wenig Neues über ihren Fall erfahren, während MitarbeiterInnen der Polizei und der Behörde für Schule und Berufsbildung viel Neues erfahren. Außerdem ist erneut festzuhalten, dass der Erreichung des *Ziels zügiger Informationsaustausch* die Tatsache entgegensteht, dass einige Fachkräfte die Fallkonferenz nicht für ein Gremium des offenen Austauschs halten. Die großen Vorbehalte, die hier aufgrund der Probleme mit dem Datenschutz, der fehlenden Anerkennung der Arbeitsprinzipien der Jugendhilfe und der mangelnden Fachlichkeit bestehen, verringern die Bereitschaft, Informationen über Jugendliche auf der Fallkonferenz zur Verfügung zu stellen.

Wichtige Bedeutung für den Arbeitsprozess der Fallkonferenzen hat die Moderation durch die Vorsitzende (bzw. gelegentlich ihren Stellvertreter, der im Folgenden mitgemeint ist). Während die Moderation und der Vorsitz in den Fragebögen relativ einheitlich positiv bewertet wurden, gibt es in den Gruppendiskussionen sehr unterschiedliche Bewertungen dazu. Die Mitglieder der Begleitgruppe haben in ihrer Selbstreflexion die Moderation eindeutig positiv beurteilt, und in der Fragebogenerhebung unmittelbar im Anschluss an die jeweilige Fallkonferenz erhält die angemessene Wahrnehmung der Aufgabe der Sitzungsleitung den besten Durchschnittswert überhaupt. Hingegen wurde von einem größeren Teil der Fachkräfte in ihrer Gruppendiskussion die Moderation bzw. der Vorsitz als zu stark auf polizeiliche Deutungsmuster und Relevanzkriterien fokussiert wahrgenommen. Dies trage zum Gefühl einer nicht ausreichenden Anerkennung der Arbeitsprinzipien der Jugendhilfe bei und lege in Bezug auf Fallauswahl, Fallanalyse und Fallbewertung ein Schwergewicht auf die Polizei.

Der Dissens in der Bewertung der Moderation/des Vorsitzes durch die Polizei weist auf ein Problem hin, das eine Interpretation verlangt. Unseres Erachtens ist dieser Dissens vorrangig auf die strukturellen Differenzen zwischen Begleitgruppe und fallzuständigen Fachkräften zurückzuführen. Bei den Mitgliedern der Begleitgruppe handelt es sich überwiegend um VertreterInnen des mittleren Managements oder gar um Leitungspersonen, die in ihren Organisationen oder Abteilungen nicht für die Fallebene, sondern für organisationelle Strukturentscheidungen und Kooperationen mit anderen Organisationen zuständig sind. Diese kontinuierlich teilnehmende Gruppe von Leitungen trifft in der Fallkonferenz auf sporadisch teilnehmende Fachkräfte in fallausführenden, hierarchisch untergeordneten Positionen.

In der folgenden Übersicht werden die strukturellen Differenzen von Begleitgruppe und fallzuständigen Fachkräften systematisiert dargestellt.

Übersicht 3: Strukturelle Differenz von Begleitgruppe und Fachkräften

Begleitgruppe	fallzuständige Fachkräfte
Leitungsebene	Arbeitsebene
Fallübergreifende organisationsstrukturelle Zuständigkeit	Zuständigkeit für Einzelfälle
Kontinuierliche Teilnahme	Sporadische Teilnahme
Legitimierung der Arbeit der Fallkonferenz nach außen/„oben“	Legitimierung der Ergebnisse der FK nach innen/„unten“
Entscheidung und Kontrolle der Umsetzung der Beschlüsse zum Fall	Umsetzung der Beschlüsse im Fall
Als Gruppe hohe Entscheidungsmacht in der Fallkonferenz	Als einzelne Fachkräfte geringere Entscheidungsmacht in der Fallkonferenz

Die Begleitgruppe konnte sich über ihre kontinuierliche Teilnahme kennen lernen und interaktiv Stil und Normen der gemeinsamen Erzeugung der Fallkonferenz entwickeln – so wird in ihrer Gruppendiskussion auch immer wieder die gute Zusammenarbeit als Team gelobt. Es kann angenommen werden, dass die so zentral für die Gestaltung der Fallkonferenzen verantwortliche Begleitgruppe mit ihrer positiven Bewertung von Kooperation, Moderation und Vorsitz ihre gemeinschaftliche Identifikation mit der Arbeit demonstriert und damit auch ihre Integration in diesem Konsens klar stellt. Über die Bejahung von Moderation und Vorsitz wird auch die Kohäsion der Gruppe und die Gültigkeit ihrer sozialen Kooperationsregeln bestärkend konstituiert.

Dieser Einigkeit steht allerdings die abweichende Wahrnehmung der unregelmäßig teilnehmenden Fachkräfte (besonders der Jugendhilfe) in der Gruppendiskussion gegenüber, die auf eine mangelnde Integration, wenn nicht auf eine Desintegration dieser Personen in die konsensuelle Netzwerkstruktur der Begleitgruppe schließen lässt.

Die Differenz ergibt sich aber nicht nur aufgrund der durch längerfristiges kooperatives Handeln erzeugten Kohäsion der Begleitgruppe und der im Vergleich dazu weniger integrierten einzelnen Fallzuständigen. Weitere Ursachen liegen in Unterschieden, die aus hierarchiebedingten Zuständigkeiten entstehen. Eine Einmischung in Einzelfälle ist innerhalb der Organisationen normalerweise nur Leitungsaufgabe, wenn Problemfälle auftreten. Aus der in den Fallkonferenzen jedoch gegebenen Zuständigkeit von Leitungen für Einzelfälle entsteht für die fallzuständigen Fachkräfte eine strukturelle Unterstellung unangemessenen Handelns: Wenn ein Fall vor die Fallkonferenz muss, zeigt dieses nicht hinreichendes Handeln der fallzuständigen Arbeitsebene an. Strukturell (auch gegen die konzeptionelle Absicht oder die erklärte Haltung der Begleitgruppe) geraten die Fallzuständigen in eine Verteidigungsposition, die dadurch noch verstärkt wird, dass sie sich nicht nur vor der Leitungsebene der eigenen Organisation (und deren Relevanzstrukturen) erklären müssen (das wäre in Problemfällen sonst ja durchaus der Fall), sondern auch noch vor anderen Organisationen. Durch die Anwesenheit der anderen Organisationen gerät aber der Zusammenhang von Leitung und Fachkraft einer berichtenden Organisation auch gemeinsam unter Druck: Die Leitung muss ihre kompetente Verantwortungsübernahme demonstrieren und die Fachkraft ihre kompetente Fallbearbeitung.

Nun müssen grundsätzlich weder Statusdifferenz von Beteiligten noch Legitimierungsdruck an sich hinderliche Wirkungen entfalten. Ein gewisser Druck der Fallkonferenz ist ja sogar beabsichtigt, will man doch etwa Fälle bearbeiten, „die schon zahlreiche Hilfeangebote auf Basis des Sozialgesetzbuches VIII erhalten haben, die aber nicht wirken“ (GO). Es fragt sich aber, wie oder ob Legitimierungsdruck bezüglich vorangegangenen nicht hinreichenden Handelns und Entwicklung von Handlungsalternativen interaktiv so kombiniert werden können, dass Öffnung und konstruktive Kooperation statt Bedrohung und Verteidigung eintreten. Dies scheint jedoch bisher noch nicht ausreichend gelungen, wenn Fachkräfte die Fallkonferenz als Tribunal wahrnehmen.

Einer *gemeinsamen Analyse der Probleme des Minderjährigen* auf der Fallkonferenz stellt sich das durchaus klassische Problem der Differenz von Deutungsweisen und Handlungsperspektiven der hier aufeinander treffenden Professionen und Organisationen. Während die Po-

lizei einen Fall z.B. deliktbezogen behandelt, sieht die Jugendhilfe die Straftaten eines Jugendlichen eher im Zusammenhang mit seiner gesamten biografischen Entwicklung in seinem sozialen Kontext. Solche Differenzen fachlicher Positionen müssen nicht per se hinderlich sein. Da aber die unterschiedlichen fachlichen Haltungen auf der Fallkonferenz nicht ausreichend offen diskutiert werden, entstehen u.U. Widerstände, die wiederum eine konstruktive Zusammenarbeit behindern können. Diese Schwierigkeiten bei der gemeinsamen Fallanalyse werden von den verschiedenen Beteiligten unterschiedlich begründet. Während in der Gruppendiskussion der Begleitgruppe eher eine bisher fehlende Beteiligung vor allem des ASD kritisiert wurde, führten einige Fachkräfte an, eine fundierte Fallanalyse, die durchaus in anderen Zusammenhängen der Jugendhilfe stattfände, sei demnach aufgrund des Zeitrahmens der Fallkonferenz, der Datenschutzproblematik und der fehlenden Ankererkennung fachlicher Erkenntnisse der Jugendhilfe hier nicht angemessen möglich.

Außerdem wird eine alle Perspektiven einbeziehende Fallanalyse durch die mangelnde Transparenz und Einstimmigkeit bei der *Fallauswahl* behindert. Wenn Fachkräfte, wie in der Gruppendiskussion deutlich wurde, mit der Fallauswahl nicht einverstanden sind oder sie nicht nachvollziehen können, zeigen sie geringe Bereitschaft, ihre Erkenntnisse zur Analyse des Falles beizutragen.

Ein *Zuwachs an Handlungsalternativen* wird im Handlungskonzept des Senats von den „Gemeinsamen Fallkonferenzen“ gefordert. Diese Aufgabe ergibt sich auch daraus, dass, wenn bisherige Maßnahmen nicht hinreichten (und nicht nur ihre Unangemessenheit festgestellt werden soll), neue Handlungsansätze entwickelt werden müssen. In den Fragebögen zur Beurteilung der Arbeit der Fallkonferenzen durch die Teilnehmenden wurde dieses operationalisiert als die „Aufhebung von Handlungsblockaden“ und „Erarbeitung innovativer Handlungsperspektiven“.

Die Ergebnisse der Fragebogenerhebung, beider Gruppendiskussionen und der teilnehmenden Beobachtungen benennen übereinstimmend, dass ein Zuwachs von Handlungsalternativen durch die „Gemeinsamen Fallkonferenzen“ nicht erreicht wird. In der Fragebogenerhebung erhalten die drei Items zur Aufhebung von Handlungsblockaden, zur Entwicklung eines vielfältigen Spektrums von Handlungsalternativen sowie zum Innovationspotenzial von Handlungsperspektiven als einzige Durchschnittswerte unter 4,00, also im negativen Bereich.

Statt der Schaffung von Handlungsalternativen werden auf der Fallkonferenz lediglich die vorhandenen Maßnahmen der beteiligten Organisationen gemeinsam koordiniert. Nach ihren Aussagen in der Gruppendiskussion fühlen sich die Fachkräfte jedoch mehrheitlich nicht wei-

sungsgebunden an die Beschlüsse der Fallkonferenz. Vielmehr sei eine Hilfeplankonferenz der Jugendhilfe, die auch die Perspektive des Jugendlichen einschlieÙe, das Entscheidungsgremium für deren Maßnahmen, so Fachkräfte. Im Controlling der „Gemeinsamen Fallkonferenzen“ lässt sich außerdem feststellen, dass nur ca. 50% der auf Fallkonferenzen beschlossenen Maßnahmen später als umgesetzt registriert werden (wenn auch das Controllingverfahren als nicht geeignet erscheint, s.u.). Obwohl in der Gruppendiskussion der Begleitgruppe betont wurde, es werde auf den Fallkonferenzen keine „retrograde Fehlersuche“ betrieben, konnte beobachtet werden, dass nach der Bestandsaufnahme zu einem Fall regelmäßig die Maßnahmen der Jugendhilfe hinterfragt und deren VertreterInnen zu einem alternativen Handeln aufgefordert werden. Die *Abstimmung der weiteren Maßnahmen* funktioniert insofern vor allem auf der Leitungsebene gut. In der Gruppendiskussion mit der Begleitgruppe wird diese als „festes Team“ gelobt, in dem es mittlerweile sehr gut gelänge, Absprachen zu treffen und die weitere Arbeit an einem Fall zu koordinieren. Auch in der teilnehmenden Beobachtung entstand der Eindruck, dass die Koordination der Maßnahmen aufgrund des persönlichen Kontaktes und der guten Erfahrungen in der Zusammenarbeit innerhalb der Begleitgruppe durch die Fallkonferenzen eindeutig befördert wird und zügig funktioniert.

Gleichzeitig wurde sowohl in den Gruppendiskussionen als auch in der teilnehmenden Beobachtung deutlich, dass es sich bei der gut funktionierenden *Abstimmung* vor allem um eine Koordination von Standardmaßnahmen handelt. In der Gruppendiskussion mit den Fachkräften zeigte sich, dass diese durchaus Erkenntnisse und Positionen über die Entwicklung und Potenziale der Jugendlichen vor einem sozialpädagogischen Hintergrund vertreten, die nicht in die Fallbesprechungen eingebracht werden. Eine fachliche Diskussion findet – ebenso wie ein Fallverstehen (s.o.) – auf der Fallkonferenz nicht statt.

Da aber von der Ineffektivität des bisherigen Handels ausgegangen wird, man also nicht einfach schon versuchte Strategien fortsetzen kann, entsteht die riskante Tendenz, in Reaktion darauf eine „Verschärfung“ von Maßnahmen anzustreben, die als Surrogat von Innovation herhalten muss. Auf der Eskalationsleiter möglicher Handlungsreaktionen gegen Jugendgewalt wird dann unter Umständen nur eine höhere Stufe beschritten¹⁵⁸, ohne jedoch Alternativen eines fallangemessenen Verstehens und Handelns entwickelt zu haben.

Die *Überprüfung der beschlossenen Maßnahmen* ist laut Geschäftsordnung eine Aufgabe der Koordinierungsstelle, die durch die Wiedervorlage und das Controlling umgesetzt wird. Vor

¹⁵⁸ Dieser Effekt ist aus der Kinder- und Jugendhilfe hinlänglich bekannt. Z.B. Ader (2006, S. 171) zeigt, dass in Fallverläufen eine langsame Höherdosierung von Hilfeleistungen eintritt, die vor allem durch ein an institutionellen Eigenlogiken orientiertes Handeln verursacht sei. Solche Maßnahmekarrieren führen aber trotzdem nicht zu einer positiven Veränderung.

allem die konsequente Praxis der Wiedervorlage, mit der bei Bedarf alle vier Wochen durch so genannte Maßnahmebögen weiter verfolgt wird, ob und wie sich beschlossene Maßnahmen entwickelt haben, trägt diesem Ziel Rechnung. Die Wiedervorlageregelung führt dazu, dass alle Beteiligten innerhalb dieses – im Vergleich zur sonstigen Zeitstruktur von behördlichen Maßnahmen – kurzen Zeitraums ihre Aufgaben zu erfüllen suchen. Entstehende Fehler oder gar Verschlechterungen der Fallsituation können so vergleichsweise schnell angegangen werden. Die Begleitgruppenvertreter der beteiligten Organisationen sammeln alle wichtigen Informationen aus ihrem Bereich, sind auf dem neuesten Stand und können die Entwicklung des Falles zeitnah prüfen und – soweit erforderlich – Folgemaßnahmen einleiten.

Diesem positiven Eindruck aus der teilnehmenden Beobachtung und der Gruppendiskussion mit der Begleitgruppe steht das Controlling gegenüber, das – wie bereits erwähnt – zeigt, dass insgesamt nur ca. 50% der beschlossenen Maßnahmen umgesetzt werden. Da die in der Geschäftsordnung erwähnte Controlling-Konzeption nicht als explizites Regelwerk existiert, ist es jedoch schwer nachzuvollziehen, wie und zu welchem Zeitpunkt jeweils die Durchführung einer Maßnahme im Controlling festgehalten wird.

Über die in Handlungskonzept und Geschäftsordnung festgelegten Ziele der Maßnahme hinaus ist zur Prozessqualität festzuhalten, dass die *Gesprächsatmosphäre* auf den Fallkonferenzen sehr unterschiedlich bewertet wird. Während in der Fragebogenerhebung die Items zu Ablauf und Kooperation keine auffällig schlechten Bewertungen aufweisen und die Begleitgruppe in der Gruppendiskussion ein Klima des Respekts und des gegenseitigen Vertrauens betonte, kritisieren mehrere Fachkräfte in ihrer Gruppendiskussion eine unangenehme Gesprächsatmosphäre auf den Fallkonferenzen. Es werde den Fachkräften keine Wertschätzung entgegengebracht, stattdessen stehe der Vorwurf der Untätigkeit im Raum und es finde keine gleichberechtigte Kommunikation statt. Von einigen Fachkräften wurde angegeben, die Fallkonferenz habe den Charakter eines Tribunals, bei dem die Grenzen der Jugendhilfe vorgeführt werden sollten.

Diese Erkenntnisse zeigen, dass der Einigungsprozess auf den Fallkonferenzen vor allem innerhalb der Begleitgruppe gut funktioniert. Die Zusammenarbeit führt hier zu einer schnellen und effektiven Abstimmung und ist von Vertrauen und Respekt geprägt. Die ablaufenden Prozesse führen jedoch – ebenso wie die Strukturmerkmale der Maßnahme – bisher nicht dazu, dass grundlegende Unterschiede und Widersprüche zwischen den beteiligten Organisationen ausgeglichen werden. Eine offene inhaltliche Diskussion der verschiedenen professionel-

len Haltungen und fachlichen Vorgaben, die für eine Annäherung nötig wäre, findet im Rahmen der Fallkonferenzen nicht statt.

5.3 Ergebnisqualität

Das Ziel, ein *normengerechtes Verhalten* bzw. ein *Legalverhalten der Jugendlichen* als Ergebnis der Fallkonferenzen herzustellen, kann als nicht beurteilbar gelten. So war es auch nicht Aufgabe einer formativen Evaluation, summativ Ergebnisse – besser gesagt Wirkungen – der Maßnahmen zu eruieren. In beiden Gruppendiskussionen wurde betont, dass ein direkter Einfluss der Fallkonferenz auf die besprochenen Jugendlichen nicht nachweisbar sei. Deren Verhalten hänge von so vielen verschiedenen Faktoren ab, dass es vor allem in der Kürze der Zeit, seit der die Maßnahme existiert, unmöglich sei, Veränderungen auf die Fallkonferenzen zurückzuführen.

In den Interviews mit auf Fallkonferenzen besprochenen Jugendlichen zeichnet sich zwar laut deren Selbsteinschätzung durchaus eine *Verbesserung in deren Legalverhalten* ab. Gleichzeitig ist aber festzuhalten, dass die interviewten Jugendlichen die Fallkonferenz nicht als ein einschneidendes Ereignis in ihrer Entwicklung interpretierten und dass sie sie im Gegenteil mehrheitlich gar nicht als ein sie betreffendes Ereignis wahrgenommen hatten. Entscheidungen über Maßnahmen, denen sie eine Wirkung auf ihr Verhalten zuschreiben, führen die Interviewten nicht auf eine Fallkonferenz zurück, vielmehr waren solche Maßnahmen ihrer Meinung nach in anderen Zusammenhängen beschlossen und umgesetzt worden.

Eine *aktive Beteiligung der Minderjährigen an den Hilfen zur Erziehung und den auf der Fallkonferenz vereinbarten Maßnahmen* ist als Ziel zwar weder im Handlungskonzept noch in der Geschäftsordnung vorgesehen, wohl aber in der Ausschreibung zur Evaluation durch die Leitstelle. Vor allem aufgrund der Aussagen der Jugendlichen in den Interviews muss dieses Ziel als nicht erreicht bewertet werden. Eine *aktive Beteiligung der Jugendlichen an den beschlossenen Maßnahmen* kann nicht als Ergebnis der Fallkonferenzen gelten, sondern entsteht höchstens in der konkreten Arbeit – d.h. Umsetzung der Maßnahmen – durch die zuständigen Einrichtungen. Grundsätzlich ist festzustellen, dass die Ergebnisqualität der „Gemeinsamen Fallkonferenzen“ kaum auf der Ebene der betroffenen Jugendlichen, sondern vor allem auf der Ebene der beteiligten Institutionen hergestellt wird. Die erfolgreich implementierten Strukturmerkmale der Maßnahme erzeugen Prozesse, die im Ergebnis eine neue Qualität der Kooperation – besonders des mittleren Managements der beteiligten Organisationen – in einem „Netzwerk Fallkonferenz“ hervorbringen. Wie bereits zur Strukturqualität ausgeführt wurde, gehören hierzu eine neue Transparenz der Fallbearbeitung der verschiedenen Behör-

den sowie eine schnellere Abstimmung unter den Beteiligten und eine punktuelle Beschleunigung der Reaktionen durch die Verhinderung unnötiger Verzögerungen.

Gleichzeitig muss jedoch betont werden, dass diese Ergebnisse die formalen Abläufe der Fallbearbeitung – wie die Koordination der vorhandenen Maßnahmen – betreffen, und nicht die inhaltliche Diskussion der Fälle. Ein neues oder verändertes Fallverstehen aller Beteiligten ist ebenso wenig Ergebnis der „Gemeinsamen Fallkonferenzen“ wie die Entwicklung neuer (wirkungsvoller)er) Maßnahmen für die Jugendlichen.

5.4 Zusammenfassung der Auswertung

Die zentralen Fragen der Evaluation lauten: Ermöglichen die neuen Maßnahmen gegen Jugendgewalt eine verbesserte Handlungsfähigkeit der beteiligten Institutionen? Und nachgeordnet: Welche Akzeptanz finden die neuen Maßnahmen gegen Jugendgewalt bei den betroffenen Jugendlichen? Fasst man die Ergebnisse der Evaluation in Bezug auf die Struktur-, Prozess- und Ergebnisqualitäten der Arbeit der „Gemeinsamen Fallkonferenzen“ zusammen, zeigt sich klar, dass die Antwort auf die erste Frage zwiegespalten ist.

Einerseits wurde eine Optimierung der behördenübergreifenden Zusammenarbeit durch die Erfüllung folgender Ziele erreicht: ein zügiger Informationsaustausch wird praktiziert, weitere Maßnahmen werden zwischen den beteiligten Behörden abgestimmt, die beschlossenen Maßnahmen werden überprüft in Hinsicht auf die Erforderlichkeit von Folgemaßnahmen im Rahmen einer späteren Fallkonferenz – und so gelingt die Schaffung eines institutionalisierten Netzwerkes überbehördlicher Bearbeitung von Jugendgewalt. Damit lässt sich auch im Vergleich zu der Zeit vor der Existenz der „Gemeinsamen Fallkonferenzen“ eine (nicht absolute, jedoch relative) Beschleunigung staatlicher Reaktion auf Jugendgewalt und ein zeitnahes Reagieren konstatieren.

Andererseits wurden weitergehende Zielelemente – und darin sind sich alle Beteiligten einig – nicht erreicht. Dieses betrifft die gemeinsame Analyse der Probleme des Minderjährigen sowie den Zuwachs an Handlungsalternativen in Bezug auf die Jugendlichen. Den „Gemeinsamen Fallkonferenzen“ gelingt keine vertiefende und neue Perspektiven schaffende Analyse der Probleme der behandelten Jugendlichen. Ein komplexes Fallverstehen, das eine differenzierte Analyse sowie eine Erarbeitung von innovativen Handlungsalternativen beinhalten würde, kommt nicht zu Stande. Die beschlossenen Maßnahmen verharren im Rahmen der ohnehin bekannten Handlungsstrategien der einzelnen beteiligten Organisationen. Die Koordination bereits bestehender Handlungsmuster wird verbessert (siehe positive Zielerreichung), aber eine Innovation bleibt aus. Damit steht auch die Fähigkeit der „Gemeinsamen Fallkonfe-

renzen“ infrage, für die betroffenen Jugendlichen eine Verbesserung ihrer Problemlagen wie ihres Legalverhältnisses und Legalverhaltens zu ermöglichen.

Entsprechend muss die zweite Frage der Evaluation negativ beantwortet werden: Die Maßnahmen der „Gemeinsamen Fallkonferenzen“ finden keine Akzeptanz bei den betroffenen Jugendlichen – so zumindest zeigen es die exemplarischen Einblicke in die Haltung von einigen Jugendlichen, die Fälle von Fallkonferenzen waren. Die Jugendlichen wurden eher formell über die Ergebnisse der Fallkonferenzen informiert und sie kennen weder deren Entscheidungsprozess, noch verstehen sie deren Ergebnis. Sie bringen die Maßnahmen der Fallkonferenzen nicht mit sich und einer Veränderung ihres Handelns in Verbindung. Eine Wirkung der als Maßnahmen der Fallkonferenzen beschlossenen Handlungsstrategien auf die Jugendlichen ist somit nicht zu erkennen. Das bedeutet nicht, dass die Maßnahmen, in denen sich die Jugendlichen aktuell befinden, wirkungslos wären. Deren Wirkung hat für die Betroffenen allerdings nichts mit den Fallkonferenzen zu tun.

Wie kann dieses Ergebnis erklärt werden?

Ein zentraler Grund dafür kann in der zweischichtigen Zusammensetzung der Fallkonferenzen erkannt werden: a) der Begleitgruppe von kontinuierlich teilnehmenden Führungskräften aus dem mittleren Management zuständiger Behörden und Organisationen und b) den nur zu einzelnen Fallbesprechungen teilnehmenden fallzuständigen Fachkräften der Arbeitsebene der betroffenen Organisationen. Diese Struktur führt einerseits dazu, dass die Begleitgruppe ihre Kooperation kontinuierlich entwickeln und verbessern sowie damit Ziele der Optimierung der Zusammenarbeit erreichen konnte. Andererseits sind die wechselnd teilnehmenden Fachkräfte in diese entstandene Arbeitsfähigkeit und Gruppenidentität der Begleitgruppe nicht eingebunden. Zudem stehen sie zu dieser in einem prinzipiell hierarchisch untergeordneten Verhältnis, das verschärft wird durch die Anlage der Fallkonferenzen, die bisher nicht hinreichendes Handeln aufgreifen sollen und die zuständigen Fachkräfte somit unter Rechtfertigungsdruck bringen. Dieser führt aber leicht zu einer Abwehr von selbstkritischer Reflexion und Bereitschaft, in ein komplexeres Fallverstehen und Entwickeln neuer Handlungsalternativen einzutreten. Die Zwiespaltung der Fallkonferenzen macht sich besonders fest an den ASD: Deren mangelnde Beteiligung (sowohl durch VertreterInnen als auch bezüglich des Einbringens von Fällen) wird von der Begleitgruppe vehement kritisiert, während andererseits ASD-Fachkräfte den „Gemeinsamen Fallkonferenzen“ Recht und Kompetenz zu komplexen Fallanalysen und zu weiterführenden Fallentscheidungen absprechen.

Ein fachliches und differenziertes Fallverstehen sowie die Entwicklung von innovativen Handlungsalternativen können kaum in hierarchischen Gruppen gelingen, die sowohl untereinander einen großen Handlungs- und Rechtfertigungsdruck erzeugen als auch gemeinsam solchem Druck von außen ausgesetzt sind. Fallverstehen und Zuwachs von Handlungsalternativen benötigen einen Freiraum der zumindest situativen Reduktion von Handlungszwängen; eine reflexive Handlungspause ist die Bedingung für die Möglichkeit der Erringung erfolgreicher Fallanalysen. Nun sind allerdings die Leitungskräfte in der Begleitgruppe besonderem Handlungsdruck ausgesetzt, sind sie noch mehr als die Fallzuständigen für die Legitimierung eines konsequenten und wirkungsvollen Handelns ihrer Organisationen gegen Jugendgewalt verantwortlich. Zudem sind sie strukturell ohnehin nicht mit Einzelfällen beschäftigt, sondern müssen sich auf die Verbesserung organisationeller Entscheidungsprozesse und Handlungsfähigkeit konzentrieren. Das alles befähigt sie, in den Fallkonferenzen Handlungsweisen zu koordinieren und organisatorisch zu optimieren, aber kaum, sich auf offene Verstehensprozesse zu Einzelfällen einzulassen. Dieses wäre Kompetenz und Aufgabe von Fachkräften, die die betroffenen Jugendlichen persönlich kennen und mit ihnen in einem längeren Arbeits- und Auseinandersetzungsprozess stehen. Da aber diese bisherige Arbeit in den Fallkonferenzen strukturell im Kontext der Kritik von Handlungsstrategien thematisiert wird, geraten auch die Fachkräfte unter den Druck, ihr Handeln statt ihr Verstehen zu revidieren. Die Fokussierung der Leitungskräfte in der Begleitgruppe und der in ihren bisherigen Maßnahmen kritisierten Fachkräfte auf effektiveres Handeln verhindert die Erzeugung einer reflexiven Handlungspause, aus der allerdings erst alternative Handlungsstrategien entstehen könnten. Unter dem verbleibenden Handlungsdruck werden dann bereits vorhandene Handlungsmuster herangezogen.

Ein dritter Grund für die mangelnde Fähigkeit der Fallkonferenzen zur komplexen Analyse und Entwicklung von Handlungsalternativen kann in einer „Abstraktion vom Fall“ gesehen werden, die hier entsteht. Aufgrund des Handlungsbezuges und des Handlungsdrucks der Beteiligten und ihrer Organisationen ergibt sich eine Überbetonung dieser organisationellen Perspektiven: der Fall wird nur ein Problem organisationellen Handelns und nicht mehr ein individueller Fall mit spezifischen Ursachenkontexten und Problemstellungen. Für die beteiligten Organisationen steht dann nur noch im Vordergrund, dass sie handeln und dass sie ihre Handlungsfähigkeit demonstrieren können. Die Erfüllung von abstrakt allgemeinen Handlungsansprüchen wird dominant gegenüber der Entwicklung einer dem Einzelfall angemessenen Handlungsspezifika. Der Fall wird zu einem Problem von funktionierendem Organisieren und

Kooperieren, statt ein Problem in sich zu sein, das besonderes Verstehen und Förderung verlangte.

Die Abstraktion vom Fall wird noch verstärkt durch das Fehlen von Partizipationsrechten der beteiligten Jugendlichen. Die ohne ihre Beteiligungs(chancen) entstandenen Entscheidungen, die Handlungszwängen folgen statt auf ihre Besonderheit einzugehen, stehen ihnen daher schließlich auch völlig fremd gegenüber: Sie können keinen Zusammenhang zwischen den ihnen verordneten Maßnahmen und den Fallkonferenzen herstellen.

5.5 Übersicht M8: Zusammenfassung der Evaluationsergebnisse

Erreichte Ziele

- ➔ Erreicht wurde eine Optimierung der behördenübergreifenden Zusammenarbeit durch die Erfüllung folgender Ziele:
 - Ein zügiger Informationsaustausch wird praktiziert,
 - weitere Maßnahmen werden zwischen den beteiligten Behörden abgestimmt,
 - die beschlossenen Maßnahmen werden überprüft in Hinsicht auf die Erforderlichkeit von Folgemaßnahmen im Rahmen einer späteren Fallkonferenz.
 - So gelingt die Schaffung eines institutionalisierten Netzwerkes überbehördlicher Bearbeitung von Jugendgewalt.
- ➔ Damit lässt sich im Vergleich mit der Zeit vor der Existenz der „Gemeinsamen Fallkonferenzen“ eine (nicht absolute, jedoch relative) Beschleunigung staatlicher Reaktion auf Jugendgewalt und ein zeitnahes Reagieren konstatieren.

Nicht erreichte Ziele

- ➔ Nicht erreicht wurde eine vertiefende gemeinsame Analyse der Probleme des Minderjährigen.
- ➔ Ein Zuwachs an Handlungsalternativen in Bezug auf die Jugendlichen ist nicht festzustellen.
- ➔ Die beschlossenen Maßnahmen verharren im Rahmen der ohnehin bekannten Handlungsstrategien der einzelnen beteiligten Organisationen. Die Koordination bereits bestehender Handlungsmuster wird verbessert (siehe positive Zielerreichung), aber eine Innovation bleibt aus.
- ➔ Damit steht auch die Fähigkeit der „Gemeinsamen Fallkonferenzen“ infrage, für die betroffenen Jugendlichen eine Verbesserung ihrer Problemlagen wie ihres Legalverhältnisses und Legalverhaltens zu ermöglichen.
- ➔ Zur **Akzeptanz der Maßnahme** durch betroffene Jugendliche wird deutlich, dass diese die Maßnahmen der Fallkonferenzen nicht mit sich und einer Veränderung ihres Handelns in Verbindung bringen. Eine Wirkung der von Fallkonferenzen als Maßnahmen der Fallkonferenzen beschlossenen Handlungsstrategien auf die Jugendlichen ist somit nicht zu erkennen.

6 Entwicklungsperspektiven

Es wird vorgeschlagen, mittelfristig die Stärken der Fallkonferenz von ihren Mängeln zu trennen. Aber auch kurzfristig gibt es Verbesserungsmöglichkeiten, will man auf die Evaluationsergebnisse eingehen.

6.1 Mittelfristige Perspektiven

Die Begleitgruppe als Koordinationskonferenz gestalten

Bewährt hat sich eine überbehördliche Kooperation von Führungskräften der beteiligten Organisationen in der Koordination interbehördlichen Handelns und dem Erkennen und Beheben von Systembrüchen und strukturellen Problemen in einzelnen Institutionen. Besonders die Begleitgruppe der „Gemeinsamen Fallkonferenzen“ zeigte sich kompetent in der Lage, Informationen zügig auszutauschen, die Handlungsmöglichkeiten und Grenzen der anderen Organisationen zu verstehen und zu berücksichtigen und auf dieser Basis das weitere Handeln im Fall entwerfen und miteinander abstimmen zu können. Man könnte also die Begleitgruppe zu einer ausschließlichen *Koordinationskonferenz* erheben, die sich etwa zwei- bis viermal im Jahr der entstehenden Abstimmungsprobleme zwischen den beteiligten Organisationen annähme und die Aufgabe hätte, Hindernisse der Zusammenarbeit aufzuheben und optimierte Lösungen zu schaffen. Eine solche Koordinationskonferenz wäre damit von der in der bisherigen Struktur angelegten kaum zu bewältigenden Aufgabe einer komplexen Analyse der Fälle und der Entwicklung von Handlungsalternativen befreit und könnte stattdessen ihre bewiesene Leistungsfähigkeit besser einsetzen.

Die Fallkonferenzen regionalisieren

Damit entstünde allerdings die Aufgabe, angesichts eskalierter Fälle von Jugendgewalt die bisher unzureichend erfüllten Ziele eines vertieften Fallverstehens und der Entwicklung von Handlungsalternativen institutionell und räumlich neu zu verorten. Es wird vorgeschlagen, diese Aufgabe in die Bezirke zurückzuverlegen. Hier könnten regionale Fallkonferenzen problematische Gewaltvorfälle auf der Ebene strukturell gleichberechtigter Fachkräfte der verschiedenen beteiligten Organisationen einer gemeinsamen Analyse unterziehen und hierfür innovative Handlungsoptionen entwickeln. Dafür wäre ein regionales System der Beobachtung und Meldung von Problementwicklungen bei einzelnen Fällen zu erstellen. Für eine Vernetzung zwischen diesen regionalen Fallkonferenzen und einer zentralen Koordinationskonferenz müssten die regionalen Konferenzen ihre Ergebnisse dokumentieren und mögliche Probleme der Abstimmung und des Zusammenwirkens verschiedener zentraler und lokaler

Organisationen bezeichnen, die zur Lösung an die Leitungsebenen in der zentralen Koordinationskonferenz übergeben würden. Zumindest partiell entlastet von dem in den zentralen Fallkonferenzen zu bewältigenden Rechtfertigungs- und Handlungsdruck könnten die Fallzuständigen auf ihrer Ebene die spezifische Fallanalyse und Handlungsentwicklung verbessern.

Die Fallkonferenzen durch eine Expertin/einen Experten unterstützen

Um die Reflexivität und Qualität solchen Fallverstehens zu erhöhen, könnten diese regionalen Fallkonferenzen außerdem durch eine/einen nicht an die beteiligten Organisationen gebundene/n freie Expertin oder Experten unterstützt werden. Diese dem organisationellen Handlungsdruck der Beteiligten entzogene Person könnte ihre fachliche Kompetenz einbringen, um zu helfen, eine „Handlungspause“ zu schaffen und hierin neue Deutungs- und Herangehensweisen zum Fall zu erzeugen.

Die Jugendlichen beteiligen

Der Vorteil dieser regionalen Fallkonferenzen wäre, dass die beteiligten Fachkräfte im persönlichen Kontakt zu den thematisierten Jugendlichen stünden und deshalb eine größere Nähe zum Fall herstellen können. Außerdem wäre es auf dieser regionalen Ebene problemlos möglich, das Recht der Jugendlichen zur Partizipation an Entscheidungen über sie betreffende Maßnahmen zu realisieren und sie angemessen an der Planung von Hilfen und Umsetzung von Sanktionen zu beteiligen.

6.2 Kurzfristige Perspektiven

Die mittelfristige Einführung einer solchen Struktur von zentralen Koordinationskonferenzen und regionalen Fallkonferenzen würde einige Zeit in Anspruch nehmen, in der die Arbeit der „Gemeinsamen Fallkonferenzen“ nicht unterbrochen werden könnte. Deshalb werden hier einige Vorschläge gemacht, um auch kurzfristig auf die Evaluationsergebnisse reagieren zu können.

Die Moderation der Fallkonferenzen rotieren lassen

Um den Vorsitz der Fallkonferenzen durch die Polizei von der Doppelrolle einer gleichzeitigen Vertretung der eigenen Organisation und einer neutralen Moderation zu entlasten und damit auch Vorbehalte gegenüber einer einseitigen polizeilichen Orientierung zu entkräften, könnte die Moderation der Fallkonferenzen unter den beteiligten Organisationen rotieren. Die Aufgabe der vor- und nachbereitenden Koordinierung bliebe dennoch bei der Polizei.

Die Fallauswahl dialogisieren

Bezüglich der Bestimmung von präziseren Kriterien der Fallauswahl wäre eine konzeptionelle Selbstverständigung der Begleitgruppe unter Hinzuziehung von VertreterInnen fallzuständiger Fachkräfte zu empfehlen. Da aber auch eine solche Klärung immer wieder in Einzelfällen zu interpretieren und flexibel zu handhaben ist, müsste der Prozess der Fallauswahl stärker dialogisch und transparent unter Beteiligung (zumindest einiger und möglicherweise rotierender) Mitglieder der beteiligten Organisationen stattfinden. Dabei wären insbesondere die Organisationen einzubeziehen, die bisher wenige Fälle eingebracht haben, um ihre aktive Beteiligung stärken.

Die Jugendlichen einbeziehen

Um die „Abstraktion vom Fall“ zu verringern und zu ermöglichen, dass betroffene Jugendliche sowohl ihre Partizipationsrechte wahrnehmen als auch die Verhandlungen und Entscheidungen der Fallkonferenz auf sich beziehen können, müsste die Beteiligung der Jugendlichen gestärkt werden. Das könnte mindestens dadurch geschehen, dass ihnen ein Teilnahmerecht eingeräumt würde und sie wenigstens im Nachhinein Gelegenheit haben, die Entscheidungen der Konferenz zu kommentieren und sich so in die Wiedervorlage einzubringen. So würden sie an dem gemeinsamen Versuch, kriminelle Karrieren ins Positive zu wenden, aktiv beteiligt, und wären weniger anonymen Entscheidungen mächtiger Fallkonferenzen ausgesetzt.

Externe Expertin/ Experten beteiligen

Um die schwierige Aufgabe einer situativen Handlungsentlastung zu gewährleisten und somit eine Reflexion und innovationsfähige Fallanalyse wenigstens etwas zu optimieren, wäre die Idee der Beteiligung von externen Expertinnen/ Experten ohne Bindung an die beteiligten Organisationen zu prüfen. Solche Personen könnten, ohne den organisationellen Handlungszwängen direkt ausgesetzt zu sein, ihr Fachwissen einbringen, um das Spektrum von Deutungs- und Handlungsalternativen zu den Fällen zu erweitern.

Janne Braband, Benedikt Sturzenhecker

M9 - PROTÄKT

1 Vorgeschichte

Am 01.08.2007 hat die Staatsanwaltschaft begonnen, das Gewalttäterkonzept „Projekt täterorientierte Kriminalitätsbekämpfung“ (PROTÄKT) als ersten Baustein des Konzepts „Handeln gegen Jugendgewalt“ umzusetzen. PROTÄKT baut auf dem seit 2001 bestehenden !STOPP!-Programm auf, dessen Fokus auf Raubkriminalität jugendlicher und heranwachsender StraftäterInnen lag.

Bestandteile des !STOPP!-Programms waren die Bearbeitung jugendlicher und heranwachsender WiederholungstäterInnen (hauptsächlich aus der so genannten „Abzieher-Szene“) in einem gesonderten Dezernat der Staatsanwaltschaft, die Abtrennung ihrer Verfahren aus Strafverfahren mit mehreren Beteiligten und die Vorgabe, dass !STOPP!-TäterInnen möglichst immer von dem gleichen Jugendrichter verurteilt werden sollten.

Im Zeitraum 01.01.2001 bis 31.07.2007 wurden im Rahmen des !STOPP!-Programms insgesamt 132 Beschuldigte bearbeitet. Nachdem im Laufe der Jahre 80 Personen aus dem !STOPP!-Programm aufgrund der Erreichung der Altersgrenze (21. Lebensjahr) oder aufgrund nicht erfolgter Wiederholungstaten ausgeschieden waren, umfasste das Programm am 31.07.2007 noch 52 Jugendliche und Heranwachsende¹, die in PROTÄKT übernommen wurden.

Die Einführung von PROTÄKT im Rahmen des Konzepts „Handeln gegen Jugendgewalt“ bedeutete eine Ausweitung des !STOPP!-Programms, die im Wesentlichen vier Punkte betrifft:

- Neben den Raubdelikten, auf denen der Fokus des !STOPP!-Programms lag, stehen im Mittelpunkt von PROTÄKT Gewalt- und vor allem Körperverletzungsdelikte, die durch besondere Rohheit gekennzeichnet sind.
- Durch diese Erweiterung der Zielgruppe verdoppelte sich die zu erwartende Personenzahl der PROTÄKT-TäterInnen im Vergleich zu den !STOPP!-TäterInnen, sodass in PROTÄKT die so genannten „TOP 100“ der jugendlichen und heranwachsenden Gewalt- und IntensivtäterInnen erfasst wurden. Ende September 2007 umfasste PROTÄKT bereits 103 TäterInnen².
- Durch eine konzeptionell festgelegte Intensivierung der Einbeziehung der Jugendgerichtshilfe, der Jugendbewährungshilfe, der Ausländerbehörde und der JVA Hahnöfersand sollte der Informationsfluss und die behördenübergreifende Kooperation im Vergleich zum !STOPP!-Programm verstärkt werden.

¹ Vgl. Bürgerschaftsdrucksache 18/6888, S.3.

² Ebd., S.8.

PROTÄKT

- Schließlich wurden im Rahmen von PROTÄKT tatübergreifende Täterakten eingeführt, in denen die gewonnenen Informationen gesammelt werden, um bei weiteren Straftaten eine besonders sorgfältige Einschätzung der Persönlichkeit der Täterin/des Täters zu ermöglichen.

Im folgenden Abschnitt wird die Konzeption des Gewalttäterkonzeptes PROTÄKT näher beschrieben.

2 Konzeption

2.1 Ziele

Als Maßnahme im Rahmen des Konzeptes „Handeln gegen Jugendgewalt“ verfolgt PROTÄKT die im Handlungskonzept maßnahmenübergreifend genannten Wirkungs- und Handlungsziele. Zu den Wirkungszielen gehören die Reduzierung der Gewalt unter jungen Menschen, die Verhinderung krimineller und gewalttätiger Karrieren, eine frühzeitige, effektive und effiziente Intervention und Sanktionierung und die Verbesserung der Informationsbasis. Weitere im Konzept genannte Ziele können als Handlungsziele bezeichnet werden und lassen sich auch auf PROTÄKT beziehen: Entschlossenes Einschreiten zur Bekämpfung von Gewaltkriminalität, Fallmanagement, Koordination der Maßnahmen unter den beteiligten Stellen, Zusammentragen von Informationen aus den verschiedenen Lebensbereichen und Verfolgen integrierter, ganzheitlicher Ansätze, die an den realen Problemlagen anknüpfen. Speziell für PROTÄKT wird im Handlungskonzept die effektive Bekämpfung von Gewalttaten junger Menschen als Hauptzielrichtung genannt³.

2.2 Verfahrensweise⁴

Das Gewalttäterkonzept PROTÄKT setzt in erster Linie auf der Ebene der Staatsanwaltschaft an. Dabei wird ein integrierter Ansatz verfolgt, der über die Staatsanwaltschaft, die Gerichte und die Polizei hinaus auch die Jugendgerichtshilfe, die Jugendbewährungshilfe und die Ausländerbehörde einbindet.

Wesentliches Element des Konzeptes ist, dass sämtliche Verfahren gegen einen in PROTÄKT aufgenommenen Beschuldigten stets von dem- oder derselben DezernentIn der Staatsanwaltschaft und ebenso von dem- oder derselben polizeilichen SachbearbeiterIn bearbeitet werden. Bei der Staatsanwaltschaft sind seit Oktober 2008 ausschließlich vier SonderdezernentInnen der Jugendabteilungen 40, 41 und 42 für alle PROTÄKT-TäterInnen zuständig. Zuvor waren drei SonderdezernentInnen der Jugendabteilungen nur vorrangig – neben den allgemeinen JugendstaatsanwältInnen mit einem Buchstabendezernat – für PROTÄKT-TäterInnen zuständig. Diese täterorientierte Zuständigkeit soll die Effizienz der Bearbeitung von Gewaltdelikten Jugendlicher und Heranwachsender erhöhen.

In die Maßnahme PROTÄKT aufgenommen werden im Wesentlichen jugendliche und heranwachsende StraftäterInnen, die bereits bei der Polizei als IntensivtäterInnen geführt werden.

³ Vgl. Bürgerschaftsdrucksache 18/7296, S.1ff.

⁴ Quellen zur Verfahrensweise von PROTÄKT sind neben dem Konzept „Handeln gegen Jugendgewalt“ die Drucksache 18/6888, die Gruppendiskussion mit den SonderdezernentInnen der Staatsanwaltschaft und die Experteninterviews mit MitarbeiterInnen der Polizei und der Jugendgerichtshilfe (Näheres dazu in Punkt 3 und 4).

PROTÄKT

Zum Intensivtäter werden laut der polizeiinternen Bestimmungen⁵ Personen unter 25 Jahren erklärt, die in einem Zeitraum von 12 Monaten in mindestens zwei Fällen im Verdacht standen, an bestimmten Straftaten beteiligt gewesen zu sein (Raub/räuberische Erpressung, schwerer Diebstahl, sonstige Gewaltdelikte gegen Personen, die sich durch besondere Brutalität auszeichnen), wenn eine Negativprognose für ihre weitere Entwicklung vorliegt. Bei dem Verdacht, im selben Zeitraum an fünf der oben genannten Straftaten beteiligt gewesen zu sein, werden die TäterInnen auch ohne Negativprognose zu IntensivtäterInnen erklärt. Aufnahme in das PROTÄKT-Programm können auch Jugendliche und Heranwachsende finden, die durch besonders rohe Gewalt auffällig geworden sind, selbst wenn sie polizeilicherseits noch nicht als IntensivtäterIn geführt wurden.

Die für die IntensivtäterInnen zuständigen MitarbeiterInnen der Polizei (ZD 63-66) und die SonderdezernentInnen der Staatsanwaltschaft können Jugendliche aus dem Kreis der IntensivtäterInnen für die Aufnahme in PROTÄKT vorschlagen. Die Staatsanwaltschaft entscheidet über diese Vorschläge. Laut SonderdezernentInnen kommen die Vorschläge, IntensivtäterInnen in PROTÄKT aufzunehmen, meistens vonseiten der Polizei. Die Liste der PROTÄKT-TäterInnen wird alle drei Monate aktualisiert. Wiederum nach Vorschlag durch die SonderdezernentInnen und auf Entscheidung ihrer Leitung hin können TäterInnen aus PROTÄKT entlassen werden, wenn sie über einen längeren Zeitraum keine Straftaten begangen haben. Dies ist bei den 25 bis 30 Fällen, die sie jeweils betreuen, bisher ein bis zweimal vorgekommen, so die vier SonderdezernentInnen. Die meisten PROTÄKT-TäterInnen würden von der Liste gestrichen, weil sie das 21. Lebensjahr vollendet hätten.

Sei Beginn der Umsetzung des PROTÄKT-Konzeptes im August 2007 wurden bislang insgesamt 173 Jugendliche und Heranwachsende als PROTÄKT-TäterInnen erfasst. Derzeit umfasst die PROTÄKT-Täterliste insgesamt 115 Jugendliche und Heranwachsende⁶. Die PROTÄKT-TäterInnen sind jeweils einzelnen Zuständigen von Polizei und Staatsanwaltschaft fest zugeordnet und ihre Straftaten werden immer von denselben Personen bearbeitet.

Begehen Jugendliche und Heranwachsende Straftaten gemeinsam mit anderen, sieht der normale Verfahrensweg vor, dass sie auch gemeinsam angeklagt werden. Die Zuständigkeit bei der Staatsanwaltschaft richtet sich dabei nach dem Anfangsbuchstaben des Namens des ältesten Täters. Das PROTÄKT-Konzept sieht vor, PROTÄKT-TäterInnen aus einem solchen Genossenverfahren herauszulösen und gesondert anzuklagen, damit er weiterhin von seinem

⁵ Vgl. polizeiinterne Richtlinien „Fachanweisung Intensivtäter“ sowie „Polizeidienstvorschrift 350“.

⁶ Stand: 31.08.2009.

PROTÄKT

zuständigen Sonderdezernenten bearbeitet bzw. stets vor demselben Jugendrichter angeklagt werden kann.

Die PROTÄKT-SonderdezernentInnen leiten für jede Straftat der ihnen zugeordneten PROTÄKT-TäterInnen die Ermittlungen und schließen die Verfahren ab (Einstellung bzw. Anklage). Im Unterschied zur normalen staatsanwaltlichen Bearbeitung von Straftaten durch BuchstabendezernentInnen sollen die PROTÄKT-SonderdezernentInnen grundsätzlich auch jeweils die Anklage vor Gericht persönlich vertreten.

Die vier PROTÄKT-SonderdezernentInnen der Staatsanwaltschaft bearbeiten in etwa der Hälfte ihrer gesamten Arbeitszeit PROTÄKT-Fälle, in der anderen Hälfte der Arbeitszeit betreuen sie „besonders zugeschriebene Verfahren“, also Verfahren, die besonders kompliziert oder langwierig sind oder bei denen es um besonders schwere Verbrechen geht. Diese Verfahren werden den normalerweise zuständigen BuchstabendezernentInnen abgenommen und den SonderdezernentInnen übergeben.

Bestimmte Delikte fallen nicht in den Bereich der PROTÄKT-StaatsanwältInnen, auch wenn sie von einer PROTÄKT-Täterin/einem PROTÄKT-Täter begangen werden. Begeht eine PROTÄKT-Täterin/ein PROTÄKT-Täter ein Betäubungsmittel-, Sexual- oder Wirtschaftsdelikt, wird es sowohl bei der Polizei als auch bei der Staatsanwaltschaft von besonderen Bereichen bearbeitet. Da die PROTÄKT-TäterInnen nach dem Kriterium der Gewalttätigkeit ausgesucht werden und ihre häufigsten Straftaten Gewaltdelikte sind, komme es jedoch nur selten vor, dass sie in einem der anderen Bereiche angeklagt würden, so die PROTÄKT-SonderdezernentInnen.

Auf der Seite der Polizei sieht das Verfahren bei PROTÄKT-TäterInnen vor, dass diese bereits bei ihrer Registrierung aufgrund einer (erneuten) Straftat als PROTÄKT-TäterIn erkennbar werden. Dazu erscheint bei der elektronischen Abfrage der Daten der Täterin/des Täters der Hinweis, dass es sich um eine PROTÄKT-Täterin/einen PROTÄKT-Täter handelt, woraufhin der Vorgang umgehend an den für ihn zuständigen Mitarbeiter der Polizei (ZD 63-66) weitergegeben wird, der seinerseits den zuständigen PROTÄKT-Sonderdezernenten bei der Staatsanwaltschaft informiert.

Die Verfahrensweise der Jugendgerichtshilfe in Bezug auf PROTÄKT-TäterInnen unterscheidet sich nach Aussagen ihrer Mitarbeiterinnen nur wenig von der allgemein üblichen Verfahrensweise. Die Jugendgerichtshilfe wird in der Regel durch die Staatsanwaltschaft über eine Anklage informiert und setzt sich daraufhin mit der Täterin/dem Täter und dessen Sorgeberechtigten in Verbindung. Aufgrund ihrer Gespräche mit der Täterin/dem Täter und seiner

PROTÄKT

Familie erstellt der zuständige Jugendgerichtshelfer einen Bericht über den Jugendlichen und ist in der Regel persönlich in der Hauptverhandlung anwesend, wo er eine Stellungnahme abgibt. Dabei wird ein Maßnahmenvorschlag gemäß dem festgestellten erzieherischen Bedarf gemacht. Sobald das Gericht eine ambulante Maßnahme verhängt, hat die Jugendgerichtshilfe den Auftrag, deren Durchführung zu kontrollieren und Rückmeldungen an die Richter zu geben.

Bei der Betreuung einer PROTÄKT-Täterin/eines PROTÄKT-Täters ist der Hauptunterschied im Vergleich zu anderen Fällen, dass der Bericht über die Gesamtsituation des Jugendlichen nicht nur mündlich vor Gericht, sondern bereits im Vorfeld schriftlich an die Staatsanwaltschaft übermittelt wird. Um die Verfahren zu beschleunigen werden PROTÄKT-TäterInnen und ihre Familien innerhalb von 14 Tagen nach Eingang der Akte bei der Jugendgerichtshilfe zu einem Gespräch eingeladen und der Bericht an die Staatsanwaltschaft wird möglichst kurzfristig abgegeben.

3 Erhebungsmethoden

3.1 Evaluationsdesign

Das Exposé zur Untersuchung der Maßnahme PROTÄKT sah zunächst folgende Fragestellungen und Vorgehensweisen vor:

Evaluation auf der Ebene der Staatsanwaltschaft

Leitfrage: Wirkt sich die schnellere Verfahrensdurchführung positiv aus und ist eine Intensivierung der behördlichen Arbeit festzustellen?

Erhebungsmethode: Gruppendiskussion mit den PROTÄKT-SonderdezernentInnen

Operationalisierung: Effektivität der Verfahrensabtrennung, Zuständigkeitskonzentration, Täterakten bei der Staatsanwaltschaft, Kommunikation zwischen Staatsanwaltschaft und Polizei, Jugendgerichtshilfe, Jugendbewährungshilfe, Ausländerbehörde und Justizvollzugsanstalt

Evaluation auf der Ebene der TäterInnen

Leitfrage: Wie entwickeln sich PROTÄKT-TäterInnen hinsichtlich Gewalt und Delinquenz?

Erhebungsmethode: Statistische Auswertung von 20 PROTÄKT-Täterakten

Operationalisierung: Anzeigehäufigkeit

Zur Vorbereitung der Evaluation wurde ein Vorgespräch mit VertreterInnen der Justizbehörde und der Staatsanwaltschaft geführt, aus dem sich eine Veränderung des Evaluationsdesigns ergab. Im Gespräch wurde deutlich, dass durch die Analyse der Akten von PROTÄKT-TäterInnen keine Erkenntnisse über das Legalverhalten bzw. die Entwicklung der TäterInnen hinsichtlich Gewalt und Delinquenz gewonnen werden können. Nach Aussagen der GesprächspartnerInnen sei PROTÄKT vielmehr eine Maßnahme, die auf die Optimierung der Arbeit der Staatsanwaltschaft abzielt. Die Frage, wie gut diese Optimierung funktioniere, könne nicht auf der Ebene der TäterInnen beantwortet werden.

Die Perspektive der Jugendlichen und Heranwachsenden und ein Außenblick von weiteren Beteiligten könne noch am ehesten einbezogen werden indem man über die Gruppendiskussion mit den StaatsanwältInnen hinaus weitere Fachgruppen befrage, die mit den TäterInnen befasst sind und mit den PROTÄKT-SonderdezernentInnen der Staatsanwaltschaft zusammenarbeiten. Diese Fachkräfte kooperierender Organisationen (wie Polizei und Jugendgerichtshilfe) könnten im Vergleich zu Verfahren, die nicht im Rahmen von PROTÄKT geführt werden, die Unterschiede erkennen und benennen.

Das aktualisierte Untersuchungsdesign für die Evaluation der Maßnahme PROTÄKT beinhaltet nunmehr eine Gruppendiskussion mit den SonderdezernentInnen der Staatsanwaltschaft sowie je ein Experteninterview mit zwei MitarbeiterInnen der Polizei und mit zwei Mitarbeiterinnen der Jugendgerichtshilfe. Die statistische Auswertung von PROTÄKT-Täterakten entfällt.

Die Evaluation von PROTÄKT bezieht sich somit vor allem auf die Wirkungen der Maßnahme in den institutionellen Kooperationen und folgt damit dem Schwerpunkt der gesamten Evaluation des Konzeptes „Handeln gegen Jugendgewalt“. Die Konzentration liegt auf der Auswertung der institutionellen Handlungen und Kooperationsweisen (Effizienz), statt die ohnehin kaum in eindeutiger Kausalität einzelnen Maßnahmen zuzuweisenden Wirkungen (Effektivität) aufschlüsseln zu wollen. Eine Einschätzung der Wirkungen auf die Jugendlichen und Heranwachsenden wird jedoch zumindest exemplarisch erhoben, indem neben der Gruppendiskussion mit den hauptsächlich betroffenen PROTÄKT-SonderdezernentInnen der Staatsanwaltschaft nun auch die wichtigen Kooperationspartner Polizei und Jugendgerichtshilfe in Experteninterviews befragt werden.

3.2 Gruppendiskussion mit SonderdezernentInnen der Staatsanwaltschaft

Mit der Methode der Gruppendiskussion von realen Gruppen werden kollektive Orientierungs-, Deutungs- und Handlungsmuster reproduziert und somit erkennbar gemacht⁷. Zu Beginn stellen die EvaluatorInnen eine offene, einfache Grundfrage, die einen selbstständigen Diskussionsverlauf anregen soll. Durch Förderung der „Selbstläufigkeit“ des Gesprächs wird versucht, ein diskursives Einpendeln auf Erlebniszentren und damit verbundene Fokussierungsmetaphern zu ermöglichen. Die EvaluatorInnen nehmen keinen Einfluss auf die Verteilung von Redebeiträgen, Nachfragen geschehen zunächst nur auf die von der Gruppe gefundenen Themen (immanente Nachfragen). Wenn der „dramaturgische Höhepunkt“ der Diskussion überschritten ist, werden für die EvaluatorInnen wichtige oder bisher nicht behandelte Themen eingebracht (exmanente Nachfragen). Schließlich kann durch direktives Nachfragen auf Widersprüche und Auffälligkeiten in der Diskussion eingegangen werden. Zum Abschluss wird noch einmal offen nach noch nicht besprochenen Themen gefragt.

Die Gruppendiskussion mit den vier SonderdezernentInnen der Staatsanwaltschaft fand am 16.06.2009 unter der Leitung der EvaluationsmitarbeiterInnen Frau Dipl. Päd. Janne Braband und Herrn Prof. Dr. Benedikt Sturzenhecker statt. Die Gruppendiskussion wurde von den

⁷ Vgl. Bohnsack (2000).

EvaluatorInnen mit der offenen Grundfrage eingeleitet: „Über was müsste man sprechen, wenn man PROTÄKT evaluiert?“.

Die Zusammenfassung und Auswertung der Ergebnisse der Gruppendiskussion bestand aus einer „formulierenden Interpretation“ und einer „reflektierenden Interpretation“⁸. Dabei wurden die Aussagen der DiskussionsteilnehmerInnen zunächst nach Themen geordnet und dokumentiert. In einem zweiten Schritt wurden die Inhalte der Diskussion auf ihren Aussagegehalt für die Evaluation hin untersucht. Hierbei wurden folgende Schwerpunkte gebildet:

- Einschätzung der Kooperationsqualität durch die Befragten
- Einschätzung der Wirkungen der Maßnahme auf die betroffenen Jugendlichen und Heranwachsenden
- Zufriedenheit der Befragten mit der Maßnahme

3.3 Experteninterviews mit MitarbeiterInnen der Polizei und der Jugendgerichtshilfe

Um die Aussagen der SonderdezernentInnen in der Gruppendiskussion zu ergänzen und die Perspektive der betroffenen Jugendlichen stärker zu beleuchten wurde je ein Experteninterview mit MitarbeiterInnen der Polizei (am 19.06.2009) und der Jugendgerichtshilfe (am 09.07.2009) geführt. Die GesprächspartnerInnen wurden dabei als Experten für ein bestimmtes Handlungsfeld (Bearbeitung bzw. Betreuung von PROTÄKT-TäterInnen) mit dem entsprechenden professionellen Erfahrungswissen befragt, um weitere Kontextinformationen zu den bisherigen Erkenntnissen zu gewinnen⁹.

Die Gespräche orientierten sich an einem Leitfaden, der Fragen zur Arbeitsweise von PROTÄKT, zur Zusammenarbeit, zur Wirkung auf die PROTÄKT-TäterInnen und zur Bewertung und Weiterentwicklung von PROTÄKT beinhaltet.

Bei der Auswertung der Interviews wurden die Aussagen der GesprächspartnerInnen im Sinne einer vereinfachten qualitativen Inhaltsanalyse¹⁰ zusammengefasst und nach Themen geordnet. Daraufhin wurden die gewonnenen Erkenntnisse auf ihren Aussagegehalt für die Evaluation hin untersucht. Zusammenfassung und Auswertung der Interviewergebnisse orientieren sich an den für die Auswertung der Gruppendiskussion gebildeten Schwerpunkten *Kooperationsqualität*, *Wirkung der Maßnahme auf die betroffenen Jugendlichen und Heranwachsenden* und *Zufriedenheit mit PROTÄKT*.

⁸ Vgl. Bohnsack (2000).

⁹ Vgl. Flick (2009), S.214ff.

¹⁰ Vgl. ebd., S.409.

4 Darstellung der Ergebnisse

4.1 Ergebnisse der Gruppendiskussion

Im Folgenden werden die Aussagen der SonderdezernentInnen der Staatsanwaltschaft in der Gruppendiskussion unter den in 3.2 genannten Auswertungsschwerpunkten zusammenfassend dargestellt.

Kooperationsqualität

Aus Sicht der Staatsanwaltschaft ist die Zusammenarbeit mit der Polizei der wichtigste Baustein von PROTÄKT. Die gute Kooperation mit der Polizei erleichtere ihnen die Arbeit erheblich, so die SonderdezernentInnen. Im Rahmen von PROTÄKT sei die Zusammenarbeit noch sehr viel enger geworden. Durch die festen Zuständigkeiten der MitarbeiterInnen bei Polizei und Staatsanwaltschaft jeweils für eine bestimmte Anzahl an PROTÄKT-TäterInnen könne man sich persönlich und nutze den „kurzen Dienstweg“, um sich gegenseitig zu informieren.

Von den SonderdezernentInnen besonders hervorgehoben wird die große Kontaktbereitschaft der zuständigen MitarbeiterInnen der Polizei. Mittlerweile würden sie regelhaft sofort telefonisch informiert, sobald eine PROTÄKT-Täterin/ein PROTÄKT-Täter wieder eine Straftat begangen habe. Dies ermögliche ihnen, den Fall schneller zu bearbeiten und somit ein Ziel von PROTÄKT, die Beschleunigung der Verfahren, zu erreichen. Umgekehrt informierten sie die MitarbeiterInnen der Polizei über die von ihnen verfasste Anklage und über den Ausgang der Hauptverhandlung. Dies mache auch einigen Eindruck auf die TäterInnen, da die MitarbeiterInnen der Polizei bei erneuten Straftaten schon über vor kurzem gefällte Urteile Bescheid wüssten.

In der Zusammenarbeit mit der Jugendgerichtshilfe ist laut SonderdezernentInnen vor allem die schnellere Übermittlung des Berichtes der Jugendgerichtshilfe über PROTÄKT-TäterInnen sehr hilfreich für die Vorbereitung der Anklage und die Durchführung der Hauptverhandlung. Davon abgesehen sei der Kontakt seitens der Jugendgerichtshilfe jedoch eher zurückhaltend. Es sei allerdings nicht nötig, die Zusammenarbeit hier zu intensivieren, so die SonderdezernentInnen.

Die Zusammenarbeit mit den JugendrichterInnen ist laut SonderdezernentInnen der Staatsanwaltschaft ein Dreh- und Angelpunkt für das Erreichen der Ziele von PROTÄKT. Um die Verfahren beschleunigen und die PROTÄKT-TäterInnen immer persönlich bearbeiten zu können, seien sie darauf angewiesen, dass auch die RichterInnen diese Ziele verfolgen. In

PROTÄKT

Bezug auf die Kooperation mit den RichterInnen wünschen sich die SonderdezernentInnen, dass diese die Termine für die Hauptverhandlungen mit ihnen abstimmen, damit der zuständige PROTÄKT-Staatsanwalt die Möglichkeit erhält, die Anklage persönlich zu vertreten. Des Weiteren wäre es hilfreich, wenn RichterInnen Verfahren, aus denen die SonderdezernentInnen PROTÄKT-TäterInnen abgetrennt haben, um sie persönlich zu bearbeiten, nicht ohne Absprache wieder verbinden würden. Insgesamt sei auch die Beschleunigung der Strafverfahren von PROTÄKT-TäterInnen nicht ohne die Kooperation der RichterInnen zu realisieren, so die SonderdezernentInnen.

Der Bedarf nach Kooperation, der von den SonderdezernentInnen geäußert wird, sei den RichterInnen durchaus bekannt. Sie seien über das Konzept „Handeln gegen Jugendgewalt“ und speziell über PROTÄKT informiert worden und es gebe außerdem einmal jährlich ein Treffen zwischen RichterInnen und StaatsanwältInnen, auf dem auch PROTÄKT ein Thema sei.

Aufgrund ihres strukturellen Unabhängigkeitsstatus könne und dürfe man den RichterInnen jedoch nicht verordnen, die Ziele von PROTÄKT mitzutragen oder PROTÄKT-Fälle bevorzugt zu behandeln. Stattdessen müsse man auf ihre Kooperationsbereitschaft hoffen und die sei bei den verschiedenen RichterInnen durchaus unterschiedlich ausgeprägt. Generell sei der Mangel an Kooperationsbereitschaft seitens der RichterInnen also eher punktuell und nicht so schwerwiegend, als dass er die allgemeine Zufriedenheit mit PROTÄKT konterkarieren könnte, so die SonderdezernentInnen.

Auch die Zusammenarbeit mit der Ausländerbehörde solle durch PROTÄKT verbessert werden. Hierzu habe es seitens der Ausländerbehörde eine große Bereitschaft gegeben, so die SonderdezernentInnen der Staatsanwaltschaft, aber jetzt zeige sich, dass eine Zusammenarbeit sehr selten nötig wird. Fast alle PROTÄKT-TäterInnen seien Deutsche, viele hätten zwar einen Migrationshintergrund aber einen deutschen Pass. In den meisten Fällen gebe es daher keine Zusammenarbeit mit der Ausländerbehörde.

Wirkung der Maßnahme auf die betroffenen Jugendlichen und Heranwachsenden

Eine direkte Wirkung von PROTÄKT auf die TäterInnen sei nicht zentrales Ziel der Maßnahme und könne auch nur sehr schwer erhoben werden, so die SonderdezernentInnen der Staatsanwaltschaft. Ziel sei es vielmehr, dass „alle an einem Strang ziehen, damit ein Jugendlicher wieder auf den richtigen Weg kommt“. Bei einer Wirkungseinschätzung zu der Frage, ob der einzelne Jugendliche oder Heranwachsende durch PROTÄKT in seinem straffälligen Verhalten „gebessert“ würde, könne man sich jedoch kein Urteil erlauben. Gerade die Inten-

PROTÄKT

sivtäterInnen, die in PROTÄKT aufgenommen werden, seien sehr schwer wieder auf den „rechten Weg“ zu bringen und dies sei auch nicht allein durch Strafverfolgung zu erreichen.

Dennoch sei es sicherlich ein Vorteil bei PROTÄKT, dass die TäterInnen sich immer wieder mit demselben Staatsanwalt konfrontiert sehen. Überlegenswert sei, das PROTÄKT-Konzept auch auf Jungerwachsene (bis 25 Jahre) auszudehnen.

Zufriedenheit mit PROTÄKT

Die Qualität der Strafverfolgung, d.h. nachweisen, anklagen, strafen, und damit der präventive Opferschutz, wird durch PROTÄKT deutlich verbessert, so die SonderdezernentInnen der Staatsanwaltschaft. Hier sei PROTÄKT erfolgreich, denn je schärfer der Blick auf eine Täterin/einen Täter werde, desto mehr Straftaten könnten nachgewiesen und angeklagt werden. Die Arbeit der StaatsanwältInnen sei durch PROTÄKT schneller und effektiver geworden. Der täterorientierte Ansatz von PROTÄKT bedeute zwar einen höheren Aufwand und höhere Anforderungen, bringe aber auch eine höhere Arbeitszufriedenheit mit sich. Man könne die Fälle kontinuierlicher verfolgen, die Verfahren seien schneller und man habe mehr Zeit für den einzelnen Fall und bekomme ein schnelleres Feedback über das Ergebnis der Anklage und der Verhandlung. Subjektiv fühle es sich so an, als würde PROTÄKT funktionieren.

Bedauert wird von den SonderdezernentInnen, dass es nur in ca. 60% der PROTÄKT-Fälle möglich sei, die Anklagen persönlich vor Gericht zu vertreten. Dies liege unter anderem an der Beanspruchung der SonderdezernentInnen im Rahmen der besonders zugeschriebenen Verfahren, die sie ebenfalls in den Hauptverhandlungen zu vertreten haben. Die gleichzeitige Bearbeitung besonders zugeschriebener Verfahren und der PROTÄKT-TäterInnen stelle für die SonderdezernentInnen eine besondere Anforderung an die Organisation ihres Dezernats dar, da es sich in beiden Bereichen oft um eilbedürftige Haftsachen und öffentlichkeitswirksame Verfahren handle. Andererseits bedeute gerade auch die Zuständigkeit für besonders zugeschriebene Verfahren eine Anerkennung der Kompetenz der oder des einzelnen Sonderdezernentin/Sonderdezernenten durch die Leitung der Staatsanwaltschaft.

Die Schwierigkeit, alle Anklagen von PROTÄKT-TäterInnen persönlich vor Gericht zu vertreten, habe aber auch mit der teilweise mangelnden Kooperationsbereitschaft der RichterInnen zu tun. Würden diese die Termine für die Hauptverhandlungen nicht nur mit den AnwältInnen der Angeklagten sondern auch mit der Staatsanwaltschaft absprechen, könnten sie an mehr Hauptverhandlungen persönlich teilnehmen, so die SonderdezernentInnen.

PROTÄKT

Als weiterer, wenn auch geringfügiger Kritikpunkt wird von den SonderdezernentInnen die Abtrennung der Bearbeitung von Betäubungsmittel- und Sexualdelikten bei PROTÄKT-TäterInnen innerhalb der Staatsanwaltschaft in andere Abteilungen genannt. Hier sei es wünschenswert, den Austausch unter den PROTÄKT-StaatsanwältInnen und den anderen StaatsanwältInnen zu verbessern, damit man über die Bearbeitung dieser Delikte bei einer PROTÄKT-Täterin/einem PROTÄKT-Täter informiert werde.

Die PROTÄKT-StaatsanwältInnen fühlen sich durch PROTÄKT nicht unter Erfolgsdruck. Sie nehmen aber wahr, dass mehr Aufmerksamkeit auf ihre Arbeit gerichtet ist. Durch die Poeseträchtigkeit einiger Verfahren stünden diese hin und wieder in der Öffentlichkeit, die SonderdezernentInnen fühlten sich in ihrer Arbeit dadurch aber nicht unter Druck gesetzt. Jugendgewalt sei immer ein öffentliches Thema und auch Wahlkampfthema, daher hätten sie als JugendstaatsanwältInnen schon immer mehr öffentliche Aufmerksamkeit gehabt, die durch PROTÄKT nicht spürbar gesteigert wurde.

Speziellen Weiterbildungsbedarf für PROTÄKT gäbe es bei den StaatsanwältInnen nicht. Bereits stattfindende Hospitationen der Polizei bei der Staatsanwaltschaft im Rahmen von PROTÄKT werden sehr begrüßt, interessant fände man auch umgekehrt Hospitationen der SonderdezernentInnen bei der Polizei.

4.2 Ergebnisse der Experteninterviews

Auch die Ergebnisse der Experteninterviews werden im Folgenden unter den Auswertungsschwerpunkten Kooperationsqualität, Wirkung der Maßnahme auf die betroffenen Jugendlichen und Heranwachsenden und Zufriedenheit mit PROTÄKT dargestellt.

4.2.1 Experteninterview mit zwei MitarbeiterInnen der Polizei

Kooperationsqualität

Die MitarbeiterInnen der Polizei betonten im Experteninterview ähnlich wie die SonderdezernentInnen, dass im Rahmen von PROTÄKT die gute Zusammenarbeit mit der Staatsanwaltschaft im Vordergrund stünde. Unter anderem eine gemeinsame Veranstaltung zum Auftakt von PROTÄKT, bei der die MitarbeiterInnen der Polizei ihre festen AnsprechpartnerInnen bei der Staatsanwaltschaft persönlich kennen lernen konnten, habe bewirkt, dass der Kontakt enger wurde.

Die Kommunikation funktioniere sehr gut und das Feedback über Anklagen und Urteile habe sich intensiviert. Insbesondere durch das bei den PROTÄKT-SonderdezernentInnen vorhan-

dene große Hintergrundwissen über ihre PROTÄKT-TäterInnen habe sich die Kommunikation vereinfacht und die Zusammenarbeit verbessert.

Mit der Jugendgerichtshilfe hingegen findet nach Aussagen der MitarbeiterInnen der Polizei auch im Rahmen von PROTÄKT kaum eine Zusammenarbeit statt, da diese in ihrer Arbeit einen anderen Ansatz verfolge als die Polizei und daher ihr gegenüber nicht besonders auskunftsfreudig sei. Ein intensiverer Kontakt zwischen Polizei und Jugendgerichtshilfe wäre vielleicht sinnvoll, um den dortigen MitarbeiterInnen die Perspektive der Polizei auf die Jugendlichen zu vermitteln, so ein Mitarbeiter der Polizei. Andererseits sei es nur natürlich, dass die Jugendgerichtshilfe eine andere Perspektive auf die Jugendlichen habe und sich eher als deren Vertreterin fühle.

Hingegen gebe es eine Zusammenarbeit mit dem ASD und vor allem mit dem FIT, die von den MitarbeiterInnen der Polizei als intensiv beschrieben wird. Der Kontakt sei hier insgesamt unabhängig von PROTÄKT sehr viel besser geworden, wobei der ASD der Polizei gegenüber nach wie vor zurückhaltender sei als das FIT. Das FIT habe weniger Berührungspunkte gegenüber der Polizei und darüber hinaus gebe es dort für die Intensiv- und die PROTÄKT-TäterInnen feste AnsprechpartnerInnen, was die Kooperation sehr erleichtere und zu einem engen Kontakt geführt habe.

In der Zusammenarbeit mit den Gerichten habe eine Intensivierung stattgefunden, die nicht ursächlich mit PROTÄKT zusammenhänge, aber auch in PROTÄKT-Fällen gut funktioniere und teilweise sehr eng sei. Die RichterInnen seien sehr interessiert an der Polizeiarbeit und nähmen auch hin und wieder direkt mit den MitarbeiterInnen der Polizei Kontakt auf, um einzelne Fälle zu besprechen und etwas über Hintergründe und Vorgeschichten der TäterInnen zu erfahren.

Wirkung der Maßnahme auf die betroffenen Jugendlichen und Heranwachsenden

Seitens der Polizei werden PROTÄKT-TäterInnen nicht gesondert darüber informiert, dass sie in PROTÄKT aufgenommen wurden, so die InterviewpartnerInnen. Allerdings würden sie über ihren Status als IntensivtäterIn aufgeklärt und aufgrund dessen gezielt von der Polizei angesprochen. Im Kontakt mit der Polizei könnten sie dann auch erfahren, dass sie PROTÄKT-TäterInnen sind, und es sei schon vorgekommen, dass TäterInnen dies als Statussymbol empfinden.

PROTÄKT trage jedoch nicht dazu bei, dass die TäterInnen weniger Straftaten begehen, habe also keine abschreckende Wirkung, so ein Mitarbeiter der Polizei. Der zentrale Vorteil von

PROTÄKT

PROTÄKT liege darin, dass die Verfahren beschleunigt würden und dass sich dadurch die Chance erhöhe, die „Strafe auf dem Fuße folgen“ zu lassen, wovon man sich auf lange Sicht auch eine Wirkung auf die TäterInnen verspreche. Eine Beschleunigung des Verfahrens sei besonders dann zu begrüßen, wenn die Chance bestünde, dass die Täterin/der Täter zu einer Haftstrafe verurteilt würde. Hier setzten die MitarbeiterInnen der Polizei erst recht alles daran, dass ein solches Urteil schnell gefällt würde.

Zufriedenheit mit PROTÄKT

Die MitarbeiterInnen der Polizei beschreiben eine generelle Veränderung der Stimmung, bei der PROTÄKT jedoch nur ein kleiner Teil sei und nicht den Ausschlag gebe. Das „Ziehen an einem Strang“ der verschiedenen mit Jugendgewalt befassten Behörden sei in den letzten Jahren deutlich besser geworden, wobei nicht genau bezeichnet werden könne, worauf das zurückzuführen sei. Es sei jedenfalls allgemein verstanden worden, dass alle beteiligten Behörden zusammenarbeiten müssen, und dass man im Jugendbereich schneller zu Ergebnissen kommen müsse.

Nicht nur die Zusammenarbeit mit der Staatsanwaltschaft sondern auch die mit der Jugendhilfe sei deutlich enger geworden. Die allgemein verbesserte Kooperation führe auch zu einer größeren Zufriedenheit mit der eigenen Arbeit.

4.2.2 Experteninterview mit zwei Mitarbeiterinnen der Jugendgerichtshilfe

Kooperationsqualität

Die Mitarbeiterinnen der Jugendgerichtshilfe sehen es als Vorteil, im Rahmen von PROTÄKT bei der Staatsanwaltschaft einen festen Ansprechpartner für die jugendlichen StraftäterInnen zu haben. Bei wiederholten Straffälligkeiten werde der bereits erstellte Bericht über den Hintergrund der Täterin/des Täters lediglich ergänzt und aktualisiert. Die SonderdezernentInnen erhielten so nach und nach ein guten Einblick in die Familiensituation der Täterin/des Täters, seien über seine langfristige Entwicklung und bereits angelaufene Maßnahmen der Jugendhilfe informiert und könnten so auch die von der Jugendgerichtshilfe angebotenen Hilfemaßnahmen besser beurteilen.

Schade sei es allerdings, dass die zuständigen PROTÄKT-SonderdezernentInnen nicht in jeder Hauptverhandlung persönlich anwesend seien um ihre Anklagen zu vertreten. Eine häufigere persönliche Anwesenheit könnte einerseits den Kontakt zwischen JugendgerichtshelferInnen und StaatsanwältInnen intensivieren, andererseits würde die Anwesenheit „seines“

PROTÄKT

Staatsanwaltes in den meisten Fällen auch einigen Eindruck auf die PROTÄKT-Täterin/den PROTÄKT-Täter machen.

Der Kontakt mit der Staatsanwaltschaft sei insgesamt noch ausbaufähig, so die Mitarbeiterinnen der Jugendgerichtshilfe. Für einen späteren Zeitpunkt, wenn PROTÄKT etwas mehr etabliert sei, wünsche man sich durchaus einen breiteren Austausch, um mehr über die Einschätzungen und Arbeitsweisen der Staatsanwaltschaft zu erfahren. Zum Auftakt von PROTÄKT habe es keine Veranstaltung gegeben, auf der man sich persönlich habe kennen lernen können.

Mit der Polizei gebe es sowohl bei der Bearbeitung von PROTÄKT-TäterInnen als auch von anderen straffälligen Jugendlichen und Heranwachsenden nur wenige Berührungspunkte, so die MitarbeiterInnen der Jugendgerichtshilfe. Die Zusammenarbeit sei im Jugendgerichtsgesetz geregelt, dessen § 38, Abs. 2 die Jugendgerichtshilfe dazu verpflichte, die beteiligten Behörden bei der Erforschung der Persönlichkeit einer Täterin/eines Täters zu unterstützen. Umgekehrt halte der § 72a die Polizei dazu an, die Jugendgerichtshilfe von einer beabsichtigten Zuführung zu unterrichten. Die Jugendgerichtshilfe sei jedoch in der Regel nicht der erste Ansprechpartner der Polizei. Diese habe den Auftrag, zu ermitteln und aufzuklären, während die Jugendgerichtshilfe die Möglichkeiten der erzieherischen Hilfen zu prüfen und verhängte Maßnahmen durchzuführen habe.

Die Zusammenarbeit mit den JugendrichterInnen hingegen wird von den Mitarbeiterinnen der Jugendgerichtshilfe als sehr eng beschrieben. Dazu gehöre unter anderem, dass den RichterInnen über erzieherische Maßnahmen, die bereits im Vorfeld der Hauptverhandlung anlaufen, berichtet würde, um die Möglichkeiten der Einstellung des Verfahrens zu prüfen. Durch die Einführung von PROTÄKT habe sich die Zusammenarbeit der Jugendgerichtshilfe mit den JugendrichterInnen jedoch nicht verändert.

Auch die enge Zusammenarbeit mit dem ASD und dem FIT habe durch PROTÄKT keine nennenswerten Veränderungen erfahren, so die Mitarbeiterinnen der Jugendgerichtshilfe. In allen Fällen würden die verschiedenen Unterstützungsmöglichkeiten der Jugendhilfe insgesamt auch mit dem ASD und dem FIT abgesprochen und koordiniert.

Wirkung der Maßnahme auf die betroffenen Jugendlichen und Heranwachsenden

Die MitarbeiterInnen der Jugendgerichtshilfe betonen, dass es für die jugendlichen und heranwachsenden StraftäterInnen generell wichtig ist, feste Zuständigkeiten zu haben, die sie auch jeweils mit einer Person verbinden könnten. Gerade bei PROTÄKT-TäterInnen, bei de-

nen meistens schon verschiedene Hilfen angelaufen seien und die bereits mit MitarbeiterInnen des ASD, des FIT und auch der Polizei zu tun hatten, sei es sehr von Vorteil, wenn es so viel persönliche Kontinuität wie möglich gäbe. Innerhalb der Jugendgerichtshilfe werde unabhängig von PROTÄKT darauf geachtet, dass der oder die MitarbeiterIn, die das Erstgespräch führt, den Fall auch weiter betreut. Dass es nun im Rahmen von PROTÄKT auch einen festen Jugendstaatsanwalt gibt, der möglichst auch zu den Hauptverhandlungen persönlich erscheint, wird von den MitarbeiterInnen der Jugendgerichtshilfe sehr positiv bewertet.

Die Frage, ob PROTÄKT hilft, kriminelle Karrieren zu beenden, lasse sich jedoch nicht ohne weiteres beantworten. Hierzu wäre eine komplexe Längsschnittstudie nötig, die die Entwicklung der TäterInnen erfasst und ganz verschiedene Faktoren mit einbezieht, so die Mitarbeiterinnen der Jugendgerichtshilfe.

Zufriedenheit mit PROTÄKT

Die MitarbeiterInnen der Jugendgerichtshilfe stellen fest, dass PROTÄKT an ihrer eigentlichen Arbeit nicht viel verändert hat und dass daher mit PROTÄKT auch keine gesteigerte Zufriedenheit verbunden werden könne. Die Maßnahme wird generell positiv bewertet mit der Einschränkung, dass die persönliche Kontinuität durch Anwesenheit der Staatsanwälte in der Hauptverhandlung noch verbesserungswürdig sei. Interessant sei es außerdem, innerhalb der Jugendgerichtshilfe zu untersuchen, wie stark die MitarbeiterInnen in den verschiedenen Ortsbereichen mit PROTÄKT befasst sind. Auch müsse in ein paar Jahren überprüft werden, ob der Schwerpunkt der Maßnahme noch verlagert und ggf. Kooperationsstrukturen verändert werden sollten.

5 Auswertung

Anhand der in Punkt 4 dargestellten Erhebungsergebnisse lässt sich eine Bewertung der Struktur-, Prozess- und Ergebnisqualität des Gewalttäterkonzeptes PROTÄKT vornehmen. Die Auswertungsschwerpunkte *Kooperationsqualität, Wirkung der Maßnahme auf die betroffenen Jugendlichen und Heranwachsenden* und *Zufriedenheit mit PROTÄKT* bilden dabei die inhaltlichen Eckpunkte für die Bewertung der Maßnahme.

5.1 Strukturqualität

Die Verfahrensweisen des Gewalttäterkonzeptes PROTÄKT sind aus Sicht der Befragten und aus Sicht der EvaluatorInnen geeignet, eine frühzeitige, effektive und effiziente Intervention und Sanktionierung wesentlich zu optimieren. Die Kooperationsstrukturen der beteiligten Institutionen führen dazu, dass ein guter Austausch von komplexen Informationen zu den verschiedenen Lebensbereichen der TäterInnen erreicht und eine erfolgreiche Koordination der Maßnahmen unter den beteiligten Stellen ermöglicht wird.

In Bezug auf die betroffenen Jugendlichen und Heranwachsenden wird vor allem die feste Zuständigkeit der SonderdezernentInnen für PROTÄKT-TäterInnen als besonders positiv hervorgehoben. Sie ermöglicht einen besseren Einblick der StaatsanwältInnen in die Entwicklung der Täterin/des Täters und ihres/seines Umfeldes und in die bereits bestehenden Maßnahmen der Jugendhilfe.

5.2 Prozessqualität

Die Bearbeitungsprozesse der Staatsanwaltschaft werden durch PROTÄKT beschleunigt und die Strafverfolgung damit insgesamt verbessert. Besonders die klare und den Beteiligten jeweils bekannte Zuständigkeit bei Polizei und Staatsanwaltschaft ermöglicht einen schnelleren gegenseitigen Informationsaustausch zwischen diesen beiden Stellen und den zuständigen Personen. Ein persönliches Kennenlernen (wie zum Beispiel bei der Auftaktveranstaltung zu PROTÄKT zwischen Staatsanwaltschaft und Polizei) scheint besonders geeignet, die Zusammenarbeit und die Intensivierung des Kontaktes zu befördern.

Von den SonderdezernentInnen wird es außerdem als sehr zufriedenstellend beschrieben, durch PROTÄKT mehr Zeit für die Bearbeitung der Fälle zu haben und eine genauere Kenntnis der Tätergeschichte sowie einen Überblick über die Entwicklung ihrer PROTÄKT-TäterInnen zu erlangen.

Als weniger zufriedenstellend wird von Jugendgerichtshilfe und SonderdezernentInnen der Staatsanwaltschaft die nicht in allen Fällen gewährleistete persönliche Anwesenheit des/der

jeweils zuständigen Sonderdezernenten/Sonderdezernentin bei der Hauptverhandlung vor Gericht bezeichnet. Die persönliche Anwesenheit ist in nur ca. 60% der Fälle möglich, was die beabsichtigte persönliche Kontinuität einschränkt. Dieser Umstand hängt neben der Belastung der SonderdezernentInnen mit anderen Verfahren auch mit der fehlenden Einbindung der JugendrichterInnen in PROTÄKT zusammen. Diese können aufgrund ihres Unabhängigkeitsstatus nicht dazu angehalten werden, die Terminierung von PROTÄKT-Verhandlungen mit der Staatsanwaltschaft abzusprechen. Auch sind die JugendrichterInnen nicht dazu verpflichtet, die beabsichtigte Beschleunigung von PROTÄKT-Verfahren mitzutragen oder PROTÄKT-TäterInnen aus Genossenverfahren herauszulösen, damit sie weiterhin von ihrem/ihrer Sonderdezernenten/Sonderdezernentin bearbeitet werden können. Die Unabhängigkeit der RichterInnen wird jedoch von den SonderdezernentInnen absolut anerkannt und es wird betont, dass die RichterInnen das PROTÄKT-Konzept zunehmend berücksichtigen.

Die Möglichkeiten zur Verbesserung der persönlichen Kontinuität auf Seiten der Staatsanwaltschaft auch vor Gericht liegen damit weniger in strukturellen Veränderungen sondern hängen von einer stärkeren Abstimmung der Termine mit den JugendrichterInnen auf freiwilliger Basis ab und betreffen damit den Bereich der Ausgestaltung bereits vorhandener Verfahrensweisen.

5.3 Ergebnisqualität

Aus Sicht der Befragten und aus Sicht der EvaluatorInnen ist PROTÄKT auf der Ebene der kooperierenden Institutionen in der Lage, wichtige der eingangs genannten Ziele des Handlungskonzeptes gegen Jugendgewalt zu erreichen. Verbleibende oben beschriebene Hindernisse werden von den Beteiligten nicht als grundsätzlich erfolgsverhindernd eingeschätzt. Im Folgenden werden daher die positiven Ergebnisse aus Sicht der verschiedenen Beteiligten zusammengefasst.

In PROTÄKT erreichte Ziele aus dem Handlungskonzept gegen Jugendgewalt

- Koordination der Maßnahmen unter den beteiligten Stellen
- Zusammentragen von Informationen aus den verschiedenen Lebensbereichen
- frühzeitige, effektive und effiziente Intervention und Sanktionierung

Erfolge von PROTÄKT aus Sicht der Staatsanwaltschaft

- Beschleunigung der Verfahren
- Optimierung der Strafverfolgung
- Schneller Informationsaustausch
- Intensivierung des Kontaktes zur Polizei

PROTÄKT

- Genauere Kenntnis der Tätergeschichte und der Entwicklung der Jugendlichen und Heranwachsenden
- Höhere Arbeitszufriedenheit

Erfolge von PROTÄKT aus Sicht der Polizei

- Verbesserte Kooperation mit der Staatsanwaltschaft
- Verbesserte Kooperation mit den Einrichtungen der Jugendhilfe
- (beides nicht hauptsächlich aber auch durch PROTÄKT erreicht)
- Schnellere Ergebnisse (Urteile, erzieherische Maßnahmen durch die Jugendhilfe)

Erfolge von PROTÄKT aus Sicht der Jugendgerichtshilfe

- Einblick der SonderdezernentInnen in das Arbeitsfeld der Jugendgerichtshilfe
- Bessere Informiertheit der Staatsanwaltschaft über bereits bestehende Maßnahmen und über die Entwicklung der Täterin/des Täters und ihres/seines Umfeldes
- Persönliche Kontinuität als Orientierungshilfe für die Jugendlichen

Auf der Ebene der betroffenen Jugendlichen und Heranwachsenden ist festzustellen, dass nicht belegt werden kann, welchen direkten Einfluss PROTÄKT auf deren Legalverhalten hat. Dieser Anspruch wird von den GesprächspartnerInnen allerdings auch nicht an PROTÄKT gestellt und Erkenntnisse dazu wären mit wissenschaftlichen Forschungsmethoden kaum kontrolliert zu gewinnen, da eine kausale Wirkung angesichts eines komplexen, multifaktoriellen Lebenszusammenhangs der TäterInnen nicht eindeutig bestimmt werden kann. Von den MitarbeiterInnen der Jugendgerichtshilfe wird jedoch die Stärkung der persönlichen Kontinuität als ein Ergebnis von PROTÄKT genannt, das für die Orientierung der Jugendlichen sehr förderlich ist. Insofern leistet PROTÄKT einen Beitrag zu einer positiven Gestaltung der Arbeit mit straffällig gewordenen Jugendlichen.

5.4 Übersicht M9: Zusammenfassung der Evaluationsergebnisse

- ➔ Durch PROTÄKT wird eine verbesserte Koordination der Maßnahmen unter den beteiligten Stellen erreicht. Vor allem der Kontakt zwischen den jeweils zuständigen StaatsanwältInnen und den entsprechenden MitarbeiterInnen der Polizei wurde intensiviert.
- ➔ Informationen aus den verschiedenen Lebensbereichen der TäterInnen werden durch PROTÄKT schneller ausgetauscht. PROTÄKT führt so zu einer genaueren Kenntnis der Tätergeschichte und einer besseren Informiertheit der zuständigen StaatsanwältInnen über bereits bestehende Maßnahmen und die Entwicklung der Täterin/des Täters und ihres/seines Umfeldes.
- ➔ Die persönliche Kontinuität bei der Fallbearbeitung kann auch als Orientierungshilfe für die jugendlichen TäterInnen angesehen werden. Es kann jedoch nicht belegt werden, welchen direkten Einfluss PROTÄKT auf das Legalverhalten der Jugendlichen hat.
- ➔ Diesen Erfolgen von PROTÄKT kann zugesprochen werden, dass die Verfahren beschleunigt und frühzeitigere und effektivere Intervention und Sanktionierung realisiert werden.

6 Entwicklungsperspektiven

Aus den verbleibenden kleineren Schwierigkeiten, die in der Evaluation von den verschiedenen Beteiligten genannt wurden, lassen sich im Wesentlichen zwei Entwicklungsperspektiven ableiten:

- Weitere Erhöhung der persönlichen Kontinuität seitens der Staatsanwaltschaft durch mehr Anwesenheit der zuständigen SonderdezernentInnen bei den Hauptverhandlungen ihrer PROTÄKT-TäterInnen.
- Verstärkung der (freiwilligen) Abstimmung zwischen JugendrichterInnen und SonderdezernentInnen in Bezug auf die Terminierung der Hauptverhandlungen und auf die Herauslösung von PROTÄKT-TäterInnen aus Genossenverfahren.

Literaturverzeichnis

1. Amtliche Dokumente

Ausschreibungstext zur Maßnahme „Cool in School“. Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung Hamburg, Beratungsstelle Gewaltprävention. Unveröffentlichtes Dokument. Hamburg, 2008.

Beschränkte Ausschreibung Handlungskonzept „Handeln gegen Jugendgewalt“. Leitstelle „Handeln gegen Jugendgewalt“. Unveröffentlichtes Dokument. Hamburg, 2008.

Bund-Länder AG (2007): Entwicklung der Gewaltkriminalität junger Menschen mit einem Schwerpunkt auf städtischen Ballungsräumen. Bericht zur IMK-Herbstsitzung 2007.

Bürgerschaft der Freien und Hansestadt Hamburg (1985): Drucksache Nr. 11/5530, Neue Bewältigungsformen von Jugenddelinquenz – Diversion im Jugendstrafverfahren, vom 17.12.1985.

Bürgerschaft der Freien und Hansestadt Hamburg (2007): Drucksache Nr. 18/7296, Handlungskonzept „Handeln gegen Jugendgewalt“, vom 06.11.2007.

Bürgerschaft der Freien und Hansestadt Hamburg (2007): Drucksache Nr. 18/6888, Schriftliche Kleine Anfrage des Abgeordneten Dr. Andreas Dressel (SPD) vom 31.08.2007. Betr.: „Handeln gegen Jugendgewalt“ – ist das „Projekt täterorientierte Kriminalitätsbekämpfung“ mehr als die Ergänzung des STOPP-Projekts um eine neue Arbeitsgruppe? Vom 11.09.2007.

„Checkliste Schulpflichtverletzungen für allgemeinbildende Schulen“. In: Handreichung zum Umgang mit Schulpflichtverletzungen. Freie und Hansestadt Hamburg, Behörde für Bildung und Sport, Amt für Bildung, April 2008.

„Checkliste Schulpflichtverletzungen für berufliche Schulen“. In: Handreichung zum Umgang mit Schulpflichtverletzungen. Freie und Hansestadt Hamburg, Behörde für Bildung und Sport, Amt für Bildung, April 2008.

Datenschutzrechtliche Vorgaben durch den Hamburger Datenschutzbeauftragten, Protokoll der Besprechung beim Hamburger Datenschutzbeauftragten am 24.02.2009. Unveröffentlichtes Dokument (vgl. hierzu den Anhang dieses Berichts).

Literatur

Fachanweisung für die Arbeit der festen polizeilichen Ansprechpartner an Schulen (Cop4U).
Polizei Hamburg, Januar 2006.

Fachanweisung für die Arbeit der festen polizeilichen Ansprechpartner an Schulen (Cop4U).
Polizei Hamburg, Februar 2008.

Geschäftsordnung der „gemeinsamen Fallkonferenzen“ in Hamburg. Hamburg, 2008.

Geschäftsordnung der „gemeinsamen Fallkonferenzen“ in Hamburg. Hamburg, 2009.

Gewalt in der Schule – was ist zu tun? Eine praktische Handreichung für Lehrerinnen und
Lehrer. Freie und Hansestadt Hamburg, Behörde für Bildung und Sport, Amt für
Schule, 2002.

Grundsätze der Zusammenarbeit von Schulen, REBUS mit den ASD der Jugendämter im
Umgang mit Schulproblemen, die mit familiären und sozialen Problemen einhergehen.
Behörde für Bildung und Sport und Behörde für Soziales, Familie, Gesundheit und
Verbraucherschutz. Unveröffentlichtes und undatiertes Dokument.

Hamburgisches Schulgesetz (HmbSG), Stand: 16. April 1997.

Hamburgisches Schulgesetz (HmbSG), Stand: 09. März 2010.

Kinder- und Jugendbericht. Neugestaltung der Jugendhilfe in Hamburg 1991 bis 1997. Senat
der Freien und Hansestadt Hamburg, 1999.

Konzept: Cool in School. Erzieherische Maßnahme im Rahmen des Handlungskonzepts
„Handeln gegen Jugendgewalt“. Überarbeitete Fassung aus dem Frühjahr 2009, Lan-
desinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung Hamburg.

Kooperationsvereinbarung zwischen der Schulleitung der jeweiligen Schule und der/dem Ju-
gendbeauftragten der Polizei Hamburg über das Programm „Kinder- und Jugenddelin-
quenz“ (Präventionsprogramm). Hamburg, 2008.

Leitfaden für den Täter-Opfer-Ausgleich in Hamburg in Verfahren nach dem Jugendgerichts-
gesetz. Jugendgerichtshilfe Hamburg, 2001.

Leitfaden für Schadenswiedergutmachungen (SWG) im Verfahren nach dem Jugendgerichts-
gesetz. Jugendgerichtshilfe Hamburg, 2008.

Ludwigshausen, Claudia / Böhm, Christian (undatiert): Das „Cool in School®“-Projekt. Training für Schüler, Qualifizierung für Lehrkräfte. Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung Hamburg, Beratungsstelle Gewaltprävention.

Meldeformular für Gewaltvorfälle an Schulen, Anlage des Schreibens des Senatsdirektors des Amtes für Bildung an alle Schulleitungen, Januar 2008.

Nagel, Udo (2008): Schriftliche Anhörung des Innen- und Rechtsausschusses des Schleswig-Holsteinischen Landtags zur Entschließung zum Jugendstrafrecht – Antrag der Fraktionen von FDP, Bündnis 89/Die Grünen und der Abgeordneten des SSW, Drucksache Nr. 16/1816 neu. Freie und Hansestadt Hamburg, Behörde für Inneres, 2008.

Präventionsprogramm „Kinder- und Jugenddelinquenz“. Ein Kooperationsprogramm der Polizei Hamburg und der Hamburger Schulen. Unterrichtcurriculum 5. - 8. Klasse. Polizei Hamburg, Präsidialstab 3, Version 2009.1, März 2009.

Pressemitteilung der Behörde Bildung und Sport (08.03.2005): Bildungsbehörde plant Rechtsgrundlage für Schulzwang sowie zentrales Schülerregister – Maßnahmen zur verstärkten Durchsetzung der Schulpflicht.
<http://www.hamburg.de/kinderschutz/pressemitteilungen/nofl/68162/2005-03-08-bbs-schulpflicht.html> (letzter Zugriff am 25.06.2010).

Rahmenvereinbarung zwischen dem Amt für Schule, dem Amt für Berufliche Bildung und Weiterbildung und der Polizei Hamburg über die Arbeit fester polizeilicher Ansprechpartner an Schulen (Cop4U). Hamburg, 2002.

Rahmenvereinbarung zwischen der Behörde für Bildung und Sport und der Polizei Hamburg über das Programm „Kinder- und Jugenddelinquenz“ (Präventionsunterricht). Hamburg, 2008.

Richtlinie für den Umgang mit Schulpflichtverletzungen (Stand: 2005).
<http://www.hamburg.de/publikationen-a-z/nofl/70016/bbs-vo-richtl-schulpflichtverletzung-02-08.html> (letzter Zugriff am 25.06.2010).

„Richtlinie zur Meldung und Bearbeitung von Gewaltvorfällen in Schulen“. In: Mitteilungsblatt der Behörde für Schule und Berufsbildung, MBISchul Nr. 8, 4. September 2009.

Robertz, Frank J. (2005): Abschlussbericht. Evaluation des Präventionsprogramms „Kinder- und Jugenddelinquenz“ der Polizei Hamburg. Im Auftrag der Beratungsstelle Gewaltprävention (BSG) im Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung (LI) Hamburg.

Schreiben des Senatsdirektors des Amtes für Bildung an alle Schulleitungen bzgl. des Umgangs mit Gewaltvorfällen an Schulen. Freie und Hansestadt Hamburg, Behörde für Bildung und Sport, Januar 2008.

2. Aufsätze und Monographien

Ader, Sabine (2006): Was leitet den Blick? Wahrnehmung, Deutung und Intervention in der Jugendhilfe. Weinheim: Juventa Verlag.

Albus, Stefanie/ Greschke, Heike/ Klingler, Birte/ Messmer, Heinz/ Micheel, Heinz-Günter/ Otto, Hans-Uwe/ Polutta, Andreas (2010): Wirkungsorientierte Jugendhilfe. Abschlussbericht der Evaluation des Bundesmodellprogramms „Qualifizierung der Hilfen zur Erziehung durch wirkungsorientierte Ausgestaltung der Leistungs-, Entgelt- und Qualitätsvereinbarungen nach §§ 78a ff SGB VIII“. Münster: Waxmann.

Block, Tobias/ Brettfeld, Katharina/ Wetzels, Peter (2007): Umfang, Struktur und Entwicklung von Jugendgewalt und –delinquenz in Hamburg 1997-2004. Ergebnisse wiederholter repräsentativer Befragungen von Schulklassen allgemeinbildender Schulen der 9. Jahrgangsstufe. Universität Hamburg, 2007.

Bohnsack, Ralf (2000): Rekonstruktive Sozialforschung: Einführung in Methodologie und Praxis qualitativer Forschung. Opladen: Leske + Budrich, 2000.

Bundesministerium des Inneren (Hrsg.) (2001): Erster periodischer Sicherheitsbericht 2001. Kurzfassung. <http://www.bka.de/lageberichte/ps/index.html> (letzter Zugriff am 25.06.2010).

Dewe, Bernd (2007): „Reflexive Professionalität als Perspektive moderner Sozialarbeit“. In: Sozialarbeit in Österreich. Zeitschrift für Soziale Arbeit, Bildung und Politik, H. 21, S. 22-27.

Literatur

- Dewe, Bernd/ Otto, Hans-Uwe (2001): „Profession“. In: Otto, Hans-Uwe/ Thiersch, Hans (Hrsg.) (2001): Handbuch Sozialarbeit, Sozialpädagogik. Neuwied: Luchterhand, S. 1399 – 1423.
- Diekmann, Andreas (2007): Empirische Sozialforschung: Grundlagen, Methoden, Anwendungen. 18. vollständig überarbeitete und erweiterte Neuauflage. Reinbek: Rowohlt Taschenbuch Verlag.
- Donabedian, Avesis (1980): The definition of quality and approaches to its assessment. Michigan: Health Administration Press, Ann Arbor.
- Flick, Uwe (2009): Qualitative Forschung: ein Handbuch. Reinbek: Rowohlt Taschenbuch Verlag, 2009.
- Girtler, Roland (2001): Methoden der Feldforschung. 4., völlig neu bearbeitete Auflage. Wien: Böhlau Verlag.
- Heiner, Maja (2007): Soziale Arbeit als Beruf. Fälle – Felder – Fähigkeiten. München: Ernst Reinhardt Verlag.
- König, Eckard/ Zedler, Peter (Hrsg.) (1995): Methoden. Bilanz qualitativer Forschung, Bd.2. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Lamnek, Siegfried (1995): Qualitative Sozialforschung, Methoden und Techniken, Bd.2. 3. korrigierte Auflage. Weinheim: Beltz Verlag.
- March, James G./ Olsen, Johan. P. (1976): Ambiguity and Choice in Organizations. Bergen: Universitetsforlagen.
- Merchel, Jochen (2008): Wirkungsorientierung: eine Selbstverständlichkeit? Probleme mit einer Legitimationskategorie der Sozialen Arbeit. Vortrag auf dem Tübinger Sozialpädagogiktag am 28.11.2008.
- Merchel, Jochen (2010): Qualitätsmanagement in der sozialen Arbeit. Eine Einführung. 3., überarbeitete Auflage, Weinheim: Juventa-Verlag (Reihe Votum).

- Müller, Burkhard (2004): „Sozialpädagogische Diagnose und der ‚Allgemeine Soziale Dienst‘“ (ASD). In: Krumenacker, Franz-Josef (Hrsg.) (2004): Sozialpädagogische Diagnosen in der Praxis. Erfahrungen und Perspektiven. Weinheim: Juventa Verlag, S. 63-76.
- Müller, Burkhard (2006): Sozialpädagogisches Können. Ein Lehrbuch zur multiperspektivischen Fallarbeit. 4. Auflage. Freiburg: Lambertus Verlag GmbH.
- Neuberger, Christa (2004): Fallarbeit im Kontext flexibler Hilfen zur Erziehung. Sozialpädagogische Analysen und Perspektiven. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Pfeiffer, Christian/ Delzer, Ingo/ Enzmann, Dirk/ Wetzels, Peter (1998): „Ausgrenzung, Gewalt und Kriminalität im Leben junger Menschen.“ In: DVJJ (Hrsg.) (1998): Kinder und Jugendliche als Opfer und Täter. Prävention und Reaktion. Dokumentation des 24. Deutschen Jugendgerichtstages vom 18. bis 22. September 1998 in Hamburg. Godesberg: Forum Verlag Godesberg, S. 58-184.
- Porst, Rolf (2009): Fragebogen: ein Arbeitsbuch. 2. Auflage. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Raab-Steiner, Elisabeth / Benesch, Michael: (2008): Der Fragebogen: von der Forschungsidee zur SPSS-Auswertung. Wien: facultas wuv Universitätsverlag.
- Richter, Helmut/ Coelen Thomas/ Mohr, Elisabeth/ Peters, Lutz (2003): „Handlungspausenforschung – Sozialforschung als Bildungsprozess“. In: Otto, Hans-Uwe/ Oelerich, Gertrud/ Micheel, Heinz-Günter (Hrsg.) (2003): Empirische Forschung und Soziale Arbeit. Ein Lehr- und Arbeitsbuch. Neuwied: Luchterhand, S. 45-63.
- Scheff, Thomas J. (1973): Das Etikett „Geisteskrankheit“: soziale Interaktion und psychische Störung. Frankfurt a. M: Fischer Taschenbuch Verlag.
- Schründer-Lenzen, Agi (1997): „Triangulation und idealtypisches Verstehen in der (Re-)Konstruktion subjektiver Theorien“. In: Friebertshäuser, Barbara/ Prengel, Annedore (Hrsg.) (1997): Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. München: Juventa Verlag, S. 107-118.
- Stockmann, Reinhard (2006): Evaluation und Qualitätsentwicklung. Eine Grundlage für wirkungsorientierte das Qualitätsmanagement. Münster: Waxmann Verlag.

Literatur

- Strauss, Anselm/ Corbin, Juliet (1996): *Grounded Theory: Grundlagen Qualitativer Sozialforschung*. Weinheim: Beltz Verlag.
- Sudnow, David (1965): „Normal Crimes. Sociological Features of the Penal Code in a Public Defender Office“. In: *Social Problems*, Vol. 12, No. 3, S. 255-276.
- Witzel, Andreas (1982): *Verfahren der qualitativen Sozialforschung. Überblick und Alternativen*. Frankfurt am Main: Campus Verlag.
- Witzel, Andreas (1989): „Das problemzentrierte Interview“. In: Jüttemann, Gerd (Hrsg.) (1989): *Qualitative Forschung in der Psychologie. Grundfragen, Verfahrensweisen, Anwendungsfelder*. 2. Auflage. Heidelberg: Asanger Verlag, S. 227–255.
- Wolff, Stephan (2004): „Dokumenten- und Aktenanalyse“. In: Flick, Uwe/ von Kardorff, Ernst/ Steinke, Ines (Hrsg.) (2004): *Qualitative Forschung: ein Handbuch*. 3. Auflage. Reinbek: Rowohlt Taschenbuch Verlag, S. 502-514.
- Ziebarth, Norbert (2006): „Polizeiliche Präventionsarbeit in den Schulen“. In: *Konflikte und Gewalt 3. Präventive Konzepte, praktische Hilfen, Adressen*. Behörde für Bildung und Sport, Fachkreis Gewaltprävention, Hamburg, S. 43-46.
- Ziemer, Jonna (2009): „Fallkonferenzen aus Anlass von Ermittlungsverfahren gegen jugendliche und heranwachsende Mehrfach- und Intensivtäter“. In: *Zeitschrift für soziale Strafrechtspflege*, Nr. 46, 18. Jg. Der Umgang mit Mehrfach- oder Intensivtätern – Kriminologische Einschätzungen und praktische Behandlungsansätze in einem medial inszenierten und wahltaktisch genutzten Problemfeld, S. 25-28.