

Dirk Rohr | Sarah Strauß |
Sabine Aschmann | Denise Ritter

Der Peer-Ansatz in der Arbeit mit Jugendlichen und jungen Erwachsenen

Projektbeschreibungen
und -evaluationen

Dirk Rohr | Sarah Strauß | Sabine Aschmann | Denise Ritter
Der Peer-Ansatz in der Arbeit mit
Jugendlichen und jungen Erwachsenen

Grundlagentexte Soziale Berufe

Dirk Rohr | Sarah Strauß |
Sabine Aschmann | Denise Ritter

Der Peer-Ansatz in der Arbeit mit Jugendlichen und jungen Erwachsenen

Projektbeschreibungen und -evaluationen

BELTZ JUVENTA

Die AutorInnen

Dirk Rohr, Jg. 1973, Dr., ist Akademischer Direktor und Geschäftsführer der Humanwissenschaftlichen Fakultät der Universität zu Köln. Er leitet dort den Arbeitsbereich Beratungsforschung und das Zentrum für Hochschuldidaktik. Er war Leiter der Peer-Projekte schlag.fertig, an.sprech.bar, AlkoPaps und des SSC.

Sarah Strauß, Jg. 1981, Dr., war wissenschaftliche Mitarbeiterin im Projekt schlag.fertig und u. a. verantwortlich für die Evaluation des Projektes. Derzeit wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Universität zu Köln, Lehrstuhl für empirische Schulforschung und Geschäftsführerin des Interdisziplinären Zentrums für empirische Lehrer*innen- und Unterrichtsforschung der Universität zu Köln (IZeF).

Sabine Aschmann, Jg. 1961, ist Historikerin, Ethnologin, Sonderpädagogin. Sie ist Mitarbeiterin im Projekt AlkoPaps der Universität zu Köln.

Denise Ritter, Jg. 1983, war Koordinatorin und wissenschaftliche Mitarbeiterin des Zentrums für Hochschuldidaktik der Humanwissenschaftlichen Universität zu Köln. Ihr Arbeitsschwerpunkt ist Peer Learning. Heute ist sie tätig als Psycho-sozialer Coach und Therapeutin in eigenem Atelier in München mit dem Schwerpunkt Hochbegabung und Hochsensibilität.

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung des Verlags unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

© 2016 Beltz Juventa · Weinheim und Basel
Werderstr. 10, 69469 Weinheim
www.beltz.de · www.juventa.de
Satz: text plus form, Dresden
ISBN 978-3-7799-4403-4

Inhalt

1	Einleitung	7
2	Projektbeschreibungen und -evaluationen	14
2.1	In der Gewaltprävention: das Projekt schlag.fertig	14
2.1.1	Theoretische Einführung in das Thema Jugend und Gewalt	14
2.1.2	Projektbeschreibung	46
2.1.3	Evaluation	61
2.1.4	Zusammenfassung und Diskussion	89
2.2	In der Suchtprävention: das Projekt an.sprech.bar	101
2.2.1	Drogenkonsum und Suchtprävention	102
2.2.2	Empirische Erkenntnisse über Peer-Projekte in der Suchtprävention	114
2.2.3	Das Projekt an.sprech.bar	117
2.2.4	Empirische Untersuchung	126
2.2.5	Ergebnisse der Untersuchung	139
2.2.6	Abschließende Betrachtung und Diskussion	178
2.3	Kinder aus alkoholbelasteten Familien: das Projekt AlkoPaps	181
2.3.1	Positionierung gegenüber dem Forschungsgegenstand	182
2.3.2	Einführung in das Thema	183
2.3.3	Evaluation, Methodik, Erfahrungen, Reflexionen	197
2.3.4	Fazit	229
2.4	Studienberatung durch Peers: das Projekt Studierenden-Service-Center	230
2.4.1	Grundlagen des Projektes SSC	231
2.4.2	Umsetzung an der Universität zu Köln	232
2.4.3	Evaluation der Umsetzung	233
2.4.4	Fazit und Übertragbarkeit auf andere Hochschulstandorte	238

3	Fazit	240
3.1	Vergleichende Betrachtung	240
3.2	Der radikale Peer-Ansatz	243
3.3	Beratungshaltung als Schulungsinhalt	245
3.3.1	Empathie	246
3.3.2	Kongruenz (Echtheit)	246
3.3.3	Wertschätzung	247
3.4	Ausblick	249
	Literatur	250

1 Einleitung

In diesem Buch werden vier Projekte vorgestellt. Das verbindende Element ist der Peer-Ansatz in der Arbeit mit Jugendlichen und jungen Erwachsenen. Zentral ist die Frage, inwiefern es sinnvoll ist, Jugendliche und junge Erwachsene mehr einzubeziehen in die Gestaltung und Durchführung von Bildungsprozessen.

Der Begriff *Peer* entwickelte sich aus dem altfranzösischen *per*, heutzutage *pair*, und beschreibt ein *gleich sein* oder *gleichgesinnt sein* bzw. *von gleichem Rang* oder *von gleichem Status* sein (vgl. Rohr/Strauß 2010, S. 4). Ein Peer ist eine Person, die einer anderen Person(engruppe) bezüglich eines bestimmten Kriteriums gleicht oder ihr ähnlich ist. Dies kann beispielsweise sein: als Jugendlicher mit Gewalt (Kapitel 2.1) oder Partydrogen (Kapitel 2.2) konfrontiert zu sein, in einer alkoholbelasteten Familie aufgewachsen zu sein (Kapitel 2.3) oder an der Universität zu Köln zu studieren (Kapitel 2.4). Der Begriff der Peergroup ist in diesem Kontext der bekannteste. Er definiert sich auf den ersten Blick über das Kriterium der Gleichaltrigkeit, sollte jedoch nicht hierauf beschränkt werden, da weitere Kriterien wie gleichgesinnt, Status oder Rolle innerhalb der Gesellschaft, gleiche Interessen und gleiche Erfahrungen ebenfalls eine konstitutive Rolle spielen. Allen Menschen sind ihre jeweiligen Peers in unzähligen Alltagssituationen eine große Unterstützung bzw. haben einen großen Einfluss. Dies sind informelle Peer-Learning-Prozesse. Peer-Projekte dagegen sind formalisierte Peer-Learning-Prozesse (vgl. Deutsch/Rohr 2016), d.h. strukturiert und institutionalisiert. Peer-Projekte haben das Ziel „Menschen zu befähigen, die eigenen Ressourcen und die Ressourcen des sozialen Netzwerkes zu aktivieren und zu nutzen, um in eigener Regie zur Verminderung von Risiken und Belastungen beizutragen“ (Barsch 1996, zit. nach Schmidt 2002).

In Peer-Projekten mit und für Jugendliche und junge Erwachsene werden also auf Basis der Beziehung und des gemeinsamen Interaktionssystems von Gleichaltrigen und Gleichgesinnten Erziehungs- und Bildungsprozesse angeregt und gesteuert bzw. ein bestimmtes Thema – sowie eine dazugehörige Haltung – vermittelt. Der Peer-Ansatz kann inzwischen schon als eine populäre pädagogische Methode bezeichnet werden (vgl. Kleiber/Zeitler 1999, S. 4ff.).

Im Allgemeinen haben Peer-Projekte folgende Phasen (vgl. Deutsch/Rohr 2016):

In Bezug zu einer bestimmten Thematik wird

1. eine Gruppe von freiwilligen Gleichaltrigen und Gleichgesinnten gesucht bzw. akquiriert,
2. diese wird von Professionellen (Pädagog*innen, Sozialarbeiter*innen, (Schul-)Psycholog*innen u. a.) geschult im Hinblick auf die Sachebene (Informationen zu der entsprechenden Thematik),
3. das Vermittlungskonzept wird dargestellt,
4. die geschulten Peers – sie werden ab dieser Phase Peer-Educators oder Peer-Counselors genannt – führen dieses Vermittlungskonzept (z.B. ein Präventionsprogramm) gemeinsam mit den Professionellen durch.

In diesem Buch stellen wir Ihnen vier Projekte vor, die einen *radikalen Peer-Ansatz* verfolgen. Dabei handelt es sich um Projekte aus dem Bereich Gewalt- und Suchtprävention, Kinder aus alkoholbelasteten Familien sowie Studienberatung.¹

Radikal bezieht sich auf die Beteiligung der Jugendlichen und jungen Erwachsenen und bedeutet konkret:

1. Eine Gruppe von freiwilligen Gleichaltrigen und Gleichgesinnten wird gesucht bzw. akquiriert, **und zwar Jugendliche und junge Erwachsene, die eigene Erfahrungen mit der jeweiligen Thematik gemacht haben.**
2. Diese Gruppe **reflektiert** mit Professionellen (Pädagog*innen, Sozialarbeiter*innen, (Schul-)Psycholog*innen u. a.) **ihre Erfahrungen.**
3. und wird geschult im Hinblick auf die jeweilige Sachebene (Informationen zu der entsprechenden Thematik) **sowie auf die Vermittlungsebene und die Haltungsebene,**
4. das Vermittlungskonzept wird **gemeinsam erarbeitet,**
5. die Peer-Educators oder Peer-Counselors führen dieses Vermittlungskonzept (ggf. ist es auch ein Präventions- oder Beratungsprogramm; manchmal wird es *Aktionen* genannt) **eigenständig durch und werden von den Professionellen supervidiert.**

Das heißt, es reicht nicht, dass die geschulten Peer-Educators/-Counselors gleich oder ähnlich alt sind, sie müssen auch selbst Erfahrungen gemacht haben in Bezug zu der Thematik des Projektes: Sie waren selbst gewalttätig

1 Auszüge aus den Projektkapiteln sind bereits erschienen in Kempen (2007), Rohr/Strauß (2010), Strauß/Rohr (2010), Rohr/Strauß/Vossebrecher (2011), Strauß (2012), Rohr (2012 und 2013). Wir danken den Verlagen (siehe Literaturverzeichnis) für die Erlaubnis.

(sowie Opfer von Gewalt), sie sind selbst Partygänger*innen mit Drogen-erfahrungen, sie sind selbst (erwachsene) Kinder aus alkoholbelasteten Familien bzw. sie sind selbst Studierende im entsprechenden Studiengang. Erst der vorhandene persönliche Erfahrungsschatz und das Wissen der Peer-Educators/-Counselors macht sie zu eigenständigen Mitgestalter*innen der Projekte, zu Expert*innen sowie zu glaubwürdigen Vermittler*innen und Ansprechpartner*innen für die Peers. Der Ansatz ist somit sehr ressourcenorientiert und folgt grundsätzlich den Gedanken des Empowerments. Für die Peer-Educators/-Counselors in den hier vorgestellten Projekten bedeutete dies im Vergleich zu anderen Projekten ein deutlich größeres Maß an Eigenbeteiligung und Mitverantwortung, und für die Professionellen eine größere Herausforderung, den Peer-Educators/-Counselors eben dies zuzutrauen, sie auf ihre Aufgaben vorzubereiten, ihnen aber auch viele Freiräume zu gewähren. Somit haben wir es also in unseren Peer-Projekten immer mit zwei Zielgruppen zu tun: Neben der klassischen Zielgruppe, der sehr großen Zahl derjenigen, die an den (Präventions-)Aktionen oder Beratungsangeboten der Peer-Educators/-Counselors teilnehmen, eben die geschulten Peer-Educators/-Counselors selbst. Aufgrund der Chronologie innerhalb der Projekte, aufgrund der Intensität der Beschäftigung mit der Thematik als auch aufgrund des noch größeren Nutzens bzw. des persönlichen Profits durch das Projekt (wie in den folgenden Kapiteln deutlich werden wird), nennen wir die Peer-Educators/-Counselors erste Zielgruppe; die erstgenannte, größere Gruppe wird zur zweiten Zielgruppe.

Im hier dargestellten *radikalen Peer-Ansatz* wird die zum Teil berechtigte Kritik am Peer-Ansatz minimalisiert, nämlich, dass die jugendlichen Peer-Educators/-Counselors instrumentalisiert werden für die Ziele der Professionellen. Wie oben schon erwähnt sehen wir unsere Projekte als Konkretisierungen bzw. Formen des Empowerment-Ansatzes. In erster Linie bedeutet dies eine neue Rolle für uns Professionelle; letztlich im Sinne einer konstruktivistischen Didaktik (vgl. Reich 2008): weg vom Besserwissen, hin zur Lernbegleitung. Aus unserer Sicht hilfreich – wenn nicht sogar notwendig – war die Tatsache, dass wir Autor*innen, die die Jugendlichen und jungen Erwachsenen Peer-Educators/-Counselors begleitet haben, eben keine Expert*innen in den Bereichen Gewaltprävention, Suchtprävention, Alkoholismus etc. waren². Wir widmeten uns diesen Themen erst gemeinsam mit den Peer-Educators/-Counselors und zum Teil auch durch die Peer-Educators/-Counselors. Die Diskussion und Zu-

2 In allen Projekten haben wir dann aber mit Expert*innen der jeweiligen Thematik zusammengearbeitet.

sammenführung der teilweise sehr unterschiedlichen Perspektiven, Erfahrungen und Haltungen – nicht nur zwischen den Professionellen und den Peer-Educators/-Counselors, sondern auch innerhalb dieser Gruppen – lohnen sich auch vor dem Hintergrund, dass die zweite Zielgruppe ähnlich inhomogen ist. Dies war ein Grund, weswegen wir von erfahrenen Sozialarbeiter*innen, Gewalt- oder Suchtpräventionsexpert*innen und Studienberater*innen sehr kritisch betrachtet wurden. Wir hoffen, durch dieses Buch – die Beschreibungen sowie Evaluationsergebnisse – eine größere Offenheit, eine Neugier für Peer-Projekte, ja letztlich für *radikale Peer-Projekte* zu erreichen. Die Peer-Educators/-Counselors reflektieren ihre Biographie, ihre Erfahrungen, ihren Umgang mit Gewalt, Sucht, Peer-Groups etc. – zum Teil in therapeutischen Settings (v. a. im Projekt AlkoPaps (Kapitel 3) und schlag.fertig (Kapitel 2)). Ihnen wird durch die Professionellen mit Empathie, Kongruenz und Wertschätzung (vgl. Rogers 1972) begegnet. Diese Haltungen werden in den Schulungen noch einmal expliziert und sie werden den Peer-Educators/-Counselors in ihrer Art der Vermittlung innerhalb der Aktionen oder Beratungen (5. Phase) immer wieder attestiert (vgl. Evaluationskapitel in diesem Buch). Die Aktionen und Beratungen sind nie eine reine Informationsvermittlung, sie sind geprägt von eigener, bewusstgemachter Erfahrung. Es ist Best Practice von lebendigem Lernen, wie es Ruth Cohn formuliert hat, und erfahrungsorientiertem Lernen, wie es John Dewey formuliert hat.

Neben den bis jetzt fokussierten Gemeinsamkeiten der folgenden vier Projekte gibt es aber auch große Unterschiede. Diese werden Ihnen beim Lesen der Kapitel schnell ins Auge fallen – und sollen im Fazit noch einmal reflektiert werden. Für diese Einleitung scheint uns des Weiteren der Fokus auf die Evaluationen der Projekte sowie deren Einordnung in die bisherigen wissenschaftlichen Begleitungen von Peer-Projekten relevant: Damit schließt das Buch eine Lücke, einen Gap, den Charles Deutsch, Leiter des Centers for the Support of Peer Education an der Harvard University schon 2002 beschrieb: „In peer education even more than in others health and education, there is an immense gap between research, theory and practice. The fact of the matter is that there is very little sound research on peer education“ (Deutsch/Swartz 2002, S. 21).

Wir werden in diesem Buch an manchen Stellen den Begriff Peer-Education als Oberbegriff verwenden und nicht ausführlich auf terminologische Unterschiede von Peer-Education, Peer-Counseling, Peer-Mentoring, Peer-Involvement u. a. eingehen. Interessierte Leser*innen seien hier auf das fast zeitgleich erscheinende Buch von Deutsch und Rohr „Lehr- und Praxisbuch für Peer Learning – Peer-Projekte initiieren, begleiten und beraten“ (2016) verwiesen. Eben jenes Lehrbuch von Charles Deutsch und Dirk Rohr gibt Begründungshilfen, konkrete Anleitungen sowie Standards

für Peer-Projekte, entwickelt und veranschaulicht durch ihre Erfahrungen und Evaluationen aus den USA, Südafrika und Deutschland. Es erläutert, wie Professionelle formale Bildungsprojekte in Form von Peer-Projekten initiieren, durchführen und evaluieren können.

Das Ihnen vorliegende Buch gibt tiefere Einblicke in die vier deutschsprachigen Projekte der Autor*innen. Es ist eine der ersten Zusammenführungen von Beschreibungen und Evaluationen von Peer-Projekten. Dabei liegt der Fokus bei den Evaluationen der Projekte schlagfertig (Kapitel 2.1) und Studienberatung (Kapitel 2.4) auf quantitativen, der Projekte an.sprech.bar (Kapitel 2.2) und AlkoPaps (Kapitel 2.3) auf qualitativen Methoden der empirischen Sozialforschung.

Bisherige Forschung des Peer-Ansatzes

Um einen kurzen Überblick über die grundlegende Forschungs- und Erkenntnislage bezüglich der Funktionen und der Effektivität von Peer-Education und -Counseling zu schaffen, sollen im Folgenden einige empirische (Meta-)Studien und deren Schlussfolgerungen dargestellt werden. Einige der hier aufgeführten Aussagen beziehen sich auf die Sucht- oder Gewaltprävention, andere legen ihren Fokus eher auf die allgemeine Arbeit mit Jugendlichen und jungen Erwachsenen. Eine maßgebliche Frage dieses Buches ist, ob sich diese Erkenntnisse auf Peer-Ansätze allgemein übertragen lassen.

„Peer group education ist keine Wunderwaffe, und doch mehr als nur die neueste Methode in der suchtpreventiven Gesundheitsförderung. Sie kann kein Garant dafür sein, dass auf wirksamere Art und Weise eine Zukunft ohne Sucht geschaffen wird. Diese Methode ist jedoch ein Weg, um sich der Welt der Jugendlichen zu nähern und einen Lernprozess bei Präventionsfachleuten einzuleiten, in dem es darum geht, Jugendliche als Partner – und nicht nur als Zielgruppe pädagogischer Konzepte – zu achten. Wenn peer group education qualitativ reflektiert und durchgeführt wird, stellt sie eine Möglichkeit zur Mitbestimmung Jugendlicher dar.“ (Koller 1999, S. 2)

Hier und in den folgenden Aussagen wird schon deutlich, dass sich Peer-Ansätze vor allem dann bewähren, wenn es nicht um eine reine Wissensvermittlung geht, sondern auch um Soft Skills, um Einstellungen und Haltungen – und damit verbunden – um Erfahrungen.

„Despite popular suspicions about the dangers that ‚peer pressure‘ poses for youth, scientific studies have left little doubt that peer relations can greatly benefit children’s social and intellectual development. The case for children’s peer relations has been made repeatedly and conclusively in developmental

theory and research [...] Repeated studies have shown that peer interaction is conducive, perhaps even essential, to a host of important early achievements: children's understanding of fairness, their self-esteem, their proclivities toward sharing and kindness, their mastery of symbolic expression, their acquisition of role-taking and communication skills, and their development of creative and critical thinking.“ (Damon/Phelps 1989, S. 135)

In einem systematischen Review fasst Cuijpers zusammen: „[...] the use of peer leaders is better; and adding life skills to programs may strengthen effects“ (Cuijpers 2002). In einem anderen systematischen Review schreiben Wicki und Stübi: „Es zeigt sich, dass die meisten evaluierten sekundären Suchtpräventionsprogramme in den USA durchgeführt wurden und bisher nur wenige generalisierbare Schlüsse zulassen. Beeindruckend positiv sind die Resultate von Programmen, z. B. Mentorenprogramme, welche die Bedeutung und den Einfluss persönlicher Beziehungen erkennen und umsetzen“ (Wicki/Stübi 2001). Mellanby, Rees und Tripp liefern eine Zusammenfassung von 13 randomisierten Studien. Demnach sind Peers laut 85,7 % der Untersuchungen in Bezug auf die Vermittlung von Wissen als auch auf die Einstellungsveränderung erfolgreicher (Mellany/Rees/Tripp 2002). In 63,6 % der Studien, die sich auf Verhaltensänderungen bezogen, waren die Peer-Educators in beratender Funktion auch hier effektiver. An anderer Stelle wiederum wird aus einer Meta-Analyse geschlussfolgert, dass Peer-Educators scheinbar nur auf kurze Sicht erfolgreicher sind (Cuijpers 2002). Ohne sich explizit auf den Peer-Ansatz zu beziehen unterscheiden Tobler et al. (2000) zwischen ‚lecture-oriented‘ und ‚interactive‘ Programmen: „Non-interactive lecture-oriented prevention programs that stress drug knowledge or affective development show small effects. Interactive programs that foster development of interpersonal skills show significantly greater effects that decrease with large-scale implementations“ (Tobler et al. 2000, S. 275). Diese Erkenntnis haben Tobler et al. in ihrer Meta-Analyse von 207 Drogen-Präventionsprogrammen gewonnen. Mit diesen internationalen Studien wollen wir aber nur kurz und exemplarisch den Kontext unseres Buches umreißen. Durch die Zusammenführung der verschiedenen Evaluationsergebnisse wird in diesem deutschsprachigen Buch erstmals die Effizienz des Peer-Ansatzes belegt – wie bereits erwähnt müssten wir hier etwas spezifischer formulieren: Durch die Zusammenführung der verschiedenen Evaluationsergebnisse wird in diesem Buch erstmals die Effizienz des *radikalen Peer-Ansatzes* belegt.

In Deutschland ist Peer-Education zwar populär, aber wenig erforscht. Dass sie überhaupt populär geworden sind, hat der Ansatz z.B. Büchern von Günther Opp und Jana Teichmann (Hrsg., 2008) „Positive Peerkultur – Best Practices in Deutschland“ und von Martin Nörber (Hrsg., 2004) „Peer

Education“ zu verdanken. Hierbei teilen wir die Einschätzung von Benedikt Sturzenhecker (2003)³: „Stattdessen scheint die Peer Education besonders vom ‚Machen, Machen, Machen‘ bestimmt zu sein und weniger von einer kritischen Analyse und theoretischen Bestimmung. *Nörbers* Buch kann nun als ein erfreulicher Einstieg in eine solche auch theoretisch fundierte Analyse von Peer Education gesehen werden.“ Wir sehen unser Buch als eine Fortführung dieses Einstiegs.⁴ Nun wünschen wir Ihnen eine spannende Lektüre der vier Projektbeschreibungen und -evaluationen.

3 Benedikt Sturzenhecker. Rezension vom 03.06.2003 zu: Nörber, M. (Hrsg.) (2003): Peer-Education. Münster: Votum Verlag. In: socialnet Rezensionen, <http://www.social-net.de/rezensionen/139.php>, Zugriff 02.07.2014.

4 Eine andere Fortführung dieses Einstiegs ist eine aktuelle Recherche der Arbeitsstelle Kinder- und Jugendkriminalitätsprävention des Deutschen Jugendinstitutes (DJI), in der 21 „Peerbezogene Ansätze im Kindes- und Jugendalter in der Kriminalitäts- und Suchtprävention“ jeweils kurz beschrieben werden: <http://www.dji.de/index.php?id=43812>, Zugriff 12.3.2016

2 Projektbeschreibungen und -evaluationen

2.1 In der Gewaltprävention: das Projekt schlag.fertig

Im folgenden Teil des Buches wird das Peer-Projekt schlag.fertig vorgestellt. Hierbei handelt es sich um ein Projekt aus dem Bereich Gewaltprävention mit Jugendlichen, bei dem ehemalige jugendliche Täter als Botschafter und Überbringer von Präventionsmaßnahmen tätig sind. Es handelt sich hierbei um ein Peer-Education-Projekt, da die geschulten Jugendlichen (die Peer-Educators) in einem strukturiertem Setting mit einer Gruppe von Peers (in diesem Fall Schulklassen) *präventiv tätig* sind (vgl. Deutsch/Rohr 2016).

Im Folgenden wird zum besseren Verständnis der zugrundeliegenden Thematik eine theoretische Einführung in das Themenfeld Jugend und Gewalt unter Auswahl einiger für das Projekt wesentlicher Punkte stattfinden. Anschließend wird in Kapitel 2.1.2 das Projekt schlag.fertig mit seinen Inhalten und Zielen, den Zielgruppen und verwendeten Methoden sowie Erfahrungen aus der Projektpraxis dargestellt. Im Anschluss daran wird der Fokus auf die Evaluation des Projektes, das heißt die Befragung von Mädchen und Jungen, die als Zielgruppe an einer von anderen Jugendlichen geleiteten Präventionsaktion teilgenommen haben, näher betrachtet. Hieran schließen sich die Ergebnisse und eine Zusammenfassung sowie Diskussion der Ergebnisse vor dem Hintergrund des dargestellten Forschungsstands der Forschung an.

2.1.1 Theoretische Einführung in das Thema Jugend und Gewalt

Jugendgewalt umfasst ein breites Themenfeld und hängt mit vielen verschiedenen Faktoren zusammen, weshalb in diesem ersten Kapitel auf einen Teil dieser Faktoren, die als besonders relevant für die Darstellung des Projektes schlag.fertig eingeschätzt werden, eingegangen wird. In diesem Kapitel wird ein Überblick über einige Aspekte im Bereich Jugend und Gewalt gegeben. So wird zunächst die Spezifik von gewalttätigem Verhalten in der Jugend dargestellt, wobei Aspekte wie die Lebensphase Jugend mit ihren Besonderheiten sowie der Einfluss der Familie und der Gleichaltrigengruppe dargestellt werden. Des Weiteren wird betrachtet, ob das Geschlecht sowie die Mediennutzung einen tatsächlichen Einfluss auf das

gewalttätige Handeln von Jugendlichen haben. Im Anschluss an diese eher übergreifenden Aspekte wird der Blick auf Gewalt in der Schule gerichtet: Hier werden ebenfalls verschiedene Faktoren und ihr Einfluss auf ausgeübte Gewalt in der Schule, wie beispielsweise das Verhalten der Lehrkraft sowie Ergebnisse zum tatsächlichen Vorkommen von verschiedenen Gewaltformen an unterschiedlichen Schulformen betrachtet sowie der Blick auf das Verhältnis von Täter- und Opfersein gerichtet.

Auf allgemeine Erklärungsansätze und unterschiedliche Theorien zur Entstehung von Gewalt, wie die Darstellung psychologischer, soziologischer oder biologischer Erklärungsansätze, sowie einer Auseinandersetzung mit differenzierten Begriffsbestimmungen wird an dieser Stelle verzichtet.

2.1.1.1 Aktuelle Jugendgewalt

Jugendgewalt ist in aller Munde und durch öffentliche Berichterstattung sehr präsent, die Anzahl der wissenschaftlichen Publikationen aber auch von „Ratgeberliteratur“ zu dem Thema steigt. Es wird schnell der Eindruck vermittelt, dass Gewalt von Jugendlichen immer häufiger wird und extremere Formen annimmt. Tatsache ist, dass Delinquenz im Jugendalter ein weit verbreitetes Phänomen ist und hier in der Regel seinen Höhepunkt hat. Greve und Montada zeigen auf, dass dreiviertel aller Jugendlichen mindestens einmal ein strafrechtlich bedeutsames Delikt begehen, wozu jedoch auch Bagatelldelikte wie Schwarzfahren oder kleine Ladendiebstähle gehören (2008, S. 847), woran sich vermutlich fast jede erwachsene Person für die eigene Jugendzeit zurück erinnern kann. Zur Überprüfung der Annahme, ob Jugendgewalt tatsächlich in den letzten Jahren gestiegen ist und extremere Formen annimmt, werden in einem ersten Teil zusammenfassend Ergebnisse aus der aktuellen polizeilichen Kriminalstatistik⁵ (PKS 2014) dargestellt. In der polizeilichen Kriminalstatistik werden jedoch nur Daten aus dem Hellfeld, also nur Straftaten, die der Polizei bekannt geworden sind und durch sie bearbeitet wurden, aufgeführt. Deshalb wird ergänzend im zweiten Teil auf die Studie „Jugendliche in Deutschland als Opfer und Täter von Gewalt“ zurückgegriffen, die eine deutschlandweite repräsentative Untersuchung zum Thema Jugendkriminalität im Dunkelfeld darstellt (Baier et al. 2009). Mit Dunkelfeld ist dabei

5 Um eine Vergleichbarkeit zu der Evaluation des Projektes schlagfertig zu erleichtern sowie die Daten aus den beiden dargestellten Untersuchungen zu vergleichen, werden aus der PKS ausschließlich Ergebnisse dargestellt, die sich auf die Gruppe der Jugendlichen (14 bis 18 Jahren) beziehen.

die der Polizei beziehungsweise offiziell nicht bekannt gewordene Kriminalität gemeint (PKS 2009, S. 3). Ergänzend dazu werden Ergebnisse aus der aktuellen Shell Jugendstudie 2010 (Albert et al. 2010) dargestellt.

2.1.1.2 Ergebnisse aus dem Hellfeld

Wie genau sieht die Beteiligung von Jugendlichen im Bereich Gewaltdelinquenz aus? Entgegen einer öffentlichen Wahrnehmung geht die Zahl von Jugendlichen als Tatverdächtige seit 2005 kontinuierlich zurück – ähnlich wie auch die Gewaltdelinquenz insgesamt für die Gesamtbevölkerung stetig zurückgeht. Lediglich für das Jahr 2014 zeigt sich für Jugendliche als Tatverdächtige ein Anstieg von 0,1 %, der jedoch im Verhältnis von einem Rückgang seit 2010 mit jährlich zwischen 5,0 % und 7,3 % zu relativieren ist. Von allen Tatverdächtigen sind 8,9 % Jugendliche. Die PKS differenziert hier nochmals nach deutschen und nicht deutschen Jugendlichen, wobei für die erste Gruppe Straftatenrückgang und bei den nicht deutschen Jugendlichen ein Anstieg festgestellt wird. Hauptsächlich sind Jugendliche in den Bereichen Körperverletzung, Ladendiebstahl und Rauschgiftdelikten in Erscheinung getreten. Im Bereich Gewaltdelinquenz machen Jugendliche 13,0 % der Tatverdächtigen im Bereich Gewaltdelinquenz aus. Männliche Jugendliche als Tatverdächtige insgesamt überwiegen mit 69,7 % deutlich gegenüber weiblichen Jugendlichen.

Jugendliche als Opfer waren vor allem bei Sexualdelikten, Raubdelikten und Körperverletzung im Vergleich zu den anderen Altersgruppen überdurchschnittlich häufig betroffen. Insgesamt sind Jugendliche mit 8,2 % als Opfer vertreten.

Übereinstimmend mit dem Bundesministerium des Inneren/Bundesministerium der Justiz (BMI/BMJ) kann somit hinsichtlich der Schwere der ausgeübten Taten geschlussfolgert werden:

„Anhaltspunkte für eine Brutalisierung junger Menschen sind ebenfalls weder den Justizdaten noch den Erkenntnissen aus Dunkelfeldstudien oder den Meldungen an die Unfallversicherer zu entnehmen. Es zeigt sich vielmehr im Gegenteil, dass in zunehmendem Maße auch weniger schwerwiegende Delikte, die nur geringe Schäden und keine gravierenderen Verletzungen zur Folge hatten, zur Kenntnis der Polizei gelangen“ (Bundesministerium des Inneren et al. 2006, S. 354).

2.1.1.3 Ergebnisse aus dem Dunkelfeld

Die folgenden dargestellten Ergebnisse sind, wenn nicht anders ausgezeichnet, dem Forschungsbericht von Baier et al. (2009) entnommen. Die

Stichprobe besteht aus 62 508 Schüler*innen der neunten Jahrgangsstufe in ganz Deutschland, ergänzend werden Daten aus weiteren Untersuchungen herangezogen.

Im Hinblick auf die Entwicklung der längerfristigen Jugendgewalt insgesamt werden die Daten aus der PKS bestätigt. Es zeigt sich, dass die Anzahl der ausgeübten Taten innerhalb der letzten zwölf Monate insgesamt seit 1998/99 eine gleichbleibende und zum Teil rückläufige Tendenz zeigt. Für den Bereich Körperverletzung gibt es jedoch uneinheitliche Ergebnisse. Im Jahr 2009 gibt insgesamt knapp ein Drittel der Jugendlichen an, dass sie Gewalt als Opfer oder Täter*in innerhalb der letzten zwölf Monate erfahren haben. Zu beachten ist der Einfluss des Anzeigeverhaltens auf die registrierte Jugendkriminalität, welches sich beispielsweise zwischen 1998 und 2008 um 20 bis 50 % erhöht hat. Interessanterweise gibt es in Bezug auf das Anzeigeverhalten einen deutlichen Zusammenhang mit der ethnischen Zugehörigkeit der Täter, sodass junge Menschen mit Migrationshintergrund als Täter*innen weitaus häufiger als deutsche Jugendliche angezeigt werden und damit in Hellfeld-Statistiken im Vergleich deutlich überrepräsentiert sind. Hinzu kommt, dass nicht-deutsche Jugendliche häufiger einer gesteigerten polizeilichen Kontrolle unterliegen.

Jugendliche mit Migrationshintergrund begehen dennoch auch nach Abzug der erhöhten Anzeigebereitschaft häufiger als deutsche Jugendliche Gewalttaten. „Sowohl aus Opfer- wie aus Tätersicht zeigen die Daten zur selbstberichteten Jugendgewalt, dass Jugendliche mit Migrationshintergrund häufiger Gewalttaten begehen als deutsche Jugendliche“ (Baier et al. 2009, S. 11). Die Ursachen dafür liegen jedoch nicht ursächlich im Migrationshintergrund selbst, sondern in einer Kumulierung von Belastungsfaktoren, wozu an erster Stelle die eigene Erfahrung als Opfer innerfamiliärer Gewalt zählt. Darüber hinaus spielen die Akzeptanz gewaltorientierter Männlichkeitsnormen, das Schulschwänzen, die Nutzung gewalthaltiger Medieninhalte und der Alkohol- und Drogenkonsum eine wichtige Rolle für die Häufigkeit der Ausübung von Gewalt. Verbesserte Bildungschancen werden in diesem Zusammenhang als Schutzfaktoren genannt: „Je größer [...] der Anteil von jungen Migranten ausfällt, die den Realschulabschluss oder das Abitur anstreben, um so niedriger fällt ihre Gewaltrate aus“ (Baier et al. 2009, S. 12).

In der aktuellen Shell Studie aus dem Jahr 2015 wird bedauerlicherweise der Teil, der sich dem Thema Gewalt beschäftigt, komplett ausgelassen, weshalb auf die Ergebnisse aus dem Jahr 2010 zurückgegriffen werden muss. Diese zeigen im Vergleich zur Befragung 2006 keine wesentlichen Veränderungen beim Thema Jugendgewalt (Albert et al. 2010, S. 163f.). Insgesamt rund ein Viertel (23 %) der Jugendlichen berichtet davon, in den letzten zwölf Monaten in eine gewaltsame Auseinandersetzung verwi-

ckelt gewesen zu sein, was sowohl die Rolle als Täter*in oder als auch als Opfer miteinschließt (ebd.). Am häufigsten treten gewaltsame Auseinandersetzungen in der Altersklasse der 15- bis 17-Jährigen auf, hier ist im Vergleich zu den anderen Altersgruppen ein größerer Anstieg von 27 % (2006) auf 31 % (2010) zu verzeichnen (ebd.). Ein enger Zusammenhang zwischen der Häufigkeit der gewaltsamen Auseinandersetzungen ist mit dem Bildungshintergrund und der sozialen Lebenslage zu finden (ebd.). „Bei der Betrachtung der Unterschiede nach Geschlecht sind Jungen über alle Altersgruppen in sämtlichen Täter-Opfer-Kategorien hochsignifikant überrepräsentiert“ (Schlack/Hölling 2007, S. 820).

Aus den Ergebnissen der drei genannten Studien kann zusammenfassend festgehalten werden, dass der öffentlich wahrgenommene Anstieg der Jugendgewalt in den letzten 15–20 Jahren faktisch nicht in dem öffentlich wahrgenommenen Maße stattgefunden hat. Besonders eine erhöhte Sensibilität für das Thema sowie eine deutlich gestiegene Anzeigebereitschaft haben zu dem Eindruck einer subjektiv wahrgenommenen Verschärfung der Jugendgewalt geführt. Beachtenswert ist in diesem Zusammenhang die Rolle der Medien und der öffentlichen Berichterstattung. Sie haben vermutlich in einem hohen Maße zu der aktuellen Wahrnehmung von Jugendgewalt beigetragen und mit beeinflusst, dass sich diese von einer öffentlichen Diskussion auf den professionellen Fachbereich der Jugendhilfe und auch auf die Bereitstellung von (neuen) Angeboten auswirkt:

„Wie jede Diskussionswelle in der Jugendhilfe hat auch die konzentrierte Beschäftigung mit dem Thema Jugendgewalt zu teilweise hektischen Aktivitäten auf sämtlichen der verschiedenen beteiligten Handlungsebenen geführt. Diese reichen vom Bundesprogramm über regionale Hearings bis hin zum individuellen Training des Umgangs mit ‚gewaltbereiten‘ Jugendlichen.“ (Kilb 2004, S. 32)

In Befragungen hat sich herausgestellt, dass tatsächlich an einen starken Anstieg gefährlicher und schwerer Kriminalität geglaubt wird, was den tatsächlichen Fallzahlen jedoch in keinsten Weise entspricht (Arbeitsstelle Kinder- und Jugendkriminalitätsprävention 2007, S. 208). Trotzdem weisen einige Ergebnisse, besonders bei der längerfristigen Betrachtung und im Bereich Körperverletzung, auf eine tatsächlich angestiegene Gewalttätigkeit hin. Die öffentlich sehr präsenten Fälle von Amokläufen an Schulen wie z. B. in Winnenden und Erfurt sind zwar nur Einzelfälle, dürfen jedoch nicht mit einer solchen Begründung als unwichtige Ausnahmen, als nicht wesentlich für eine Entwicklung im Bereich Jugendkriminalität abgetan werden.

Im kommenden Kapitel steht Jugendgewalt mit ihren (entwicklungspsychologischen) Besonderheiten und verschiedenen Einflussfaktoren im Mittelpunkt.

2.1.1.4 Spezifik von Jugendgewalt

Das Jugendalter stellt eine spezifische Entwicklungsphase dar und Jugendgewalt ist von Gewalt und Kriminalität im Erwachsenenalter zu differenzieren. Das Jugendalter ist eine Phase vielfacher Veränderungen, sowohl körperlicher als auch seelischer Art und die Ursachen, Entstehung und Prävention von Jugendgewalt sind vor dem Hintergrund des jugendlichen Entwicklungsstandes zu betrachten.

Aggressives Verhalten im Jugendalter kann zunächst einmal als **ubiquitär und transistorisch** betrachtet werden (Scherr 2009). Damit ist gemeint, dass solches Verhalten im Jugendalter gehäuft anzutreffen ist und keine Ausnahme darstellt, jedoch auch als vorübergehend und episodisch zu betrachten ist. Die Anzahl der Gewalttaten und Delinquenz erreicht in der Regel im Jugendalter ihren Höhepunkt und sinkt danach kontinuierlich ab, hier wird auch von einem ‚Aging-out-Phänomen‘ gesprochen. Es hat sich jedoch gezeigt, dass dies für eine kleine Gruppe von Jugendlichen nicht zutrifft (Greve/Montada 2008, S. 848). Diese Teilgruppe – in der Literatur findet sich verbreitet eine Häufigkeit von circa 5% – begeht den größten und zugleich den gravierendsten Teil aller Delikte (ebd.). Terrie E. Moffitt stellt vor diesem Hintergrund eine duale Taxonomie auf und unterscheidet zwei Arten von Jugenddelinquenz: (a) life-course-persistent antisocial behavior und (b) adolescence-limited antisocial behavior (1993). Bei der jugendtypischen und vorübergehenden Delinquenz (b) handelt es sich um Auffälligkeiten, die sich auf eine bestimmte Altersspanne während der Adoleszenz beziehen und danach durch prosoziale Verhaltensweisen ersetzt werden. Ursächlich sind die Spannungen zwischen dem biologischen Entwicklungsalter und mangelnden gesellschaftlichen Beteiligungsmöglichkeiten beziehungsweise der Wunsch nach einem höheren sozialen Status (Moffitt, S. 692). Das Verhalten ist zudem auf bestimmte Bereiche, meist den Freizeitbereich, begrenzt. Die persistente Jugenddelinquenz (a) hingegen hat ihren Ursprung bereits in der frühen Kindheit und entwickelt sich aus der Kombination einer neuropsychologischen Vulnerabilität und einem kriminogenen Lebensumfeld und bleibt über die Jugendphase hinweg stabil vorhanden (Moffitt, S. 679). Diese Unterscheidung von zwei Arten von Jugenddelinquenz konnte in verschiedenen Untersuchungen nachgewiesen werden und hat sich als bedeutsam und zutreffend für die Erscheinungsformen von Gewalt im Jugendalter erweisen (Greve/Montada 2008, S. 850).

Für das Auftreten von gewalttätigem Verhalten in der Jugend spielen verschiedenste Faktoren eine Rolle. Je nach theoretischer Basis oder Erkenntnisinteresse können diese unterschiedlich hergeleitet und unterschiedlich strukturiert werden, der Einfluss der **Gleichaltrigengruppe** ist dabei der bestuntersuchte Einflussfaktor auf Jugenddelinquenz (Greve/Montada 2008, S. 849) und soll hier vor dem Hintergrund des im Anschluss vorgestellten Peer-Projektes im Besonderen betrachtet werden. Deviantes Verhalten ist in der Adoleszenz besonders an Gruppen gebunden, die sowohl „Auditorium“ als auch „Trainingslager“ von Devianz sind (Fend 2003, S. 451). Bandura stellt zudem die These auf, dass der Einfluss der Gleichaltrigen in den letzten Jahren zunehmend größer geworden ist und vor dem Hintergrund des großen Einflusses der Medien weiter an Bedeutung für die Entwicklung gewinnt (Bandura in Krohn 2006, S. 224). Insgesamt ist es immer noch so, dass der Gleichaltrigeneinfluss auf Delinquenz und gewalttätiges Verhalten im Jugendalter überwiegend negativ bewertet wird. Greve und Montada legen dar, dass es mittlerweile als empirisch gut nachgewiesen gilt, dass die Zugehörigkeit zu antisozialen Gruppen die Jugenddelinquenz fördern und aufrechterhalten kann:

„Antisoziale Verhaltensweisen und darauf bezogene Etikettierungen des Umfeldes erhöhen die Wahrscheinlichkeit des Zusammenschlusses mit Gleichaltrigen, die sich ebenfalls abweichend verhalten und entsprechende Einstellungen als normative Orientierungen der Gruppe vertreten. Die Zugehörigkeit zu solchen Gruppen fördert und stabilisiert im weiteren Fortgang die Aufrechterhaltung delinquenter Einstellungen und Verhaltensweisen.“ (Greve/Montada 2008, S. 849)

Der Kontakt mit delinquenten Jugendlichen ist eindeutig als Risikofaktor zu bewerten. Auch Baier et al. kommen zu dem Ergebnis, dass die Zahl der delinquenten Freunde in einem starken Zusammenhang mit der eigenen Gewalttätigkeit steht und sogar den stärksten Einfluss ausübt (2009, S. 12). Unklar ist jedoch generell, ob die Zugehörigkeit Folge oder Ursache des delinquenten Verhaltens ist. Es wird eine Verbindung mit anderen Belastungsfaktoren hergestellt, wie z.B. der Nutzung gewalthaltiger Medien oder der Schulform, jedoch ist die Anzahl der delinquenten Freunde im sozialen Netzwerk der beste Prädiktor für die eigene Gewalttätigkeit (ebd.). Die Separierung und das Zusammenfassen von jugendlichen Delinquenten verstärkt und stabilisiert deviante Orientierungen (2007). Besonders die Qualität der vorhandenen sozialen Beziehungen scheint ausschlaggebend zu sein, weniger die Quantität. So finden Jugendliche mit abweichendem Verhalten vermehrt Freunde, die bereits ein solches Verhalten zeigen (Greve/Montada 2008, S. 849). „Aggressive Kinder sind dem Risiko ausge-

setzt, von ihren Peers zurückgewiesen zu werden und sich stattdessen sozial wenig kompetenten, ebenfalls aggressiven ‚Außenseitern‘ anzuschließen“ (Scheithauer et al. 2008, S. 52). Selbst das Zusammensein in einer Gleichaltrigengruppe, die sich zunächst einmal nicht über gewalttätiges Verhalten zusammengefunden hat, ist nicht generell und ausschließlich durch Harmonie und Spaß gekennzeichnet, Gruppendruck, Zwang, Stigmatisierung oder auch Aggression können durchaus Bestandteil des Gruppenlebens sein. So weist Hurrelmann darauf hin, dass bis zu 10% aller Jugendlichen Opfer von Aggressionen und Stigmatisierung in ihrer Gruppe sind (2004, S. 129). Mittlerweile wird in Untersuchungen zum Thema Jugendgewalt und Prävention von Jugendgewalt der Einfluss von Gleichaltrigen jedoch auch unter positiven Gesichtspunkten betrachtet und eine ausschließlich negative Darstellung wird kritisiert: „Too often the peer group has viewed only as a liability; too seldom has it been seen as a resource“ (Vorrath/Brendtro 1985). Neben einer Aufzählung aufseiten der Risikofaktoren findet sich der Einfluss der Gleichaltrigen auch zunehmend aufseiten der Schutzfaktoren und die fehlende Einbindung in Gleichaltrigenbeziehungen wird ebenfalls als Risikofaktor gewertet. In einer Metaanalyse des Deutschen Forums für Kriminalprävention werden als risik erhöhende Bedingungen neben dem Kontakt zu delinquenten Gleichaltrigen, wenige soziale Beziehungen und die Ablehnung durch Peers ebenfalls als Risikofaktoren benannt (Scheithauer et al. 2008, S. 44). Als Schutzfaktoren innerhalb des sozialen Umfeldes werden positive Freundschaftsbeziehungen, positive Gleichaltrigenbeziehungen und soziale Unterstützung benannt (ebd., S. 46).

Es wird deutlich, dass die Gruppe der Gleichaltrigen somit sowohl zu gewaltauffälligem Verhalten beiträgt, als auch durch ihre zahlreichen entwicklungsfördernden Aufgaben und Funktionen davor schützen kann. Zusammenfassend zeigt sich, dass es nicht einzelne personen- oder situationsspezifische Merkmale gibt, die gewalttätiges Verhalten per se erhöhen, sondern dass es sich um eine kumulative Wirkung und komplexe Wirkzusammenhänge handelt, die alters- und entwicklungsbedingt zu sehen sind und deren genaues Zusammenspiel unklar ist (ebd., S. 47 ff.).

Für die Betrachtung von Jugendgewalt ist als Ausgangsbasis die Betrachtung des Jugendalters vonnöten. Um zu verstehen, warum es im Jugendalter gehäuft zu Gewalttätigkeit kommt, müssen diese **Entwicklungsphase** und ihre Besonderheiten genauer betrachtet werden. Das Jugendalter stellt eine Phase vieler Entwicklungen und Veränderungen dar. Wurde die Adoleszenz in der Vergangenheit häufig nur als Übergangsphase zwischen der Kindheit und dem Erwachsenenalter beschrieben, so gilt das Jugendalter heute als eigene Entwicklungsphase, die nicht nur der Vorbereitung auf das Erwachsenenalter dient, sondern Raum für eigenständige

Interessen und Betätigungen lässt. Die Jugendphase stellt keine klar definierte Altersphase dar, sondern hat sich in den vergangenen Jahrzehnten mehr und mehr, auch parallel zur Verlängerung der Ausbildungsphase, ausgedehnt und orientiert sich weniger an strikten Altersmarken, als an zu bewältigenden Entwicklungsaufgaben und Rollenübergängen.

Zu beachten ist, dass ‚die‘ Jugend an sich so nicht vorhanden ist. Je nach sozialem Hintergrund steht jungen Menschen beispielsweise ein jugendliches Moratorium durch einen notwendigen frühen Einstieg ins Erwerbsleben nur begrenzt zur Verfügung. In unserer Gesellschaft sind zurzeit weder eindeutige Rituale noch gesellschaftlich orientierte Rollenmuster vorhanden, welche den Übergang vom Jugendlichen zum Erwachsenen begleiten, wodurch in Verbindung mit rasanten gesellschaftlichen Veränderungen das Jugendalter zu einer sehr instabilen Entwicklungsphase gemacht wird (Kilb 2006a, S. 75). Die Pluralisierung von Lebensformen bei gleichzeitiger Individualisierung, die medialen Einflüsse auf Jugendliche sowie verschiedene gesellschaftliche Anforderungen treffen mit körperlichen und kognitiven Veränderungen in der Jugendphase zusammen und können zu vielfältigen Verunsicherungen in verschiedenen Lebensbereichen führen, die in sozial unangepasstem Verhalten Ausdruck finden können.

Typisch für die Entwicklungsphase Jugend ist ein gesteigertes *Risikoverhalten*, welches sich unter anderem in Alkohol- und Drogenkonsum, riskantem Sexualverhalten oder delinquentem Verhalten wie Verkehrs- und Diebstahldelikten oder Gewalttätigkeit zeigen kann. Dieses Verhalten ist zunächst jugendtypisch und verschwindet im Sinne der oben betrachteten jugendtypischen Jugenddelinquenz mit dem Eintritt ins Erwachsenenalter. Auch Mutproben in Form von Verhaltensweisen, wie ‚Straßenbahn-Surfen‘, ‚Gleisroulette‘⁶ usw. sind Verhaltensweisen, die in der Regel fast ausschließlich in der Jugend auftreten. Zur Erklärung werden verschiedene Ausgangslagen und Ansätze wie das Konzept der Entwicklungsaufgaben, der kognitive Entwicklungsstand, verschiedene Stressbewältigungstheorien oder auch das persönlichkeitspsychologische Konzept des *sensation seeking*s herangezogen. Jugendliches Risikoverhalten kann eine positive Funktionalität im Alltag des Jugendlichen haben und im Sinne eines Anpassungsversuchs an eine spezifische Situation interpretiert werden (Oerter et al. 2002, S. 867). Risikoverhalten im Jugendalter kann das Resultat einer Überforderung im Sinne von Stress sein, hervorgerufen durch psy-

6 Eine Form der Mutprobe, bei denen Kinder und Jugendliche sich auf Bahngleise stellen und erst kurz bevor der Zug sie erreicht hat, von den Gleisen springen. Am ‚mutigsten‘ ist derjenige, der am längsten stehen bleibt.

chosoziale Belastungen, für die keine adäquaten Bewältigungsressourcen vorhanden sind (Hurrelmann 2010). Die Funktion von risikoreichen und antisozialen Verhaltensweisen kann darin liegen, Unabhängigkeit von Erwachsenen zu demonstrieren und solches Verhalten kann entwicklungsbedingt als ‚normal‘ eingestuft werden, so lang es nicht zu früh und über verschiedene Lebensbereiche hinweg gehäuft auftritt (Fend 2003, S. 439.)

Gewalttätiges Verhalten im Jugendalter, wie z.B. das oben betrachtete Risikoverhalten, wird zumeist in **Gruppensituationen** begangen. Stoner weist auf das ‚Risky-Shift-Phänomen‘ hin, welches beschreibt, dass kollektiv von Gruppen gefällte Entscheidungen riskanter ausfallen, als die Entscheidungen jedes einzelnen Gruppenmitgliedes (1961). Es scheint besonders das männliche Geschlecht anfällig für den negativen Einfluss der Peer-Group zu sein, männliche Jugendliche schließen sich auch eher zu devianten Gruppen zusammen. Hier ist besonders das Phänomen des ‚Happy slappings‘⁷ eine neue negative Erscheinung, die von einer Gruppe Jugendlicher gemeinsam begangen wird: Gegen eine in der Regel unbeteiligte Person wird ohne Anlass Gewalt ausgeübt, sie wird z.B. ins Gesicht geschlagen, angespuckt oder geschubst. Neben dem aktiven Täter gibt es eine Gruppe von Jugendlichen, welche die Tat mit dem Smartphone filmen. Wesentlicher Bestandteil ist das anschließende gemeinsame Gucken dieses Videos und eine mögliche Veröffentlichung im Internet.

Generell bieten Gruppenzusammenhänge Jugendlichen die Gelegenheitsstruktur für Gewalthandeln, hier können sie Gewalt erlernen und finden in anderen Gleichaltrigen Modelle (Fend 2003, S. 439). Kilb weist in diesem Zusammenhang darauf hin, dass es in unserer Gesellschaft einen Mangel an ritualisierten Angeboten für Gruppen gibt, die eine Aggressionsabfuhr verbunden mit Selbstbewertungs- und Verortungsmöglichkeiten und geschlechtsbezogenen Identitätsaspekten bieten (2006a, S. 84).

Interessant sind die von Wetzstein und Eckert zusammengefassten vier Hauptfunktionen von Gewalt in jugendlichen Gruppierungen. Zunächst kann (a) Gewalt auf der Suche nach Spannung und Aktivität als Selbstzweck dienen: „Gewalt steht für einen Gefühlszustand, der aktiv aufgesucht wird, weil er Aufregung, Abenteuer und Risiko verspricht. Sie hat für manche Gruppen einen Eigenwert“ (ebd.). Hier kann das Phänomen des ‚Happy slappings‘ eingeordnet werden. Darüber hinaus kann (b) Gewalt als Reaktion auf Benachteiligungsgefühle z.B. aufgrund fehlender ökonomischer und kultureller Ressourcen auftreten (Wetzstein/Eckert 2000). Gewalttätiges Verhalten kann durch Anerkennung von anderen Gleichaltrigen in der Gruppe verstärkt werden und bietet Kompensationsmög-

7 Auch unter ‚Snuff-Videos‘ bekannt.

lichkeiten für persönliche Schwächen, Gefühle des Versagens oder andere erfahrene soziale Benachteiligungen (Höynck 1999, S. 75). Besteht in anderen Bereichen nicht die Möglichkeit, so kann in der Gleichaltrigengruppe durch riskantes Verhalten Wertschätzung erlangt werden, die in anderen Bereichen versagt bleibt (Kühnel 1995b, S. 27). Im Sinne von Durchsetzung und Abgrenzung gegenüber anderen kann (c) Gewalt als Mittel zur Selbstbehauptung in Gruppen angewendet werden (Wetzstein/Eckert 2000). Dabei kann gewalttätiges Verhalten für den Gruppenzusammenhang identitätsstiftend sein und den Gruppenzusammenhalt durch aggressives Verhalten gegenüber Nicht-Mitgliedern stärken und scheinbaren Respekt und Ansehen erzeugen. Als vierte Funktion kann (d) Gewalt ideologisch legitimiert im Sinne eines notwendigen Schritts zur Erkämpfung einer besseren Zukunft Bestandteil einer gewalttätigen Gruppe sein (ebd.).

Generell ist der sowohl positive als auch negative Einfluss der Gleichaltrigengruppe abhängig von der Einbindung in weitere, vor allem familiäre Beziehungen und Strukturen (vgl. Kühnel 1995a, S. 141 ff.), weshalb im folgenden Abschnitt die Familie und ihr Einfluss auf gewalttätiges Verhalten näher betrachtet wird.

Neben Gleichaltrigen hat selbstverständlich auch die **Familie** einen wichtigen Einfluss auf die Ausübung von Gewalt im Jugendalter. Die Familie wird heute als ‚unvollständiges Curriculum‘ bezeichnet, da sie im Rahmen der Ausdifferenzierung des Wirtschafts- und Bildungssystems und anderen Veränderungen einen Teil ihrer Aufgaben vermehrt an andere Institutionen, z.B. Schulen oder Freizeiteinrichtungen, abgegeben hat und nicht mehr alle Kompetenzen, die in anderen Lebensbereichen vonnöten sind, vermitteln kann. Durch den Funktionswandel der Familie und die Ausdifferenzierung von verschiedensten Familienformen sind Belastungen entstanden, die sich wiederum im Bereich der sozialen Beziehung und emotionalen Bindungen innerhalb der Familie auswirken können (Kühnel 1995b, S. 21). Trotzdem ist die Familie der wichtigste prägende Faktor für das Sozialverhalten (Baier et al. 2009, S. 80). Hier lernt das Kind die Grundlagen des menschlichen Miteinanders und kann Urvertrauen entwickeln. Und hier macht es in der Regel auch die ersten Erfahrungen mit Gewalt im weiteren Sinne. „Demnach wird Gewalt vor allem in der Familie erfahren, erlernt und als Mittel z.B. zur Durchsetzung eigener Interessen oder der Erreichung spezifischer Ziele in andere Handlungskontexte übertragen“ (Raithel/Mansel 2003, S. 26). Die Eltern haben dabei wesentliche Vorbildfunktion, Fähigkeiten zu Konfliktlösungen werden durch Nachahmung ebenso erlernt wie bestimmte Streitstile. Die Qualität des Bindungsverhaltens ist dabei wesentlich für den Aufbau späterer Beziehungen. Ähnlich wie bei dem Einfluss der Gleichaltrigen, können je nach Voraussetzungen individuelle Problemlagen durch die Familie aufge-

fangen oder verstärkt werden (Raithel/Mansel 2003, S. 26). Besonders dem Zusammenspiel von familiären Einflüssen und gegenseitigen Verstärkungsprozessen in der Gleichaltrigengruppe kommt bei der Entwicklung und Verfestigung von antisozialen Verhaltensweisen große Bedeutung zu (Greve/Montada 2008, S. 846). Davon unabhängig stehen jedoch einige familiäre Risikofaktoren in direkter Beziehung zur Gewalttätigkeit des Kindes. Hierzu gehören vor allem die Erfahrung innerfamiliärer Gewalt (Baier et al. 2009, S. 80), körperliche Misshandlung, antisoziales und kriminelles Verhalten der Eltern, Vernachlässigung, inkonsistentes Erziehungsverhalten (Greve/Montada 2008, S. 844) sowie eine negative Eltern-Kind-Beziehung (Scheithauer et al. 2008, S. 44ff.). Der direkte Zusammenhang zwischen gewalttätigen Misshandlungen durch die Eltern und dem eigenen gewalttätigen Verhalten konnte auch in der Studie von Baier et al. gut nachgewiesen werden (2009, S. 80). Hierbei zeigten diejenigen Jugendlichen die niedrigsten Gewalttäterraten, die während der Kindheit keine körperliche Gewalt von ihren Eltern erfahren haben (ebd.). Die höchsten Gewalttäterraten zeigten die Jugendlichen, die sowohl in der Kindheit als auch in der Jugend schwerer körperlicher Gewalt durch die Eltern ausgesetzt waren (ebd.). Niedriger sozioökonomischer Status ist ebenfalls ein häufig dargestellter Risikofaktor, der jedoch eher einen moderierenden Effekt hat. Das Risiko, selbst gewalttätig zu werden, steigt, wenn mehrere dieser Faktoren zusammenkommen (Lösel 1993, S. 117). Als wesentliche Faktoren, die zu einer erhöhten Resilienz führen, sind unter anderem elterliche Fürsorge, eine positive Beziehung zu mindestens einem Elternteil, eine stabile Bindung, ein stabiles soziales Umfeld, die positive Beziehung zu Erwachsenen und Modelle positiven Bewältigungsverhaltens zu nennen (Scheithauer et al. 2008, S. 44ff.).

Kommt den Gleichaltrigen mehr eine Bedeutung für die jugendtypische Delinquenz und die Schaffung von Gelegenheiten für gewalttätiges Verhalten zu, kann bei den familiären Bedingungen davon ausgegangen werden, dass hier besonders das Fundament für das persistente delinquente Verhalten, welches sich in verschiedenen Lebensbereichen zeigt und in der Regel früh beginnt, geliefert wird. Jugendliche, die in ihrer Kindheit elterlicher Gewalt ausgesetzt waren, zeigen eine stärkere Zustimmung zu Gewalt legitimierenden Männlichkeitsnormen, welche wiederum selbst hoch mit gewalttätigen Verhalten korreliert (Baier et al. 2009, S. 81). Im folgenden Abschnitt wird deshalb der Zusammenhang zwischen Gewalt und Geschlecht näher erörtert.

Bei der Aufzählung von Risikofaktoren für delinquentes und gewalttätiges Verhalten ist fast immer das männliche **Geschlecht** zu finden, das weibliche Geschlecht ist im Gegensatz dazu bei der Aufzählung der Schutzfaktoren zu finden (vgl. z.B. Greve/Montada 2008, S. 844; Scheit-

hauer et al. 2008, S. 44 ff.). Wie im Abschnitt zur aktuellen Jugendkriminalität dargestellt, sind weibliche Jugendliche im Alter von 14 bis 18 Jahren mit 29,9 % tatsächlich weitaus seltener tatverdächtig als männliche Jugendliche (Polizeiliche Kriminalstatistik (PKS) 2015, S. 39). Differenziert nach den Altersgruppen sind Mädchen als Tatverdächtige mit 34,6 % am häufigsten in der Altersklasse der 14- bis 16-Jährigen zu finden, Jungen sind auch in dieser Altersklasse noch rund doppelt so häufig tatverdächtig (ebd.).

Ebenfalls in der Studie von Baier et al. sind Jungen in den verschiedenen Bereichen der Gewalttätigkeit deutlich häufiger Täter als Mädchen (Baier et al. 2009, S. 38 ff.) und die Shell-Studie stellt fest, dass männliche Jugendliche mehr als doppelt so häufig in Schlägereien verwickelt sind als Mädchen (Albert et al. 2010, S. 163). Schlussendlich überwiegen auch bei der Betrachtung der Prävalenz der Störung des Sozialverhaltens im Jugendalter deutlich die Jungen (Plener/Fegert 2013, S. 18 f.). Diese Ergebnisse beziehen sich zwar zum Teil auf verschiedene Aspekte von Devianz, weisen jedoch alle in dieselbe Richtung und zeigen deutlich, dass männliche Jugendliche erheblich häufiger gewalttätig sind. Aufgrund dessen war die Forschungssituation zur Betrachtung von Gewalt lange Zeit dadurch geprägt, dass fast ausschließlich Jungen im Fokus standen und Mädchen vernachlässigt wurden (Fend 2003, S. 440). Mädchen und Frauen wurden, wenn, dann eher als Opfer von Gewalt untersucht, bei Jungen und Männern stand die Täterschaft im Mittelpunkt. Dies ist zum Teil immer noch so, es hat jedoch in den letzten Jahren eine vermehrte Hinwendung sowohl der Forschung als auch der praktischen Angebote zu Geschlechtsunterschieden im Allgemeinen und darauf aufbauend zu Mädchengewalt stattgefunden. Zunächst muss auch hier festgehalten werden, dass die Erforschung und Interpretation von geschlechtsspezifischem gewalttätigem Verhalten aus verschiedensten Perspektiven und mit unterschiedlichstem Forschungsinteresse geschieht. Es gibt keine abschließenden und allumfassenden Ergebnisse und die aktuelle Forschungssituation muss als derzeitiger ‚Zwischenstand‘ betrachtet werden. Grundlegend müssen zunächst biologische Unterschiede zwischen den Geschlechtern betrachtet werden: Der Einfluss von Hormonen sowie neurowissenschaftliche Unterschiede in den Hirnstrukturen von Männern und Frauen weisen auf offensichtliche Unterschiede besonders im Bereich der Emotionsregulation und Stressverarbeitung hin, wodurch das männliche Geschlecht als aggressiver eingestuft wird (Gerrig et al. 2008, S. 403 ff.). Wobei Aggressivität in diesem Sinne zunächst wertfrei als (überlebens)notwendiges Verhaltensrepertoire bewertet werden muss.

Einen wesentlichen Einfluss auf aggressives Verhalten spielt der Einfluss der Kultur, in der Mädchen und Jungen aufwachsen. In Vergleichen hat sich gezeigt, dass es Kulturkreise gibt, in denen gewalttätiges Verhalten