

Schleswig-Holsteinischer Landtag
Umdruck 20/2217

Stellungnahme des KfN zur Anhörung des Innen- und
Rechtsausschusses

***Kinder- und Jugendgewalt eindämmen und
Hintergründe stärker beleuchten***
im Landtag Schleswig-Holstein

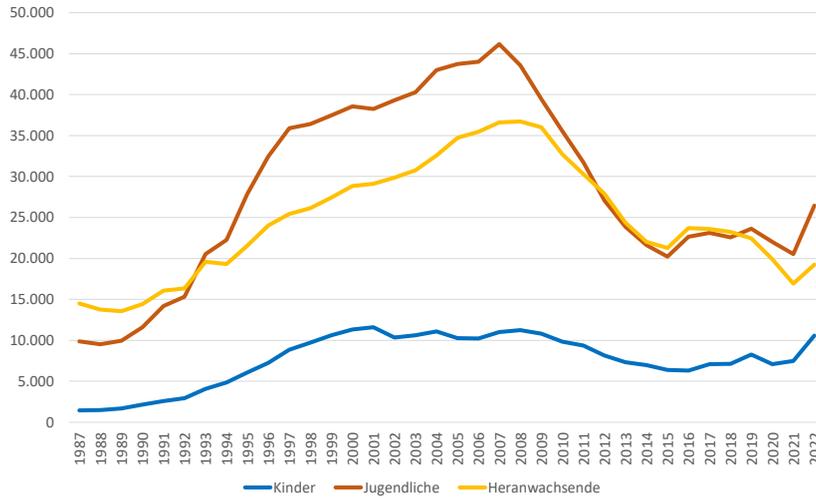
Prof. Dr. Thomas Bliesener

1

**Die Entwicklung der Gewalt-Delinquenz von Kindern und
Jugendlichen im polizeilich registrierten Hellfeld (PKS)**

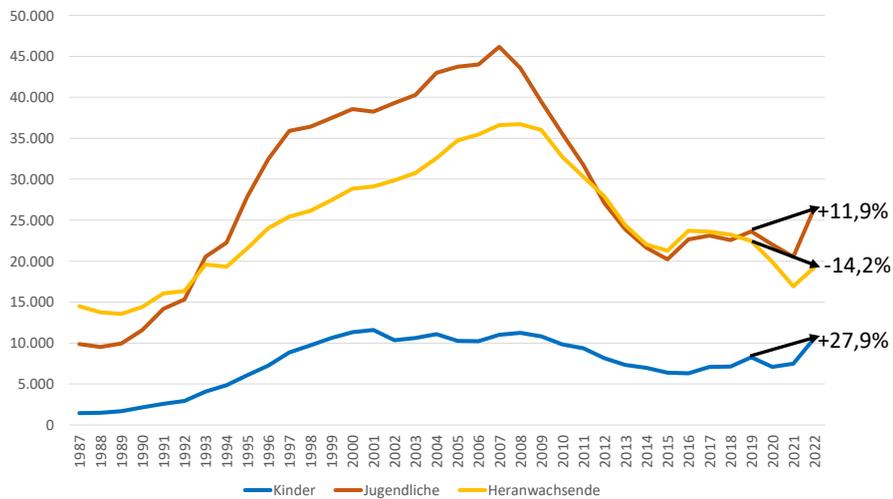
2

PKS: Zeitreihe der tatverdächtigen Kinder (< 14 Jahre), Jugendlichen (14 bis < 18 Jahre) und Heranwachsenden (18 bis < 21 Jahre) in der PKS; **Gewaltkriminalität**



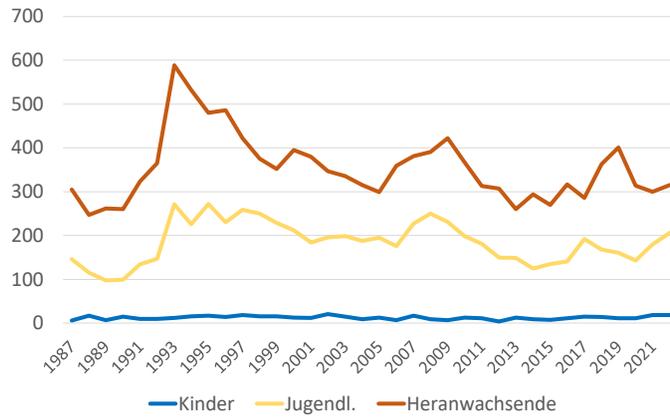
3

PKS: Zeitreihe der tatverdächtigen Kinder (< 14 Jahre), Jugendlichen (14 bis < 18 Jahre) und Heranwachsenden (18 bis < 21 Jahre) in der PKS; **Gewaltkriminalität**



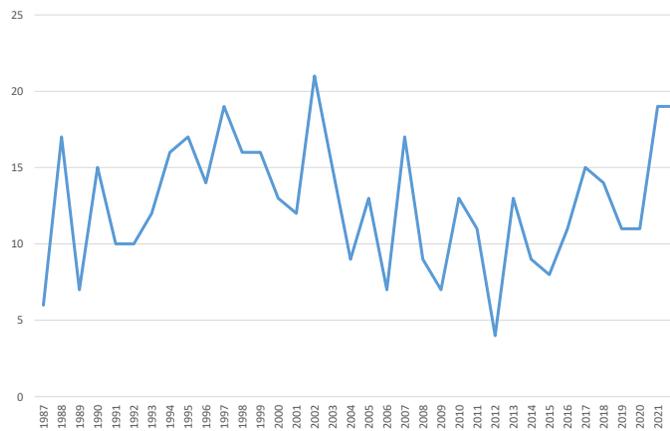
4

PKS: Straftaten gegen das Leben



5

TV bei Straftaten gegen das Leben, nur Kinder



6

Mögliche Gründe für den Anstieg der Gewaltkriminalität seit der Vor-Corona-Zeit

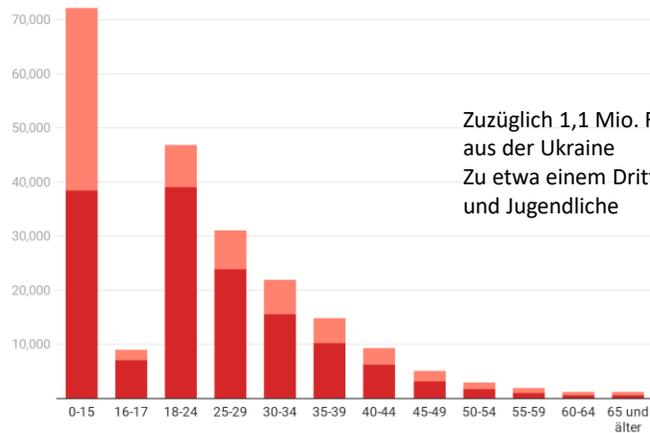
- Soziodemographische Faktoren (Zuwanderung)

7

■ Asylbewerber nach Alter und Geschlecht

Antragsteller auf Asyl in Deutschland (Erstanträge), 2022.

■ Männlich ■ Weiblich

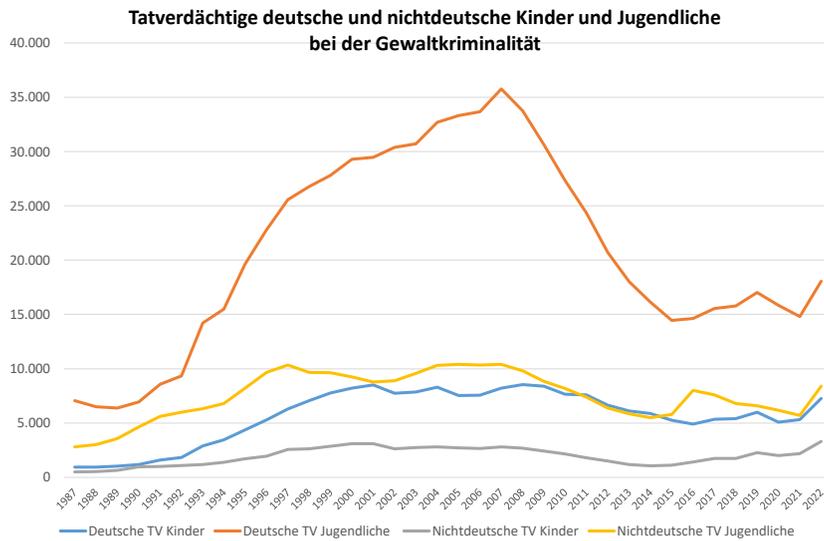


Zuzüglich 1,1 Mio. Flüchtlinge
aus der Ukraine
Zu etwa einem Drittel Kinder
und Jugendliche

Stand: April 2023

Grafik: bpb - Quelle: Bundesamt für Migration und Flüchtlinge

8



9

Mögliche Gründe für den Anstieg der Gewaltkriminalität seit der Vor-Corona-Zeit

- Soziodemographische Faktoren (Zuwanderung)
- Änderungen der Gelegenheitsstrukturen und Anzeigebereitschaft (Raub)
- Vermehrte Sozialisationsdefizite durch Maßnahmen zur Pandemiebekämpfung
- Nachholeffekte beim jugendtypischen Austesten von Grenzen

10

Statistik der Deutschen Gesetzlichen Unfallversicherung zu Raufunfällen und Frakturen infolge von Rangeleien im schulischen Kontext

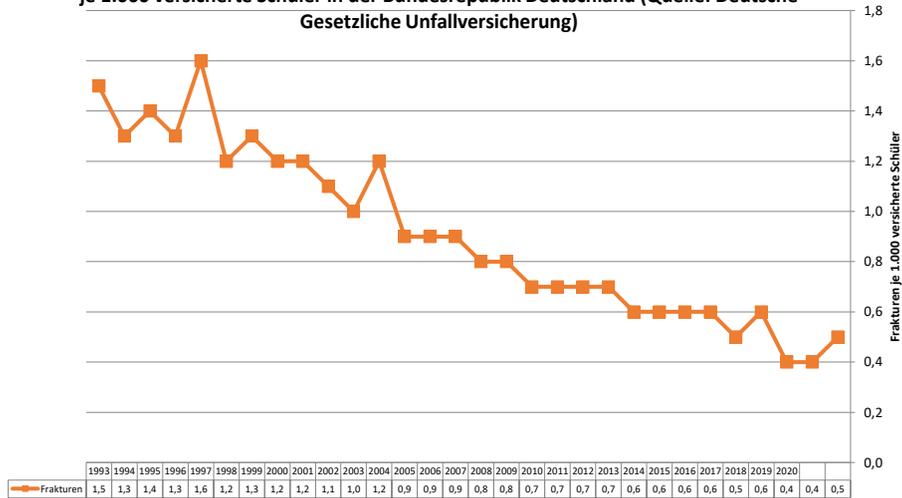
11

Entwicklung von Schulen gemeldeter "Raufunfälle"
je 1.000 versicherte Schüler in der Bundesrepublik Deutschland (Quelle: Deutsche
Gesetzliche Unfallversicherung)



12

**Entwicklung von Schulen gemeldeter Frakturen infolge von Raufereien
je 1.000 versicherte Schüler in der Bundesrepublik Deutschland (Quelle: Deutsche
Gesetzliche Unfallversicherung)**



13

**Befunde des KFN-Niedersachsen-Surveys
zur Entwicklung der Gewalt unter Schülerinnen und Schülern
der 9. Jahrgangsstufe an Schulen in Niedersachsen**

14

Regelmäßige Befragung von 8.000-10.000 Schüler/innen der 9. Jahrgangsstufe an allgemeinbildenden Schulen in Niedersachsen

Items zur Gewalt:

Hast du schon mal/in den letzten 12 Monaten

allein jemanden geschlagen, getreten, gewürgt oder auf andere Weise tätlich angegriffen, so dass er*sie verletzt wurde (z. B. eine blutende Wunde oder ein blaues Auge)? Dabei wurde keine Waffe oder Gegenstand verwendet.

zusammen mit mehreren Personen jemanden geschlagen, getreten, gewürgt oder auf andere Weise tätlich angegriffen, so dass er*sie verletzt wurde.

jemanden mit einer Waffe (z. B. Messer), einem Gegenstand (z. B. Kette) oder durch Tritte mit schweren Schuhen/Stiefeln absichtlich verletzt.

jemandem etwas mit Gewalt entrisen oder unter Androhung von Gewalt etwas weggenommen, z. B. eine Tasche, ein Fahrrad oder Geld?

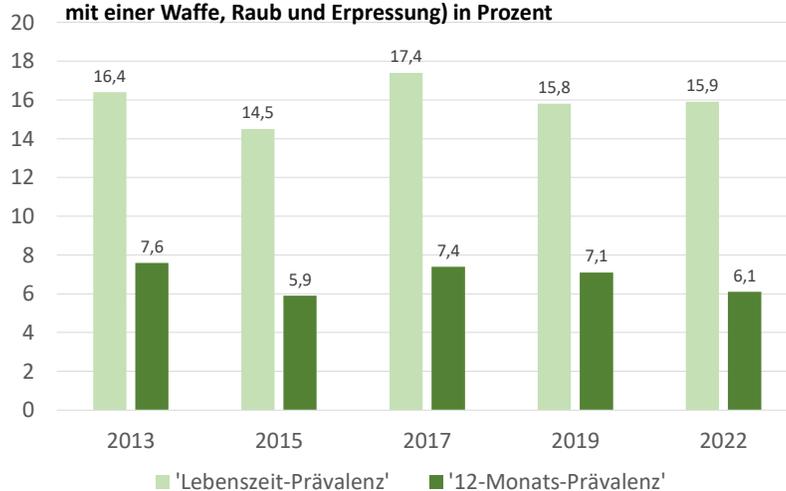
von jemandem verlangt, dir Geld oder Sachen (z. B. Jacke, Uhr, Schuhe) zu geben und ernsthaft Gewalt angedroht, wenn er*sie die Sachen nicht hergeben oder zahlen wollte?

jemanden sexuell belästigt (z. B. zwischen die Beine, an die Brust oder an den Po gefasst)

jemanden mit Gewalt oder durch ernsthafte Androhung von Gewalt zu sexuellen Handlungen oder zur Duldung von sexuellen Handlungen gezwungen?

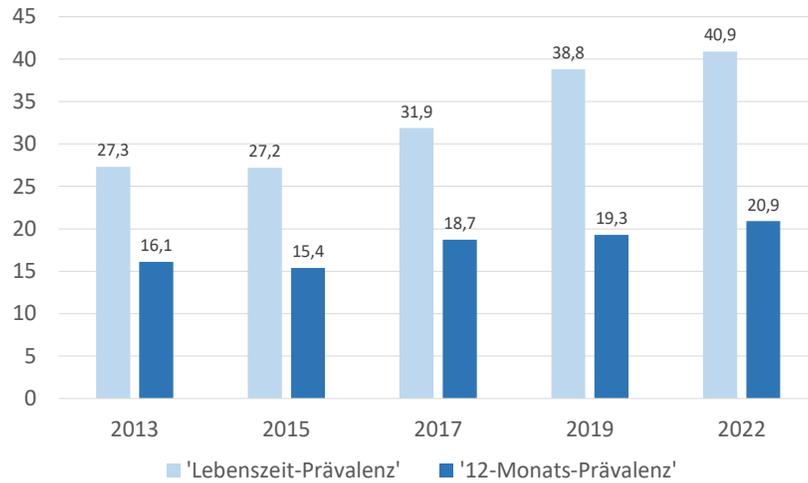
15

Prävalenzen der Täterschaft bei Gewalttaten (KV alleine, in der Gruppe, mit einer Waffe, Raub und Erpressung) in Prozent



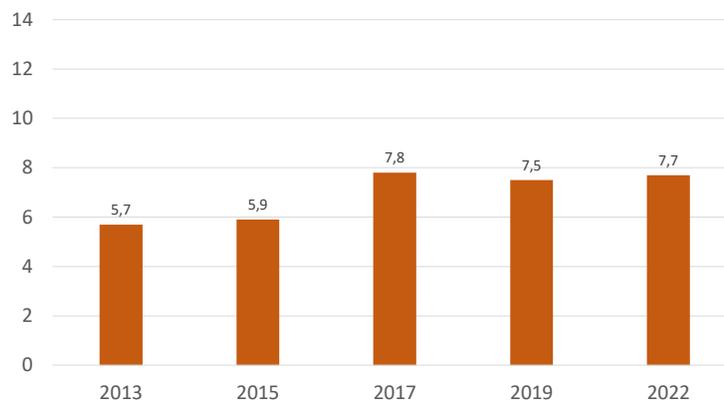
16

Prävalenzen von Opfererfahrungen bei Gewalttaten (KV alleine, in der Gruppe, mit einer Waffe, Raub und Erpressung) in Prozent



17

Prozentsatz der Schülerinnen und Schüler, die mindestens selten in der Schule ein Messer, einen Schlagring oder einen Schlagstock mitführen

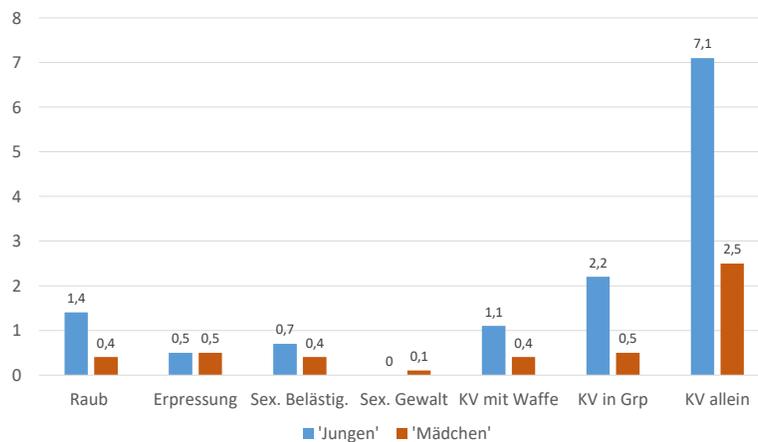


18

Täter- und Opfererfahrungen der Gewalt 2022

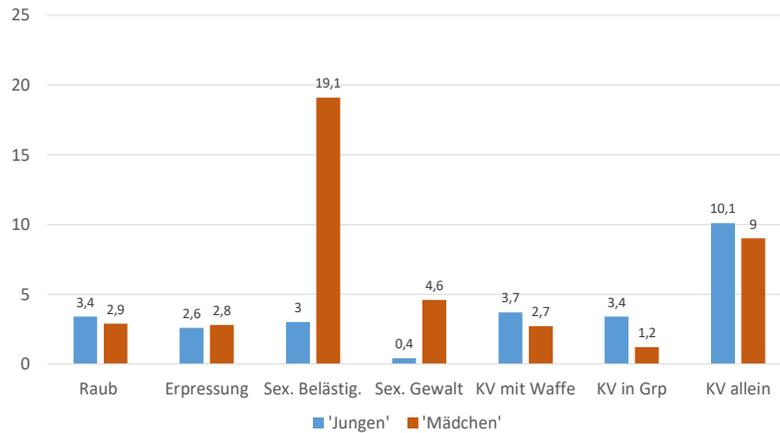
19

12-Monatsprävalenz der Täterschaften für Jungen und Mädchen



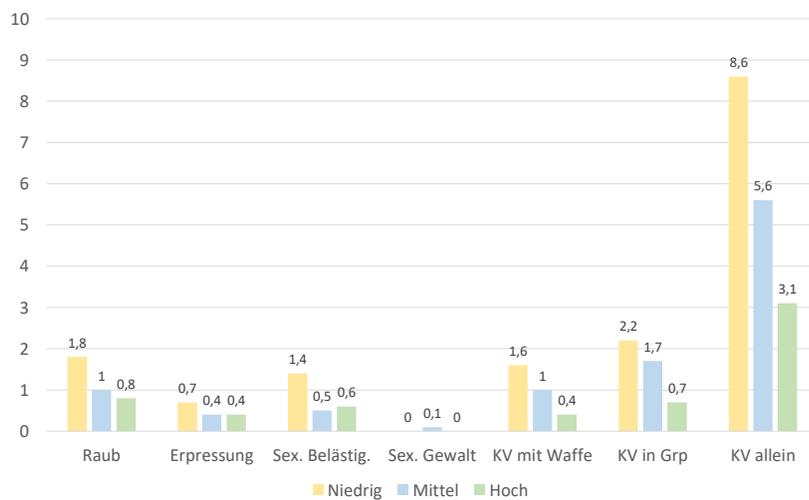
20

12-Monats-Prävalenz der Opfererfahrungen für Jungen und Mädchen



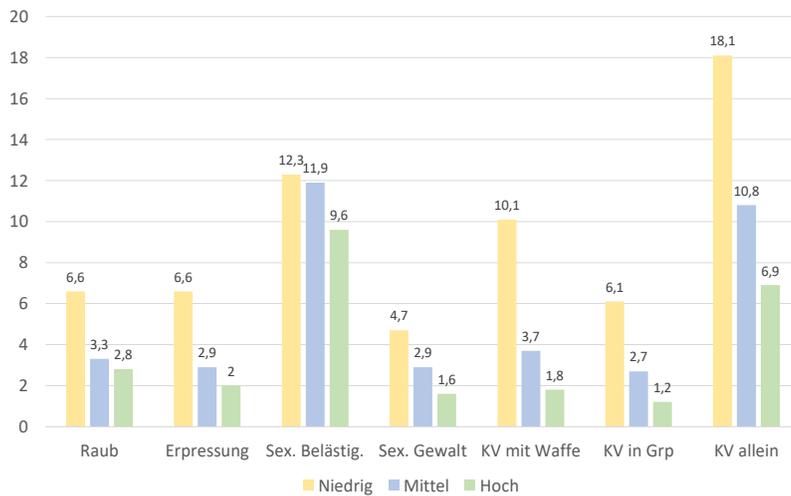
21

12-Monats-Prävalenz der Täterschaften nach Schulform



22

12-Monats-Prävalenz der Opfererfahrungen nach Schulform



23

Zusammenfassung der Befunde

- In der PKS zeigt sich ein deutlicher Anstieg der Gewaltvorfälle durch Kinder und Jugendliche gegenüber dem Vorjahr
- Dieser Anstieg zeigt sich auch gegenüber den Vor-Corona-Jahren
- Dieser Anstieg zeigt sich jedoch nicht in den Statistiken zu Raufunfällen an Schulen
- Auch im Dunkelfeld ist kein Anstieg bei den Täterschaften von Gewalt zu beobachten
- Ein geringer Anstieg zeigt sich jedoch beim Anteil der Schüler/innen, die Opfererfahrungen gemacht haben.
- Jungen sind deutlich häufiger Täter, bei KV und Raub auch häufiger Opfer.
- Bei sexueller Belästigung und Gewalt sind Mädchen mehrfach häufiger als Opfer betroffen.
- Täter- und Opfererfahrungen korrespondieren deutlich mit der Schulform bzw. den Bildungserwartungen.

24

Erschienen in: In F. Petermann & W. Schneider (Hrsg.)(2008), Enzyklopädie der Psychologie, C, V, 7; Angewandte Entwicklungspsychologie (S. 677-719). Göttingen: Hogrefe.

Prävention und Bewältigung von Delinquenz und Devianz

Thomas Bliesener

Der aus dem englischen stammende Begriff der Delinquenz wird häufig mit Kriminalität übersetzt, schließt aber neben dem kriminellen Verhalten (d.h. Handlungen mit strafrechtlichen Rechtsfolgen) auch normverletzende (deviante) Handlungen mit geringerem Unrechtsgehalt ein, die nicht von einer strafrechtlichen Sanktion betroffen sind (z.B. Lügen, aggressives Verhalten, frühzeitiger Konsum legaler Drogen, Schulschwänzen, Streunen). Diese frühen Formen devianten oder normverletzenden Verhaltens haben sich ebenso wie massive Formen unerwünschten sozialen Verhaltens (z.B. schwere Disziplinstörungen, dauerhaftes oppositionelles Trotzverhalten) als bedeutsame Prädiktoren oder Vorformen späteren gewalttätigen oder kriminellen Verhaltens erwiesen (Cottle, Lee & Heilbrun, 2001; Derzon, 2001) und werden gemeinhin unter dem Begriff des *dissozialen Verhaltens* (häufig synonym auch antisoziales Verhalten) zusammengefasst.

1 Theoretische Grundlagen von Präventions- und Interventionsmaßnahmen

Psychologische Maßnahmen zur Prävention und Intervention bei delinquentem oder dissozialem Verhalten sollten sinnvollerweise bei den Ursachen und Bedingungsfaktoren dieses Verhaltens ansetzen (z.B. Durlak, 1997; Tremblay & Craig, 1995). Deshalb wird zunächst auf aktuelle Ansätze zur Erklärung der Entstehung und Manifestation dissozialen Verhaltens eingegangen.

1.1 Risikofaktoren

Für die Entstehung delinquenter oder dissozialer Verhaltensmuster haben sich Erklärungsmodelle recht gut bewährt, die von unterschiedlichen psychologischen, sozialen und biologischen Risikofaktoren und besonders deren Wechselwirkungen ausgehen (Hawkins et al., 1998; Lösel & Bender, 2006). Solche Risikofaktoren stellen für sich zwar jeweils keine hinreichende Bedingung für die Entwicklung dissozialen Verhaltens dar, erhöhen aber sehr wohl deren Wahrscheinlichkeit. Risikofaktoren der Entwicklung finden sich in allen Altersstufen und nahezu allen Lebensbereichen (z.B. Familie, Peergruppe, Schule/Arbeit, Freizeit; Übersichten bei Connor, 2002; Lösel & Bender, 1997). Früheste Risikofaktoren liegen u.a. in der genetischen Disposition zu Störungen der Impulskontrolle und Aufmerksamkeitssteuerung (White et al., 1994), biologische Risiken in der pränatalen Exposition gegenüber Substanzen, die die Entwicklung des zentralen Nervensystems beeinträchtigen (z.B. Blei, siehe Burns et al., 1999; Alkohol, siehe Guerri, 1998) oder in Geburtskomplikationen, die zu einer Minderversorgung des Neugeborenen führen. Familiäre Risiken treten im Jugendalter durch Konflikte, Gewalttätigkeit und Kriminalität in der Familie, unzureichende Erziehungs Kompetenzen und problematische Erziehungspraktiken der Eltern auf. Für viele Jugendliche zentral erscheint der Einfluss der Gleichaltrigengruppe (McCord & Conway, 2005). Hier werden

abweichende Normen vermittelt, deviantes Verhalten erprobt und bekräftigt. Dies gilt besonders für Jugendliche aus konfliktbeladenen Familien und Jugendliche mit dispositionellen Vorbelastungen (z.B. geringer Sozialkompetenz oder Impulskontrolle und hohem Stimulierungsbedürfnis). Die häufige Ablehnung schulisch-beruflicher Werte in diesen Gruppen fördert zudem den Rückzug aus Leistungssituationen (z.B. durch Schulschwänzen), Leistungsprobleme und ein eventuelles Schulversagen (Davis et al., 1999). Unstrukturierte Freizeitaktivitäten, der Konsum gewalthaltiger Medien sowie der frühe Konsum von Alkohol und anderen Drogen unterstützen die Verfestigung dissozialer Verhaltensweisen. Dabei spielt die Ausbildung spezifischer Muster der kognitiv-affektiven Verarbeitung sozialer Informationen (z.B. eine verzerrte Situationsdeutung, die Ausbildung aggressiver Reaktionsschemata, die Entwicklung positiver Konsequenzerwartungen für aggressives Verhalten) eine vermittelnde Rolle (Anderson & Bushman, 2002; 2003; Crick & Dodge, 1994).

Wie die jüngere Forschung zeigt, sind solche Risikofaktoren jedoch nicht voneinander unabhängig, sondern zeigen teilweise erhebliche Kovariationen. Typisch für solche Risikokumulationen ist das so genannte Multi-Problem-Milieu, das durch eine Verdichtung von Risikofaktoren gekennzeichnet ist (u.a. Alkohol- und Drogenmissbrauch, hohe Konflikthaftigkeit in der Familie, geringe Erziehungskompetenz der Eltern, finanzielle Deprivation, geringe Bindung an schulische und berufliche Werte, Kriminalität und Devianz in der Nachbarschaft). Gerade in dem gemeinsamen Auftreten, d.h. in der Kumulation von Risiken und deren Wechselwirkungen, wird jedoch deren besonderes negatives Potential gesehen (Lösel & Bender, 2003). Beispielsweise konnte Bohman (1983) folgenden Wechselwirkungseffekt zeigen. In seiner Untersuchung an schwedischen Adoptivkindern bestand bei Kindern, die allein eine Risikobelastung durch Faktoren der sozialen Umwelt trugen, eine Wahrscheinlichkeit von gut 6%, später im Erwachsenenalter einfache Formen der Delinquenz zu zeigen. Lagen nur genetische Risiken vor, erhöhte sich die Auftretenwahrscheinlichkeit auf 12%. Kinder ohne eine genetische oder umweltbedingte Risikobelastung hatten ein Delinquenzrisiko von lediglich 3%. Kamen jedoch genetische und Umweltfaktoren zusammen, betrug das Delinquenzrisiko 40%, demnach deutlich mehr als die Summe der Einzelrisiken. Eine ähnliche Wechselwirkung zwischen Merkmalen der Person und der Umwelt fanden Lynam et al. (2001) in einer Längsschnittstudie. Hochimpulsive Jungen hatten ein größeres Risiko für delinquentes Verhalten, allerdings nur, wenn sie in benachteiligten Wohngebieten aufwuchsen. Hochimpulsive Jungen in günstigen Wohngebieten oder nicht-impulsive Jungen in benachteiligten wie günstigen Gebieten hatten dagegen kein erhöhtes Risiko.

Vielfach werden die Effekte von Risikofaktoren auch durch organismische Variablen moderiert. Temperamentsmerkmale wie insbesondere ein hohes Stimulationsbedürfnis, eine geringe Impulskontrolle und ein geringes Planungsverhalten sind mit späterem aggressivem und dissozialem Verhalten assoziiert. Dieser Zusammenhang scheint aber für Jungen stärker zu sein als für Mädchen (Connor, 2002). Die Auswirkungen der Scheidung der Eltern und hier besonders der begleitenden Konflikte zwischen den Eltern sind abhängig vom Alter und Geschlecht des Kindes. In der frühen und mittleren Kindheit haben Jungen ein höheres Risiko externalisierende Verhaltensweisen zu entwickeln als Mädchen, im Jugendalter scheinen dagegen Mädchen stärker gefährdet (Amato & Keith, 1991). Armut wiederum stellt einen

Risikofaktor für beide Geschlechter dar und wird vermutlich vermittelt über höhere familiäre Belastungen, eine geringere Erziehungskompetenz, aggressive Erziehungspraktiken sowie aggressive Modelle in der Familie und im sozialen Umfeld. Ein Effekt der Armut zeigt sich aber hauptsächlich in der Kindheit, während entsprechende Zusammenhänge im Jugendalter deutlich geringer ausfallen (Farrington, 1991).

Risikofaktoren begünstigen zum einen die Entwicklung eines persistent dissozialen Lebensstils, indem kognitive Muster und Schemata gelernt und aktiviert werden, die mit dissozialem Verhalten assoziiert sind, deviante Normen- und Wertesysteme aufgebaut werden und delinquentes und normabweichendes Verhalten gelernt und bekräftigt wird. Zum anderen erhöhen sie das kurzfristige Potential für dissoziales Verhalten, indem sie situative und motivationale Auslöser bereitstellen (Farrington, 2003; Pettit, 2004). Solche situativen Auslöser bestehen z.B. in günstigen Tatgelegenheiten, die sich aus dem gewohnheitsmäßigen Aufenthalt in bestimmten Situationen ergeben können. Motivationale Auslöser finden sich beispielsweise in besonderen (subjektiven) Belastungs- oder Provokationssituationen, die ebenfalls durch den problematischen Lebensstil begünstigt werden.

1.2 Protektive Faktoren

Wie die Erfahrung zeigt, kommt es jedoch selbst bei der Kumulation mehrerer Risikofaktoren nicht in jedem Fall zur Entwicklung dissozialen Verhaltens oder einer anderen Auffälligkeit des Erlebens oder Verhaltens. Zahlreiche Fälle zeigen, dass auch unter widrigsten Lebensumständen eine gute psychische Anpassung gelingen kann (Lösel & Bliesener, 1994). Derartige Fälle weisen den Blick auf Merkmale und Prozesse, die die Wirkung einzelner Risikofaktoren verhindern, abpuffern oder kompensieren. Dabei wird zuweilen zwischen entwicklungsförderlichen Bedingungen (Ressourcen) und protektiven Faktoren unterschieden. Während für erstere ein allgemein günstiger Effekt auf die Entwicklung, unabhängig vom Vorliegen einer Risikobelastung angenommen wird, entfalten protektive Faktoren nur bei Vorliegen eines Risikos einen positiven (d.h. schützenden) Effekt (Bliesener, 2006a; Seifer et al., 1992). Im Hinblick auf die Gestaltung von präventiven und interventiven Maßnahmen bei dissozialem Verhalten, beschränkt sich die weitere Betrachtung auf die protektiven Faktoren. Diese finden sich ebenfalls in allen Lebensbereichen und Lebensphasen. Im Zusammenhang mit der Entwicklung dissozialen Verhaltens haben sich bisher folgende Faktoren als protektiv erwiesen. Zu den protektiven Faktoren auf der Ebene des Individuums zählen: eine ausreichende soziale Kompetenz, insbesondere eine ausreichende Empathiefähigkeit, ausreichende kognitive Kompetenzen (Intelligenz) zur Lösung von Alltagsproblemen (White et al., 1989), ein gutes Planungs- und Entscheidungsverhalten, positive selbstbezogene Kognitionen sowie eine interne Kontrollüberzeugung, positive Bewältigungserfahrungen, ein einfaches Temperament, das den Umgang mit anderen und mit Alltagsproblemen erleichtert (Cowen, Wyman, Work & Parker, 1990), eine robuste Neurobiologie (Raine, Venables & Williams, 1995) sowie ein Glaube oder eine (spirituelle) Überzeugung von Sinnhaftigkeit und Struktur im Leben (Baldwin, Baldwin & Cole, 1990). Auf der Ebene des sozialen Umfeldes finden sich: eine emotionale Bindung an eine zuverlässige Person (Jenkins & Smith, 1990; bei Jugendlichen kann das auch eine Partnerschaft sein), ausreichende soziale Unterstützung

durch normkonforme Personen; ein autoritativer (d.h. warmherziger und bestimmter) Erziehungsstil (Baumrind, 1991; Lösel & Bliesener, 1994), eine angemessene Beaufsichtigung durch die Eltern (Osofsky & Dewana, 2000); die vom Kind oder Jugendlichen erlebte Wertschätzung einer Begabung oder eines Hobbies (Cicchetti & Rogosch, 1996; Garnezy, 1985), eine hinreichende materielle Versorgung sowie die positive Bindung an eine Lehrkraft und die Schule (Radke-Yarrow & Brown, 1993; für einen Überblick: Bender & Lösel, 1997; Bliesener, 2006a). Auch für protektive Faktoren werden Wechselwirkungen und kumulative Effekte vermutet (Criss, Pettit, Bates, Dodge & Lapp, 2002), deren Nachweis bisher allerdings nur selten gelungen ist (Stattin et al., 1996). Zudem können manche der genannten Faktoren, je nach Kombination mit anderen Merkmalen sowohl eine Schutz- als auch umgekehrt Risikofunktion haben (Lösel & Bender, 2006) oder im Verlauf der Entwicklung ihre Funktion verlieren oder sogar ändern (Stouthamer-Loeber et al., 1993). So kann sich die affektive Hemmung eines Kindes protektiv gegenüber einer Misshandlung durch die Eltern auswirken, in der Jugend jedoch einen Risikofaktor für eine Viktimisierung durch Gleichaltrige darstellen (Cicchetti, 1999). Trotz einiger konzeptioneller Schwierigkeiten und offener Fragen zu den Wirkmechanismen und Wechselwirkungen von Risiko- und Schutzfaktoren, stellen sie dennoch wertvolle Ansatzpunkte für präventive und interventive Maßnahmen dar. Aus dem Modell der Risiko- und Schutzfaktoren lassen sich nun vier verschiedene Strategien für die Prävention und Intervention bei dissozialem Verhalten ableiten:

- Reduktion der Risiken für die Entwicklung eines dissozialen Verhaltensmusters (z.B. Elterntrainings, schulische Förderprogramme, Abbau von Kompetenzdefiziten)
- Stärkung der protektiven Faktoren für die Entwicklung eines dissozialen Verhaltensmusters (z.B. Empathietraining, Stärkung der Bindung an normkonforme Personen)
- Reduktion der Risikofaktoren für die Ausübung delinquenten Verhaltens (z.B. Zugangsbeschränkungen für Alkohol, Reduzierung von Tatgelegenheiten)
- Stärkung der protektiven Faktoren bezüglich der Ausübung delinquenten Verhaltens (z.B. verbesserte Beaufsichtigung gefährdeter Jugendlicher durch normkonforme Personen, Einbindung in strukturierte Freizeitbeschäftigungen).

2 Grundlagen der Prävention und Intervention

Das Angebot an Maßnahmen und Programmen zur Prävention und Intervention bei dissozialem Verhalten ist bereits auf nationaler Ebene kaum überschaubar. Einen Überblick über ausgewählte nationale Präventionsprojekte liefern z.B. eine Datenbank des Bundeskriminalamtes (infodok.bka.de) oder *PrävIS*, das Informationssystem der Stiftung Deutsches Forum für Kriminalprävention (www.praevis.de). Beispielsweise listet *InfoDok* allein zum Thema 'Jugendkriminalität/Jugendschutz' über 100 Projekte auf, bei *PrävIS* findet man zum Stichwort 'Gewalt' über 1200 Einträge. Dabei reichen die Maßnahmen allerdings von der Entwicklung einer Broschüre bis zu komplexen Trainings- und Interventionsmaßnahmen. Dieser großen Zahl von Initiativen und Programmen steht jedoch eine ebenso geringe Zahl an Evaluationen zur Wirksamkeitsprüfung gegenüber. Im günstigen Fall liegen allein systematische Daten zur Implementation der Maßnahmen, oft aber lediglich unsystematische Erfah-

rungsberichte und subjektive Bewertungen durch die Programmverantwortlichen vor (vgl. Bliesener & Eilers, 2006; Rössner, Bannenberg & Coester, 2002). Das hat auch damit zu tun, dass in Deutschland die Implementierung eines Präventionsprogramms im Vergleich zu den Gepflogenheiten im anglo-amerikanischen Raum noch vergleichsweise selten an den gesicherten Nachweis der Wirksamkeit des Programms geknüpft ist (Kube, 1999; Lösel, 2004).

Angesichts der Breite und Vielfalt der vorliegenden Konzepte soll für die hiesige Betrachtung entsprechend dem thematischen Schwerpunkt das Kapitels eine inhaltliche Beschränkung auf Ansätze der Prävention und Intervention bei dissozialem Verhalten vorgenommen werden. Damit werden ähnliche präventive Ansätze mit anderem Zielverhalten: Gesundheitsverhalten (z.B. AIDS-Prävention), sexuelle Aufklärung zur Prävention früher Schwangerschaften etc. ausgeklammert. Nicht näher besprochen werden hier auch Präventionsmaßnahmen im schulischen Kontext gegen interpersonelle Aggression und Gewalt (so genanntes Bullying), die eine eigene Betrachtung <im Kapitel 16 dieses Bandes> finden.

Zur groben Strukturierung der verschiedenen vorliegenden Ansätze im kriminalpräventiven Bereich kann man zunächst unterscheiden, ob sich die Maßnahme an die Täter dissozialen Verhaltens, deren Opfer oder auf den für das dissoziale Verhalten relevanten Kontext (Örtlichkeiten, Objekte etc.) richtet. Weiter kann unterschieden werden, in welcher Phase der Entwicklung des abweichenden Verhaltens die Maßnahmen ansetzen (Caplan, 1964; Schwind, 2002). Wie viele andere Klassifikationen auch, ist diese Unterscheidung eher prototypisch zu sehen, da sich in der Praxis die Grenzen zwischen den einzelnen Formen durchaus verwischen können oder Maßnahmen von vornherein übergreifend konzipiert sein können:

Maßnahmen der *primären Prävention* versuchen, die Auftretenswahrscheinlichkeit dissozialen Verhaltens durch die Reduktion von Risiken oder Tatgelegenheiten zu senken. Hierzu zählen Programme zur Vermeidung von Risiken für die Entwicklung dissozialen Verhaltens, z.B. durch die Aufklärung über Folgen des Alkoholkonsums bei Schwangeren (Abel, 1998), zur Stärkung der Erziehungskompetenz (Hahlweg et al., 2001; Patterson et al., 1992), zur Vermeidung des Schulversagens von Kindern aus unteren Bildungs- und Einkommensschichten (Weikart & Schweinhart, 1997) oder zur Förderung der sozialen Kompetenz und Konfliktlösefähigkeit von Kindern (z.B. Frey et al., 2000). Andererseits sind auch Programme zur Vermeidung von Viktimisierungen entwickelt worden, beispielsweise durch Förderung von Überwachungs- und Sicherungsmaßnahmen bei potentiellen Opfern oder die Vermittlung spezifischer Kompetenzen zur Vermeidung von Viktimisierungen (Catalano et al., 1998; Hawkins et al., 1997).

Die *sekundäre Prävention* umfasst Maßnahmen, die durch Früherkennung und Frühbehandlung versuchen, die Dauer oder die Manifestation eines devianten Verhaltens oder einer Viktimisierung zu reduzieren. Hierzu zählen z.B. Behandlungsprogramme für Kinder mit hyperaktivem und/oder oppositionellem Verhalten (z.B. Döpfner et al. 1997) bzw. Programme zur Unterstützung von Opfern der Gewalt in der Familie, in der Schule (Lösel & Bliesener, 1999) oder auch am Arbeitsplatz.

Die *tertiäre Prävention* zielt schließlich darauf ab, die Folgeschäden des dissozialen Verhaltens und Rückfälle zu vermeiden. Hier lassen sich vorwiegend Maßnahmen der Straftäterbehandlung und Resozialisierung aber auch der psychosoziale Betreuung von Gewaltopfern nennen.

Eine feinere Unterteilung der Präventionsmaßnahmen liefert die Unterscheidung nach: der Breite der Zielgruppe (universell, selektiert, indiziert; Gordon, 1983), den Adressaten der Maßnahme (Jugendliche, Eltern, Lehrer u.a.), den Programminhalten (z.B. sozial-kognitive Trainings, Aufklärung, Betreuung, Hausbesuche, Erziehungstrainings), dem Setting der Intervention (z.B. Familie, Schule, Jugendvollzug), dem Träger der Maßnahme (z.B. Polizei, Bewährungshilfe, freie Träger), dem sozialen Kontext (z.B. unauffällig versus sozialer Brennpunkt), dem Alter der Teilnehmer (Kinder, Jugendliche, Heranwachsende), der Zusammensetzung der Teilnehmer (z.B. Homogenität hinsichtlich Alter, Risikobelastung, Auffälligkeit), der Deliktgruppe, bzw. dem Zielverhalten (z.B. Drogenkonsum, Aggression und Gewalt, Vandalismus, Schulschwänzen) und der Programmdauer (einzelne Stunden bis mehrere Jahre; vgl. Lösel & Beelmann, 2003a; Bilsky, 2006). Diese Unterscheidungen ist vor allem für die Deskription vorliegender Programme sinnvoll ist, da viele Programme jedoch mehrere Merkmale übergreifen, erscheint sie für eine Systematik zu differenziert. Deshalb unterscheidet die hier gewählte, grobere Klassifikation zunächst lediglich, ob sich die Präventionsmaßnahme auf die Entstehung und Manifestierung problematischen Verhaltens richtet (entwicklungsbezogene Prävention) oder eher an der Situation der Verhaltensaübung ansetzt (situative Prävention), indem z.B. Tatgelegenheiten reduziert oder Opfer oder Zielobjekte dissozialen Verhalten geschützt werden.

Zunächst werden einige *entwicklungsbezogene* (oder auch täterorientierte) Präventionsansätze vorgestellt, die sich vornehmlich an Kinder bzw. Jugendliche, ihre Eltern oder Lehrer und Erzieher richten, und das Ziel haben, die Entwicklung devianten Verhaltens von (potentiellen) Tätern zu mindern oder gar zu verhindern oder zumindest seine Manifestation zu unterbinden. Danach werden einige *opferorientierte* Präventionsprogramme beschrieben, die sich an (potentielle) Opfer von devianten und delinquenten Handlungen richten, um (weitere) Viktimisierungen zu meiden oder deren Folgen zu minimieren. Im dritten Abschnitt werden einige eher *situative* Präventionsansätze skizziert, die als Zielgruppe die Gemeinde und ihre Mitglieder haben bzw. mit technischen Mitteln versuchen, Tatsituationen zu entschärfen. Dabei bleibt aber auch hier zu berücksichtigen, dass die Übergänge zwischen entwicklungs-, opferbezogenen und situativen Ansätzen durchaus fließend sein können und insbesondere kombinierte Programme oft mehrere Ansätze in sich vereinigen können.

Schließlich folgt eine Übersicht über Maßnahmen der psychosozialen *Intervention* bei jugendlichen Straftätern. Aus Platzgründen beschränkt sich die Darstellung auf allgemeine Programme zur Verhaltensänderung von Straf- und Gewalttätern, spezifische Behandlungsangebote (für jugendliche Sexualtäter oder jugendliche Straftäter mit psychischen Störungen) werden dagegen ausgeklammert. Auch hier werden aus dem vorhandenen breiten Angebot einige Maßnahmen prototypisch ausgewählt und vorgestellt. Wie im Rahmen der Prävention gilt auch hier, dass die vorgeschlagene Systematik nur eine grobe Zuordnung erlaubt, da die Maßnahmen oft mehrere Ansätze und Strategien integrieren, in unterschiedlichen Kontexten

implementiert werden und auch gewisse Modifikationen über die Zeit erfahren. Die Auswahl der jeweils exemplarisch beschriebenen Programme orientiert sich im Wesentlichen an einem Kriterienkatalog von Heinrichs, Saßmann, Hahlweg und Perrez (2002): Demnach sollen präventive Maßnahmen

- die Auftretenshäufigkeit dissozialen Verhaltens reduzieren,
- theoretisch und
- empirisch fundiert,
- gut zugänglich und
- wissenschaftlich begründet wirksam sein.

Obwohl der empirische Stand zur Evaluation der Programme im deutschsprachigen Raum häufig deutlich hinter dem internationaler Programme zurücksteht oder sich die Programme aktuell noch in einer wissenschaftlich kontrollierten Erprobungsphase befinden, wurde in Deutschland angebotenen Programmen wegen der besseren Verfügbarkeit zuweilen bei der Auswahl der Vorzug gegeben.

Kasten 1. Systematik der Präventions- und Interventionsmaßnahmen.

<p>Prävention</p> <p>Entwicklungsorientierte Ansätze</p> <ul style="list-style-type: none">- Familienorientierte Frühprävention- Trainingsprogramme für Kinder und Jugendliche- Elterntrainings- Lehrer-/Erziehertrainings- Kombinierte Programme <p>Opferorientierte Kriminalprävention</p> <ul style="list-style-type: none">- Prävention der primären Viktimisierung- Prävention der sekundären Viktimisierung <p>Situative Kriminalprävention</p> <ul style="list-style-type: none">- Kommunale Kriminalprävention- Technische Kriminalprävention <p>Intervention</p> <p>Maßnahmen zur Hemmung antisozialen Verhaltens</p> <ul style="list-style-type: none">- Abschreckungsmaßnahmen- Konfrontationsmaßnahmen <p>Programme zum Aufbau prosozialen Verhaltens</p> <ul style="list-style-type: none">- Behaviorale Programme- Kognitiv-behaviorale Programme- Multi-systemische/integrative Programme

3 Prävention

3.1 Entwicklungsorientierte Ansätze der Prävention

3.1.1 Familienorientierte Frühprävention

Konzepte der Frühprävention sind erstmals in den 1960er Jahren in den USA entwickelt worden. Wenngleich die Mehrzahl dieser Projekte eher eine Kompensation biologischer und sozialer Entwicklungsrisiken zum Ziel hatte und nicht explizit auf die Prävention dissozialen Verhaltens gerichtet war, haben sich einige dieser Programme auch in diesem Bereich als sehr effektiv erwiesen (LeMarquand, Tremblay & Vitaro, 2001). Sie sind nicht zuletzt wegen der oft erheblichen Follow-up-Zeiträume für die Präventionsforschung von besonderer Bedeutung (Farrington, 2003). So stellten beispielsweise Olds et al. (1998) in einer Follow-Up-Studie eines Programms zur Schwangerschaftsberatung und nachgeburtlichen Betreuung fest, dass nach 15 Jahren die Kinder von Müttern, die eine vor und/oder nachgeburtliche Betreuung erhalten hatten, halb so viele Arreste aufwiesen, wie Kinder von Müttern ohne eine derartige Betreuung.

Perry Preschool Project

Ein besonders markantes Beispiel für eine gelungene Frühprävention stellt das High/Scope Perry Preschool Project dar (Schweinhart & Weikart, 1998). Dieses Programm war als vorschulisches Förderprogramm für Kinder aus benachteiligten Familien konzipiert, um das Risiko eines frühen Schulversagens zu minimieren. 58 Kinder und ihre Familien aus einem benachteiligten Viertel Chicagos nahmen an diesem Programm teil. Bei wöchentlichen Hausbesuchen (Dauer etwa 1,5h) über einen Zeitraum von bis zu zwei Jahren wurden die Eltern über die Grundlagen der kognitiven Entwicklung informiert und mit verschiedenen Lernübungen und Fördermöglichkeiten vertraut gemacht. Ergänzt wurde das Programm durch eine vorschulische Förderung der Kinder mit täglichen Gruppensitzungen (Dauer etwa 2,5h) über einen Zeitraum von 30 Wochen. Ein Großteil der Kinder durchlief das Förderprogramm allerdings zweimal. Die Programmentwickler haben die Teilnehmer des Programms mittlerweile bis ins 40. Lebensjahr begleitet (Schweinhart et al., 2005). Im Vergleich mit den 65 Personen der Kontrollgruppe hatten die Programmteilnehmer ein höheres Einkommen, umgekehrt eine geringere Abhängigkeit von Wohlfahrtsmitteln, vor allem aber eine geringe Quote von Inhaftierungen. Besonders deutlich war der Unterschied in der Zahl der Personen, die mehr als fünf Inhaftierungen aufwiesen (Effektstärke = 0.54). Ihre Evaluation haben die Autoren außerdem durch eine Kosten-Nutzen-Rechnung ergänzt, in der sie die Aufwendungen für das Programm dem Nutzen gegenüberstellen, der sich aus Einsparungen von weiteren Interventionen, Unterstützungsleistungen und Aufwendungen des Justizsystems für die Klientel sowie einem höheren Steueraufkommen ergibt. Danach stehen jedem in das Programm investierten Dollar Einsparungen bzw. Erträge von 7,16 Dollar gegenüber (Schweinhart & Weikart, 1997).

Zusammenfassende Bewertung der Frühinterventionsprogramme

Frühinterventionen zeigen langfristige positive Effekte auf die Reduktion von Delinquenz und Devianz (Yoshikawa, 1994). Dies gilt insbesondere, wie eine systematische Befundintegrati-

on zu verschiedenen Ansätzen der Frühprävention von Tremblay und Japel (2003) zeigt, für Frühinterventionsprogramme wie das Perry Preschool Program, die mindestens zwei der Risikofaktoren (Disziplinstörungen, defizitäre kognitive Fertigkeiten, unangemessenes Erziehungsverhalten) angehen. Beachtenswert ist dabei, dass die vorliegenden Programme dieses Ziel nicht explizit verfolgt haben. Allerdings reicht die akademische Förderung allein offensichtlich nicht aus, sondern muss durch ein Elterntaining zum Aufbau angemessener Erziehungstechniken unterstützt werden.

3.1.2 Trainingsprogramme für Kinder und Jugendliche

Unzureichende soziale Kompetenzen und Fähigkeiten zur deeskalierenden Konfliktlösung wurden bereits früh als bedeutsamer Risikofaktor für die Entwicklung dissozialen Verhaltens erkannt, so dass Trainingsprogramme zur Förderung der Sozialkompetenz eine weite Verbreitung gefunden haben. Diese Programme basieren in der Regel auf Banduras (1977) Arbeiten zum sozialen Lernen. Allgemein können eher verhaltensorientierte Programme mit dem Schwerpunkt auf der Vermittlung und Festigung sozial angemessener Verhaltensweisen im sozialen Kontext (z.B. beim gemeinsamen Spiel, bei der Kontaktaufnahme, der Lösung interpersoneller Probleme) und eher sozial-kognitiv orientierte Programme mit dem Fokus auf der Schulung grundlegender Kompetenzen der sozialen Informationsverarbeitung (z.B. dem Erkennen der Befindlichkeit, Motive und Intentionen von Sozialpartnern, dem Entwickeln alternativer Handlungsmöglichkeiten und der Antizipation von Handlungskonsequenzen) unterschieden werden (Lösel & Beelmann, 2005). Gemeinsam ist beiden Ansätzen, dass sozial kompetente Modelle (z.B. Gleichaltrige oder Erwachsene in der Gruppe zuweilen aber auch filmisch vermittelt) angemessenes Verhalten präsentieren, das anschließend (z.B. im Rollenspiel) nachgestellt und verstärkt wird, oder angemessene Kognitionsmuster thematisieren, die in der Gruppe besprochen werden.

Universelle Präventionsprogramme für Kinder

Einer der ersten Ansätze dieser Art, das Problemlösestraining von Spivack und Shure (1978), wurde mehrfach aufgegriffen und teilweise im Sinne verschiedener Ansätze der sozialen Informationsverarbeitung (Crick & Dodge, 1994) bzw. um Komponenten der emotionalen Kompetenz (z.B. Ärgerkontrolle, Emotionsregulation) erweitert. Im Folgenden sollen einige dieser Programme beispielhaft vorgestellt werden.

Promoting Alternative Thinking Strategies (PATH)

Kusche und Greenberg (1994) haben ein umfangreiches soziales Trainingsprogramm für Kinder im Kindergarten und in der Grundschule entwickelt. Fünf Inhaltsblöcke, aufgeteilt auf 120 Lektionen, thematisieren die Selbstkontrolle, das Verständnis emotionaler Zustände bei sich und anderen, das Selbstwertgefühl, Freundschaftsbeziehungen und das Training sozialer Problemlösefertigkeiten. Die Lektionen mit jeweils einer Dauer von 20 bis 30 Minuten können über das Schuljahr verteilt im Rahmen des Unterrichts von den Erziehungs- bzw. Lehrkräften eingesetzt werden. Evaluationen zur Implementierung des Programms als auch zum Trainingserfolg bei den teilnehmenden Kindern zeigten gute Erfolge, sowohl bei Kindern

mit geringer als auch mit hoher Risikobelastung (Conduct Problems Research Group, 2002; vgl. auch Beelmann & Lösel, 2006).

Faustlos

Cierpka und Mitarbeiter (Cierpka, 2001; Schick & Cierpka, 2005) haben das amerikanische Programm *Second Step* (Frey, Hirschstein & Guzzo, 2000) für den deutschsprachigen Raum unter dem Namen *Faustlos* adaptiert. *Faustlos* ist für Kinder im Kindergarten sowie in den Jahrgangsstufen 1-3 konzipiert. In 20 Lektionen, die sich zu drei thematischen Blöcken gruppieren, werden Empathie, Impulskontrolle und der Umgang mit Ärger und Wut vermittelt. Für das Training stehen umfangreiche Materialien (z.B. altersangemessene Bildvorlagen) zur Verfügung. Eine Evaluationsstudie der Programmentwickler (Schick & Cierpka, 2003) zeigte positive Bewertungen der durchführenden Lehrkräfte, die Befunde zu den Programmwirkungen auf die Sozialkompetenz fielen jedoch nur mäßig aus. Substantielle Effekte zeigten sich allerdings im Bereich verwandter Konstrukte (z.B. in der Reduzierung sozialer Ängste).

Verhaltenstraining für Schulanfänger

Eine Arbeitsgruppe um Petermann (Petermann, Natzke, Gerken & Walter, 2006) entwickelte ein Trainingsprogramm für den schulischen Kontext, das aus 26 Einzelsitzungen besteht. Einführend werden zunächst Grundlagen für die Trainingsbeteiligung der Schüler (Entspannungsübungen, Motivationsaufbau, Übungen zur Steigerung der Aufmerksamkeit und Aufmerksamkeitssteuerung) erarbeitet. Es folgen Übungen zur Verbesserung der Selbst- und Fremdwahrnehmung von Emotionen und Intentionen und schließlich die Vermittlung sozialer Basiskompetenzen (z.B. die Antizipation von Handlungskonsequenzen, die Bewertung von Handlungsalternativen). Eine erste Evaluation erbrachte Hinweise auf eine Senkung des Problemverhaltens der Schüler aus der Sicht der programmdurchführenden Lehrer (Gerken, Natzke, Petermann & Walter, 2002).

Universelle Programme für Jugendliche

Ähnlich wie die kindzentrierten Programme sind auch Präventionsmaßnahmen mit der Zielgruppe Jugendlicher häufig an die Schule geknüpft (z.B. Lerchenmüller, 1986, 1987). Daneben sind zahlreiche Programme allerdings auch in den Kontext der Jugendhilfe oder freier Träger eingebunden. Da schulische Programme zur Gewaltprävention bereits <im Kapitel 16 dieses Bandes> vorgestellt wurden, beschränkt sich die folgende Darstellung auf schulische Maßnahmen mit dem hauptsächlichen Fokus auf nicht-aggressive Verhaltensweisen oder Programme, die nicht an den Kontext der Schule gekoppelt sind.

Prävention im Team (PIT)

Der Rat für Kriminalitätsverhütung in Schleswig-Holstein entwickelte Ende der 1990er Jahre das Programm *PIT* zur Prävention von Jugendkriminalität. *PIT* entstand in Kooperation von Lehrkräften, Psychologen und Polizisten und ist als Unterrichtsprojekt für Klassen der Altersstufe 12-14 Jahre konzipiert (Rat für Kriminalitätsverhütung S-H, 2001). Inhaltliche Schwerpunkte sind Gewalt, Diebstahl und Sucht (ein Modul zum Umgang mit Explosivstoff-

fen ist aktuell in Vorbereitung). Die Projektziele sind u.a. die Steigerung der sozialen Kompetenz, die Aufklärung über Gefahren und Konsequenzen delinquenten Verhaltens und die Sensibilisierung für Suchtgefährdungen. Für die Arbeit der Projektteams (Pädagogen und Polizisten) mit den Schülern steht eine umfangreiche Materialiensammlung zur Verfügung. Die Durchführung des Programms beansprucht etwa 12 bis 16 Stunden, ist jedoch nicht standardisiert. Eine Wirkungsevaluation des Programms liegt bislang nicht vor, eine Prozessevaluation der Durchführung bei ca. 500 Schülern und knapp 50 Lehrkräften und Polizeibeamten erbrachte eine hohe Akzeptanz und positive Einschätzung der Zielerreichung (Aßhauer & Hanewinkel, 2000).

Lions Quest

Bei dem Förderprogramm „Erwachsen werden“ des *Lions Quest* handelt es sich um ein Angebot mit einem relativ unspezifischen Ziel. Das Programm richtet sich an 10- bis 14-jährige Schüler und soll ihre psychosozialen Kompetenzen entwickeln und stärken, um (selbst-)zerstörerische Verhaltensweisen, insbesondere den Drogenkonsum, zu verhindern oder abzubauen. Das Programm kommt international in nahezu 50 Ländern zur Anwendung und ist auch in Deutschland weit verbreitet (Bölskei, Hörmann, Hollereeder, Jordan & Fenzel, 1997). Im Rahmen des Programms wurde eine umfangreiche Materialiensammlung entwickelt, mit der geschulte Lehrkräfte Themen wie Selbstvertrauen, Empathie, Beziehung zu anderen und zur Familie sowie kritisches Denken vermitteln können. Eine systematische Wirkungsevaluation des Programms liegt trotz der weiten Verbreitung des Programms bislang nicht vor. Untersuchungen zur Implementation (Bauer & Langness, 2004; Kähnert, 2002) belegen allerdings eine gute Akzeptanz und Bewertung des Programms und seiner Materialien bei Lehrkräften, Eltern und Schülern.

Indizierte und selektive Programme für Kinder und Jugendliche

Training mit aggressiven Kindern

Erstmals 1978 aufgelegt, haben Petermann und Petermann ein Trainingsprogramm für aggressive Kinder entwickelt, dem später ein analoges Programm für Jugendliche folgte. Das Programm ist mittlerweile in der 11. Auflage erschienen (Petermann & Petermann, 2005a, b) und richtet sich an Kinder und Jugendliche zwischen sieben und 13 Jahren. Es ist auf eine Dauer von etwa acht Monaten konzipiert mit in der Regel wöchentlichen Sitzungen. In systematischen Abständen finden darüber hinaus Gespräche mit den Eltern und den Lehrkräften statt. Das Training basiert im Wesentlichen auf Einzelsitzungen zu den Themen Auseinandersetzung mit dem aggressiven Verhalten, differenzierte Wahrnehmung, Empathie, angemessene und unangemessene Konfliktlösungen, kritische Selbsteinschätzung, Konsequenzerwartungen eigenen Handelns. Ergänzt werden die Einzeltrainings durch regelmäßige Gruppensitzungen mit den Themen Gruppenregeln, Umgang mit Wut, Ärger, Lob und Tadel u.Ä. Die therapeutischen Hilfsmittel sind u.a. Entspannungsübungen, Rollenspiele und Selbstbeobachtung. Verschiedene Evaluationen des Programms durch die Arbeitsgruppe aus den Jahren 1987 bis 1993 zeigen eine positive Wirkung auf das prosoziale Verhalten der Teilnehmer und eine Reduktion der Aggressionswerte (Petermann & Bochmann, 1993). Auch

für das analoge Training mit Jugendlichen konnten Roos und Petermann (2005) kürzlich Hinweise auf positive Effekte für das prosoziale Verhalten finden.

Sport- und Beschäftigungsprogramme

Da aggressives und delinquentes Verhalten von Jugendlichen überwiegend in den Nachmittags- und frühen Abendstunden gezeigt wird, hat es bereits früh Bemühungen gegeben, Jugendliche zu diesen „riskanten Tageszeiten“ in strukturierte und prosoziale Aktivitäten einzubinden (vgl. Hawkins & Herrenkohl, 2003). Ziele dabei sind: die Bindung an prosoziale Modelle, die Vermittlung von selbstwertsteigernden Erfahrungen und Kompetenzen zur aktiven und positiven Freizeitgestaltung und die Heranführung an andere strukturierte Freizeitangebote (Sportvereine, Jugendgruppen etc.; Ott & Bliesener, 2005). Wie in anderen Bereichen fehlt es auch hier weitgehend an kontrollierten Untersuchungen zur Erreichung dieser Ziele durch die Programme (Bliesener, 2006c). Eine der wenigen aussagkräftigen Untersuchungen wurde hierzu von Jones und Offord (1989) vorgelegt. Kinder und Jugendliche aus einkommensschwachen Familien in Ottawa wurden durch die Projektverantwortlichen aktiv rekrutiert und an verschiedene Angebote (Sport, Musik, Tanz, Pfadfinder usw.) herangeführt. Nachdem die Teilnehmer ein bestimmtes Kompetenzniveau erreicht hatten, wurden sie zur Teilnahme an öffentlichen Auftritten, Wettbewerben und Vergleichskämpfen angehalten. Die Programmdauer betrug knapp zwei Jahre. Ein Vergleich mit einer nichtäquivalenten Kontrollgruppe zeigte eine gute Erfolgsquote bei der Einbindung der Jugendlichen in die Programmaktivitäten. Während die Zahl der delinquenten Akte vom Zeitpunkt vor Programmstart bis drei Jahre nach Beginn in der Kontrollgruppe um 67% gestiegen war, hatte sich die Zahl in der Teilnehmergruppe um 75% reduziert. Deutliche Effekte zeigten sich auch in der Zahl der Arreste. Allerdings hatten sich die Effekte 16 Monate nach Ende des Programms deutlich reduziert.

Programme gegen Bandenbildung

Da sich die Bandenbildung unter Jugendlichen als bedeutsamer Risikofaktor für die Entwicklung und Verfestigung dissozialen Verhaltens erwiesen hat, sind in der Vergangenheit auch Maßnahmen konzipiert worden, die diese Bandenbildung verhindern sollen. Bislang sind diese - meist amerikanischen - Programme kaum hinsichtlich ihrer Wirksamkeit untersucht. Thompson und Jason (1988) haben jedoch ein Programm evaluiert, das ein Curriculum zur Bandenprävention mit einer nachschulischen Betreuung kombiniert. Der Vergleich mit einer nichtäquivalenten Kontrollgruppe zeigte in der allerdings relativ kleinen Stichprobe tatsächlich einen geringeren Bandenanschluss.

Peerprogramme

Darunter werden verschiedene Maßnahmen verstanden, die die Begleitung von risikobehafteten Jugendlichen durch freiwillige gleichaltrige oder ältere Jugendliche vorsehen. Vorliegende Evaluationen zeigen allerdings, dass Peerprogramme kaum die erwünschten Wirkungen auf Schulleistung, Schulbesuch, Arbeitsverhalten, Delinquenz und Sozialverhalten haben. Jedoch konnten bei einem Programm, bei dem trainierte Mentoren aktiv das Verhalten ihrer

Schützlinge über ein Belohnungssystem beeinflussten (ein so genanntes Buddy System; Fo & O'Donnell, 1975), systematische Effekte nachgewiesen werden. Allerdings stützt sich diese Studie auf eine recht kleine Stichprobe ($n = 26$), so dass die Generalisierbarkeit dieser Befunde fraglich erscheint. Tobler und andere (2000) konnten in ihrer Meta-Analyse zur Drogenprävention jedoch zeigen, dass normkonforme Peers mit hohem sozialen Status in der Gruppe durchaus Strategien zum Widerstehen gegenüber dem Druck durch Peers mit dissozialen Einstellungs- und Verhaltensmustern vermitteln können.

Zusammenfassende Bewertung der Programme für Kinder und Jugendliche

Kindzentrierte Programme gelten als relativ leicht implementierbar. Sie erscheinen nicht zuletzt deshalb erfolgversprechend, weil sich das relevante Fehlverhalten in der Regel noch nicht verfestigt hat und der Zugang zur Zielgruppe über Kindergarten und Schule relativ unproblematisch erfolgen kann (LeMarquand et al., 2001). Lösel und Beelmann (2003b, 2006) werteten in einer Meta-Analyse 135 experimentelle Untersuchungen zur Wirksamkeit sozialer Kompetenztrainings für Kinder aus. Etwa $3/4$ dieser Trainings fanden im schulischen Kontext statt, andere Programme waren im Kindergarten oder in sonderpädagogischen Einrichtungen lokalisiert. In etwa $4/5$ der Fälle betrug die Dauer des Programms maximal vier Monate. Die Wirksamkeit wurde über die Kontrolle verschiedener Maße des dissozialen Verhaltens und der kognitiv-sozialen Kompetenz erfasst. Die Messung erfolgte zumeist im direkten Anschluss an das Programm. Eine Follow-up-Messung gab es bei 46 Studien, die in fünf Fällen einen Zeitraum von mehr als einem Jahr umspannte. Die durchschnittlichen Effektstärken fielen bei den Maßen zu den sozialen und sozial-kognitiven Kompetenzen höher aus ($d = .39/.40$) als bei den Maßen des dissozialen Verhaltens ($d = .26$). Die Effektstärken im Follow-up waren jeweils etwas geringer, doch auch bei einem Follow-up von mehr als einem Jahr lagen die Effektstärken noch zwischen $.06$ und $.30$. Insgesamt waren indizierte Programme effektiver als universelle Programme. Die Autoren fanden aber auch deutliche Hinweise, dass kindzentrierte Programme, die mit Elterntrainings kombiniert wurden oder in einen multimodalen Ansatz integriert waren, bessere Effekte aufwiesen (Lösel & Beelmann, 2005). Es hat sich allerdings auch gezeigt, dass besonders indizierte Programme für Jugendliche eine starke Strukturierung, eine hohe Kontinuität auch in der personellen Betreuung und eine hinreichende Dauer und Intensität haben sollten. Unstrukturierte Maßnahmen mit reinem Angebotscharakter sind dagegen häufig kontraindiziert (Mahoney, Stattin & Lord, 2004). Der Grund liegt vermutlich darin, dass sich in eher unstrukturierten Maßnahmen vor allem problembelastete Jugendliche einfinden, die sich gegenseitig in ihrem Fehlverhalten bekräftigen (Dishion, Mcord & Poulin, 1999). Demgegenüber scheint besonders für männliche Jugendliche die Bindung an positive Modelle, z.B. die Betreuer bzw. Programmverantwortlichen, eine wichtige Voraussetzung für den Maßnahmeerfolg zu sein (Roffmann, Pagano & Hirsch, 2001).

3.1.3 Elterntrainings

Ursprünglich wurden die Eltern bei der Prävention und Intervention bei dissozialem Verhalten eher als Ko-Therapeuten betrachtet und eingesetzt, um angestrebte Verhaltensmodifikationen

auch im familiären Kontext zu unterstützen. Angestoßen durch die Arbeiten der Forschungsgruppe um Patterson (Patterson, 1982; Patterson & Stouthamer-Loeber, 1984) hat sich jedoch mehr und mehr die Erkenntnis durchgesetzt, dass dysfunktionale Erziehungspraktiken und unangemessene elterliche Reaktionen auf das kindliche Verhalten selbst einen erheblichen Risikofaktor für die Ausbildung und Manifestation dissozialen Verhaltens darstellen. Vor diesem Hintergrund wurden in der Vergangenheit eine ganze Reihe von Elterntrainings entwickelt, in denen Eltern lernen, angemessenes und prosoziales kindliches Verhalten zu fördern und unangemessenes kindliches Verhalten zu reduzieren (eine Übersicht bei Briesmeister & Schaefer, 1998).

Triple-P

Das Programm wurde ursprünglich von Sanders und Mitarbeitern in Australien entwickelt (Sanders, 1999, 2000) und ist ein Erziehungstraining für Eltern von Kindern zwischen 3 und 7 Jahren auf 5 Ebenen: Ebene 1 sieht zunächst mediale Informationsangebote für Eltern zur Erziehung (z.B. schwierige Erziehungssituationen) über Broschüren und TV-Serien vor. Ebene 2 beinhaltet ein 1- bis 2-stündiges Beratungsprogramm in Schule oder Kindergarten zu besonderen Erziehungssituationen. Auf Ebene 3 folgen 4 Beratungs- und Trainingssitzungen zu spezifischen familiären Problemen und Erziehungstechniken. Die vierte Ebene besteht aus einem intensiven Trainingsprogramm für Eltern von Kindern mit breiteren Verhaltensauffälligkeiten im subklinischen und klinischen Bereich, einzeln (z.T. mit Hausbesuch) oder in Gruppen (12 Sitzungen). Die Ebene 5 schließlich enthält ein Interventionsprogramm für Familien mit verhaltensauffälligen Kindern und familiären Störungen (z.B. chronischer Überlastung, psychischen Problemen) mit regelmäßigen Hausbesuchen. *Triple-P* wurde mittlerweile als universelles Präventionsprogramm für kindliche Verhaltensstörungen auch in Deutschland adaptiert (Kuschel et al., 2000). Eine erste Evaluation der Adaptation zeigt, dass von den Müttern signifikante Verbesserungen des Erziehungsverhaltens und eine deutliche Reduktion des unerwünschten Verhaltens der Kinder nach Ende des Programms berichtet werden. Auch bei den teilnehmenden Vätern war eine Verbesserung des Erziehungsverhaltens zu beobachten, eine Veränderung im kindlichen Problemverhalten gab es aus ihrer Sicht allerdings nicht (Heinrichs et al., 2006).

Präventionsprogramm für expansives Problemverhalten PEP

Während *Triple-P* in Deutschland eher als universelles Programm konzipiert ist, haben Döpfner und andere in Anlehnung an das oben beschriebene Programm *THOP* ein Eltern- und Erziehertraining zur indizierten Prävention entwickelt (Wolff Metternich et al. 2002). *PEP* besteht aus zwei Komponenten: In einem Elterntraining (10 Sitzungen zu jeweils 90-120 Minuten) werden Eltern trainiert, ihr Erziehungsverhalten in kritischen Situationen, in denen expansives Verhalten des Kindes auftritt, zu verändern. Das Erziehertraining ist parallel aufgebaut und leitet Erzieherinnen an, durch gezielte Intervention, expansives Verhalten im Kindergarten zu vermindern. Ein kürzlich durchgeführter Vergleich von 60 trainierten Familien mit 65 Familien einer Kontrollgruppe zeigte nach dem Training eine Verbesserung des Erziehungsverhaltens ($d = .29$) und des kindlichen Problemverhaltens aus der Sicht der

Mütter ($d = .27$) und der Erzieherinnen ($d = .29$). Die Effekte wurden allerdings dadurch etwas reduziert, dass auch in der Kontrollgruppe eine Verbesserung des Problemverhaltens zu beobachten war (Hanisch et al., 2006).

The Incredible Years

Webster-Stratton (1993, 1996) hat mit ihrer Arbeitsgruppe ein gut evaluiertes Training für Eltern von Kindern zwischen zwei und 12 Jahren entwickelt, in das auch ein soziales Trainingsprogramm für Kinder zwischen drei und 8 Jahren und ein Lehrertraining integriert ist. Ziele des Elterntrainings *The Incredible Years* sind die Steigerung der Erziehungskompetenz, des Engagements für schulische Belange, der Sozialkompetenz des Kindes und die Vorbeugung von Verhaltensproblemen des Kindes. Methodisch werden videogestützte Gruppendiskussionen mit 12-14 Teilnehmern und jeweils ein oder zwei geschulten Gruppenleitern eingesetzt. Rollenspiele und wöchentliche Hausaufgaben unterstützen die Vermittlung. Das Programm besteht aus einem Kernmodul und zwei Ergänzungen für Familien mit hoher Stressbelastung bzw. einem Modul zur Förderung der akademischen Bildung der Kinder durch die Eltern. Die Evaluationen des Programms zeigen eine Zunahme angemessenen Elternverhaltens (z.B. häufigere Verwendung von Lob, Abbau von harten Disziplinierungstechniken, verbesserte Beaufsichtigung der Kinder), eine Verbesserung der Kommunikation in der Familie und eine Verminderung von Verhaltensproblemen bei den Kindern (Webster-Stratton, 1996; Webster-Stratton, Reid & Hammond, 2001).

Zusammenfassende Bewertung der familienzentrierten Programme

Ähnlich wie bei den kindzentrierten Programmen zeigen sich auch für die Elterntrainings insgesamt positive Effekte. Eine Meta-Analyse von Farrington und Welsh (2003) über 39 kontrollierte Studien zur Wirksamkeit elternbezogener Präventionsmaßnahmen erbrachte einen durchschnittlichen Effekt von $d = .32$ bei Maßen der Delinquenz. Bei Maßen zum allgemeinen dissozialen Verhalten fielen die Effekte allerdings etwas geringer aus ($d = .20$). Bei den Maßen zum dissozialen Verhalten korrespondierte auch hier die Effektstärke negativ mit dem Follow-up-Zeitraum, bei den Delinquenzmaßen fielen die Effektstärken im langfristigen Vergleich jedoch höher aus als unmittelbar nach dem Training (.37 vs. .22). Zudem schnitten eher universelle Programme schlechter ab als induzierte Programme für Risikogruppen. Eine Meta-Analyse von Lundahl, Risser und Lovejoy (2006) über 63 Primärstudien zeigt allerdings, dass positive Effekte von Elterntrainings gerade bei Familien mit geringen finanziellen Ressourcen oft ausbleiben und Wirkungserfolge bei diesen Familien eher durch eine individuelle Betreuung und Vermittlung der Trainingsinhalte erreicht werden können.

3.1.4 Lehrer- und Erziehertrainings

Ähnlich wie die oben beschriebenen Elterntrainings setzen auch einige Programme für Lehrkräfte beim Verhalten der Erzieher an, um darüber das Verhalten des Kindes bzw. Schülers gezielt zu verändern. Exemplarisch für diese Ansätze wird das Konstanzer Trainingsmodell KTM von Tennstädt et al. (1994) beschrieben. Weitere Ansätze um Aggression und Gewalt im schulischen Kontext zu begegnen, finden sich <im Kapitel 16 dieses Bandes>.

Konstanzer Trainingsmodell KTM

Tennstädt und Mitarbeiter (Tennstädt & Dann, 1992; Tennstädt, Krause, Humpert & Dann, 1994) entwickelten ein umfangreiches Lehrertraining zur Verbesserung der Lehrer-Schüler-Interaktion und zur Steigerung der pädagogischen Kompetenz mit dem Ziel, darüber Aggressions- und Gewaltphänomene in Unterricht und Schule zu vermindern. Ein umfangreiches Trainingshandbuch liefert Materialien zur schulinternen Fortbildung von Lehrkräften, die zusammen mit einem Trainingspartner (Tandemkonzept) ihr Verhalten im Unterricht reflektieren und modifizieren. Evaluationsdaten aus Befragungen und Beobachtungen belegen unmittelbare positive Verhaltensveränderungen bei den trainierten Lehrkräften wie bei den Schülern. Folgeuntersuchungen zur Nachhaltigkeit dieser Effekte fehlen allerdings (Dann, 1997).

3.1.5 Kombinierte Präventionsprogramme

Neben den auf einzelne Zielgruppen gerichteten Programmen sind seit Mitte der 1980er Jahre auch einige multimodale Ansätze entwickelt worden, die verschiedene gruppenspezifische Maßnahmen kombinieren. Multimodale Programme sind als gezielte Präventionsmaßnahmen, d.h. für Risikogruppen oder bereits auffällige Kinder konzipiert. Eines dieser Projekte ist das *Fast Track-Programm* (*Families and Schools together, Conduct Problems Prevention Research Group, 1999, 2002; Bierman et al., 1996*), eine Kombination von universellen und selektiven Maßnahmen, bei denen kind-, eltern- und schulbasierte Strategien vom ersten. bis zum sechsten Schuljahr eingesetzt werden.

Montreal Prevention Experiment

Eine Arbeitsgruppe um Tremblay in Montreal (Tremblay et al., 1995, 1999) hat ein zweijähriges kombiniertes Präventionsprogramm für aggressiv-auffällige männliche Kindergartenkinder aus Stadtgebieten mit hohem Unterschichtanteil entwickelt. Die erste Komponente des Programms besteht aus einem *Elterntraining* basierend auf dem Oregon Social Learning Center Model (Patterson, 1982) mit folgenden Inhalten: Verbesserung des elterlichen Monitoring zur Förderung angemessener Kontrolle kindlichen Verhaltens, Training des Einsatzes positiver Verstärker bei prosozialem Verhalten des Kindes, Vermittlung von Disziplinierungstechniken unter Verzicht auf körperliche oder entwürdigende Strafen, Training von Bewältigungstechniken für familiäre Krisen. Durchschnittlich werden 17,4 (max. 46) Trainingseinheiten zur Vermittlung dieser Inhalte benötigt. Die zweite Komponente beinhaltet ein *Training sozialer Fertigkeiten in der Schule*. Hier werden in gemischten Gruppen (pro auffälligem Jungen drei prosoziale Modelle) Problemlösefertigkeiten im sozialen Kontext und die Selbstkontrolle in Konfliktsituationen trainiert. Diese Komponente enthält 19 Trainingseinheiten, die über zwei Schuljahre verteilt werden. Die Evaluation erbrachte, dass gegenüber einer Kontrollgruppe bis zum Alter von 13 Jahren mehr Schüler der Behandlungsgruppe in einer altersangemessenen Klasse waren, d.h. weniger Schulversager auftraten. Der von den Lehrkräften eingeschätzte Grad an Problemverhalten unterschied sich

zwischen beiden Gruppen ebenfalls bis zum 13. Lebensjahr. Die selbstberichtete Delinquenz war ein bis sechs Jahre nach der Behandlung signifikant geringer (McCord et al., 1994).

EFFEKT

Das Programm *Entwicklungsförderung in Familien: Eltern- und Kindertraining (EFFEKT)* wurde von der Arbeitsgruppe um Lösel und Beelmann in Erlangen entwickelt. Beim Kindertraining für Kinder im Vorschulalter handelt es sich um ein manualisiertes Gruppentraining zum sozialen Problemlösen (Lösel, Beelmann, Jausch, Koglin & Stemmler, 2005), in dem Grundlagen sozial-kognitiven Problemlösens sowie verhaltensbezogene Fertigkeiten im Umgang mit anderen trainiert werden. Didaktische Mittel sind Rollen- und Modellspiele, Frage-Antwort-Runden, Bewegungsspiele, Handpuppen u.a. Die Trainingsdauer beträgt drei bis fünf Wochen mit 15 Sitzungen zu je 30-60 Minuten. Das Elterntaining zielt auf die Förderung der Erziehungskompetenz ab, es umfasst fünf Gruppensitzungen mit jeweils 90-120 Minuten Dauer. Die Methoden beinhalten Kurzvorträge, Arbeitsgruppen, Gruppendiskussionen, Rollenspiele und Hausaufgaben. Die Evaluation zeigt unmittelbare positive Effekte auf das Sozialverhalten der Kinder, eine Verbesserung der Aufmerksamkeit und Senkung von Hyperaktivitätsproblemen, wobei die Effekte im kombinierten Programm besser ausfallen als beim alleinigen Kinder- oder Elterntaining. Im Follow-up nach zwei Jahren fallen die Effekte durchweg geringer aus, dennoch zeigt sich eine Reduktion der Zahl der Kinder mit multiplen Verhaltensproblemen in der Schule (aus Sicht der Lehrer) nach dem kombinierten Programm gegenüber der Kontrollgruppe von 57% (Lösel, Beelmann, Stemmler & Jausch, 2006).

THOP

Das Therapieprogramm für Kinder mit hyperkinetischem und oppositionellem Problemverhalten (*THOP*) wurde von der Arbeitsgruppe um Döpfner in Köln entwickelt (Döpfner, Schürman & Fröhlich, 1997) und ist als Baukasten von Maßnahmen für Kinder zwischen drei bis 12 Jahren konzipiert. Die gemeinsamen Sitzungen mit Eltern und Kind beinhalten die Aufklärung über das Problemverhalten und seine Hintergründe, die Förderung einer positiven Eltern-Kind-Interaktion, pädagogisch-therapeutische Interventionen (z.B. die Formulierung und Durchsetzung von Aufforderungen, die Reaktion auf unangemessenes Verhalten, Einführung von Belohnungssystemen) sowie Trainings zur Selbstinstruktion und zum Selbstmanagement. Begleitet werden die Maßnahmen durch Interventionen in Kindergarten bzw. Schule. Evaluationen des Programms zeigen Effekte auf das Problemverhalten innerhalb der Familie, die denen einer reinen Pharmakotherapie überlegen sind. Eine Übertragung der positiven Effekte auf den schulischen Kontext setzt allerdings begleitende Interventionen dort voraus (Döpfner et al., 2002).

Zusammenfassende Bewertung der kombinierten Programme

Ein Problem der eigenständigen Trainingsprogramme für Kinder, Jugendliche oder Eltern wird darin gesehen, dass sie sich auf einzelne, wenngleich bedeutsame Risikofaktoren für die Entwicklung dissozialen Verhaltens beschränken. Wie die bio-psycho-sozialen Entwicklungsmodelle nahelegen, sind es jedoch die Kumulationen und Interaktionen von Risikofakto-

ren in verschiedenen Lebensbereichen, die bedeutsamer für die Ausbildung und Manifestation einer Verhaltensauffälligkeit sind. Vor diesem Hintergrund erscheinen multimodale bzw. kombinierte Präventionskonzepte, die in unterschiedlichen Kontexten und bei verschiedenen Agenten ansetzen, erfolgversprechender (Beelmann, 2000; Yoshikawa, 1994). Die empirischen Bewährungsdaten sind allerdings nicht ganz konsistent und nennenswerte langfristige Effekte werden nur in wenigen Studien berichtet (Tremblay & Craig, 1995). Soweit die Wirksamkeit multimodaler Ansätze differentiell hinsichtlich der Effekte einzelner Strategien untersucht wurden, zeigt sich mehrheitlich eine Überlegenheit der Kombination gegenüber den Trainings für einzelne Zielgruppen (Farrington & Welsh, 2003; Lösel et al., 2004). Eine wichtige Voraussetzung für die Wirksamkeit multimodaler Ansätze scheint aber insbesondere die Einbindung der Eltern in die Programme zu sein (Barkley et al., 2000).

3. 2 Opferorientierte Kriminalprävention

3.2.1 Prävention der primären Viktimisierung

Opferorientierte psychologische Präventionsprogramme umfassen die Vermittlung spezifischer Kompetenzen zur Vermeidung von Opfererfahrungen in der Familie, in der Schule, am Arbeitsplatz oder in der Öffentlichkeit. Zu diesen Programmen zählen zunächst eine Vielzahl von Selbstverteidigungskursen und Selbstbehauptungstrainings, für die gelegentlich eine günstige Beeinflussung selbstbezogener Kognitionen und eine Verringerung der Viktimisierungsfurcht der Teilnehmer bestätigt wird. Ob allerdings derartige Programme tatsächlich die Viktimisierungsrate senken können, ist bisher nicht belegt. Umgekehrt scheint es hingegen möglich, dass durch ein nachlassendes Vermeidungsverhalten gegenüber riskanten Situationen aufgrund des Trainings die objektive Viktimisierungsgefahr der Teilnehmer sogar steigt. In den letzten Jahren sind auch spezielle Programme für Kinder entwickelt worden, um sexuellen Missbrauch zu verhüten (Finkelhor & Dziuba-Leatherman, 1995). Diese Programme trainieren in der Regel das Erkennen von Grenzüberschreitungen gegenüber der eigenen Person, den durchsetzungsstarken Widerstand, das Verlassen der Situation sowie das Berichten an vertraute Personen (McGath & Bogat, 1995). Eine entsprechende Umsetzung dieses Konzepts in Deutschland (Eck & Lohaus, 1993) zeigte positive Wirkungen auf die trainierten Verhaltensbereiche, der Nachweis von günstigen Effekten auf die Viktimisierungsgefahr fehlt allerdings. Andere Evaluationen weisen aber darauf hin, dass die Beschäftigung mit dem Missbrauchsthema bei Kindern durchaus auch unspezifische Ängste schüren kann (Tikalsky, 2005).

3.2.2 Prävention der sekundären Viktimisierung

Eine primäre Opfererfahrung kann, insbesondere wenn sie von gravierender Art ist, zu weiteren Viktimisierungen führen. Solche sekundären Viktimisierungen können durch die juristischen oder sozialen Reaktionen auftreten, die dazu führen können, dass das Opfer sich selbst eine Mitschuld zuschreibt (Krahé & Scheinberger-Olwig, 2002). Vorliegende Betreuungskonzepte und Behandlungskonzepte für Misshandlungs- und Missbrauchsoffer versuchen, diese sekundären Viktimisierungen zu verhindern (Bange, 2002). Eine erhebliche Belastung für viele Opfer stellt auch die Konfrontation mit dem Täter im Strafverfolgungsprozess dar

(bei Gegenüberstellungen, in der Hauptverhandlung; Greve & Wilmers, 2005). Dies gilt besonders für Kinder, die Opfer von Sexualdelikten geworden sind und über emotional belastende, intime und traumatisierende Erlebnisse aussagen müssen (Volbert & Busse, 1995). Über einige juristische Maßnahmen zur Verringerung des Belastungserlebens von Opferzeugen hinaus (z.B. Möglichkeit des Ausschlusses des Angeklagten während der Vernehmung eines Zeugen) wurden in den letzten Jahren auch Programme zur Vorbereitung sensibler Zeugen auf Gerichtsverhandlungen entwickelt und teilweise auch empirisch evaluiert (Köhnken, 2003). Dabei zeigte sich u.a., dass solche Programme das subjektive Belastungserleben der Zeugen deutlich verringern (Dannenbergh, Höfer, Köhnken & Reutemann, 1997).

3.3 Situative Prävention

3.3.1 Kommunale Kriminalprävention

Erste Ansätze einer kommunalen oder gemeindebasierten Kriminalprävention finden sich bereits in den 30er Jahren (z.B. Chicago Area Project; Shaw & McKay, 1942). Der nachlassenden Kontroll- und Sozialisierungsfunktion der Nachbarschaft sollte durch die Mobilisierung von Erwachsenen für die Beaufsichtigung von Jugendlichen und die Vermittlung prosozialer Werte entgegengewirkt werden. Neuen Ansehens erhielt dieses Konzept kommunaler Kriminalitätsprävention u.a. durch die Erfolge öffentlicher Gesundheitsprogramme im Kampf gegen kardiovaskuläre Erkrankungen. Bei der Betrachtung dieser gemeindebasierten Programme ist allerdings zu berücksichtigen, dass sie neben der Vermeidung oder Eindämmung von Kriminalitätsphänomenen auch andere, wichtige Nebenziele verfolgen. So dienen sie im Allgemeinen auch dazu, die Kriminalitätsfurcht der Bürger zu verringern oder ihre Lebensqualität zu erhöhen, z.B. indem öffentliche Räume wie Parkanlagen (wieder) genutzt werden oder das individuelle Freizeitverhalten (abendliche Spaziergänge) nicht durch furchtbegründete Vermeidungstendenzen eingeschränkt wird.

Gemeindemobilisierung

Die angezielten Risikofaktoren sind hier die geringe Bindung innerhalb der Gemeinde, Desorganisation, leichte Verfügbarkeit von Drogen und Waffen. Als protektive Faktoren sollen z.B. Verhaltenstandards etabliert werden. Beispielsweise wurden in Seattle Freiwilligengruppen geschult, Nachbarschaftstreffen zum Thema Kriminalitätsvorbeugung organisiert, eine Nachbarschaftszeitung herausgegeben und vorbeugende Maßnahmen ergriffen (z.B. Eigentumsmarkierungen, Registrierungen). Die Evaluation erbrachte (Lindsay & McGillis; 1986), dass im Vergleich zu einer ausgewählten ähnlichen (nicht-äquivalenten) Gemeinde die Zahl der berichteten Einbrüche um 33% (vs. 5%) zurückging. Dagegen konnten Rosenbaum, Lewis und Grant (1986) für ein ähnliches Programm in Chicago mit regelmäßigen Nachbarschaftstreffen für eine Dauer von einem Jahr in einem quasi-experimentellen Design keine positiven Effekte hinsichtlich der Kohäsion, des präventiven Verhaltens der Bewohner, noch der Delinquenzmaße nachweisen. Pennell et al. (1989) evaluierten den Einsatz nichtprofessioneller uniformierter Fuß-Patrouillen einer Gemeinde in San Diego. Während des dreijährigen Programms sank die offizielle Gewaltkriminalität um 22%, gleichzeitig aber um 45% in

einer vergleichbaren Nachbargemeinde, in der das Programm nicht durchgeführt worden war. Eigentumsdelikte sanken allerdings um 25% gegenüber 15% in der Vergleichsgemeinde. Einige dieser Mobilisierungsprogramme haben dagegen das Ziel, der kommunalen Verwahrlosung zu begegnen, indem Bürger in gemeinsamen Aktionen öffentliche Plätze und Räume säubern, durch gestalterische Maßnahmen verschönern und Vandalismusschäden beseitigen. Kontrollierte Studien weisen darauf hin (Eck, 2002), dass solche Maßnahmen durchaus effektiv sein können und damit dem Broken-Window-Phänomen (vgl. Streng, 1999) begegnet werden kann.

Medienkampagnen

In den letzten Jahren, bestärkt durch die Erfolge im Kampf gegen Suchtleiden oder verschiedene Volkskrankheiten, wurden auch verschiedene Medienkampagnen zur Prävention von Gewalt und Kriminalität durchgeführt. Diese stützen sich auf Fernsehspots, Radiobeiträge, Zeitungsberichte und -serien, Broschüren/Buttons/Aufdrucke, Internetforen, Musikangebote/Konzerte sowie verschiedene Theaterangebote, sind teilweise allerdings auch flächendeckend konzipiert und übersteigen damit die Grenzen einzelner Kommunen. Die Effekte einzelner medialer Maßnahmen konnten bisher lediglich für den Substanzgebrauch nachgewiesen werden, besonders in Kombination mit anderen Maßnahmen. Für dissoziales Verhalten oder Delinquenz liegen bisher dagegen keine Wirkungsnachweise vor.

Polizeistrategische Maßnahmen

US-amerikanische Evaluationen zur Intensivierung von Streifenfahrten zur Prävention von Delinquenz und Gewalt zeigen inkonsistente Befunde. Die offiziell registrierte Gewaltkriminalität sank nur in zwei von vier Studien und jeweils nur nachts, nicht am Tage. Keine Unterschiede fanden sich zudem hinsichtlich der Opferraten oder der Kriminalitätsfurcht der Bürger. Es fanden sich aber auch keine Hinweise auf eine eventuelle Abwanderung der Kriminalität in Nachbargebiete. Durch die Erhöhung der Kontrollichte und Einführung verdachtsunabhängiger Kontrollen sank die Zahl der Gewalttaten während des Programms, gleichzeitig stieg jedoch die Kriminalitätserfahrung der Bürger (als Zeuge oder Opfer; Boydston, 1975).

3.3.2 Technische Kriminalprävention

Technische Maßnahmen zur Kriminalprävention sind relativ vielfältig und weit verbreitet (Kube, 1999). In diesen Bereich fallen Maßnahmen zur Erhöhung des Aufwands bzw. des Entdeckungsrisikos bei der Begehung von Delikten oder der Senkung von Deliktgelegenheiten oder Gewinnanreizen. Theoretisch basieren diese Maßnahmen auf der Reduktion von Risikofaktoren für die Ausübung dissozialen Verhaltens, hauptsächlich indem günstige Tatgelegenheiten reduziert werden. Dazu zählen im Einzelnen:

- *Objektsicherung* (target hardening): Verwendung physikalischer Barrieren oder Sicherungen (z.B. Alarmanlagen, elektronische Warensicherung, Wegfahrsperren in Kfz, elektronische Erkennung von Geldscheinvorlagen bei Fotokopierern).
- *Markierungsmaßnahmen*: Registrierung von Fahrrädern, Computern etc.

- *Anreizreduktion*: Sofortige Reinigung von Graffiti, Verringerung der Bargeldbestände, Erschwerung der Geldwäsche.
- *Zu-, Aus- und Eingangskontrollen*: Elektronische Sicherung sensibler Bereiche (z.B. Geldautomaten, Parkhäuser); Flughafenkontrollen, Hausverbote und Stadionverbote für einschlägig auffällige Personen etc.
- *Trenn- und Leitsysteme*: Physikalische Trennung von Risikogruppen bei Großveranstaltungen (Demonstrationen, Konzerten, Sportveranstaltungen etc.; Lösel et al., 2001).
- *Kontrolle gefährlicher Materialien und Gegenstände*: Austausch von Gläsern gegen Plastikbecher, Einzug von pyrotechnischem Gerät, Stöcken etc.; mengenbegrenzte Abgabe gefährlicher Substanzen im Handel.
- *Überwachung öffentlicher Plätze*: Videoüberwachung von Parkhäusern, Bahnhöfen, Einkaufspassagen, Plätzen etc. (Welsh & Farrington, 2003).
- *Bauliche und stadtplanerische Maßnahmen*: Ausleuchtung kriminalitätsgefährdeter Bereiche (Verwendung von blauen Lichtquellen, um Drogensüchtigen das Auffinden der Venen zu erschweren), bauliche Auflockerung und Beteiligung der Anwohner an der Außengestaltung von Wohngebieten, Verbreiterung von Einkaufspassagen, um der Bildung von Menschenmengen und Taschendiebstählen zu begegnen (Kube, 2004).

Systematische Evaluationen dieser verschiedenen Maßnahmen fehlen weitgehend. Es liegen aber für spezifische Bereiche (z.B. Wegfahrsperrern in Kfz) gute Erfahrungen vor (vgl. Ostendorf, 2004). Bei vielen Maßnahmen ist die Wirkung innerhalb eines Maßnahmenbündels jedoch nicht gesichert (Lösel & Bliesener, 2006) und oft ist die Übertragbarkeit spezifischer Erfahrungen auf andere Bereiche fraglich. Schließlich stellt sich bei den situativen Maßnahmen die Frage der Verschiebung von Kriminalitätsphänomenen. Da nicht das Täterverhalten an sich sondern nur die Tatumstände verändert werden, ist strittig, ob Täter nicht allein andere Örtlichkeiten oder Opfer suchen, ihre Taktik verfeinern oder auf andere Delikte ausweichen (Lösel, 2004).

4 Interventionen

Interventionen bei jugendlichen Straftätern sind stets in das System des Jugendstrafrechts eingebunden, das spezielle Reaktionen auf die Straffälligkeit eines Jugendlichen (14-17 Jahre) vorsieht. Zu beachten ist, dass bei einem Heranwachsenden (18-20 Jahre) ebenfalls das Jugendstrafrecht anzuwenden ist, wenn er zum Zeitpunkt der Tat in seiner Entwicklung einem Jugendlichen gleichstand oder es sich bei der Tat um eine Jugendverfehlung handelt (§ 105 Jugendgerichtsgesetz). Die Sanktionsmittel sind erstens die Erziehungsmaßregeln, darunter fallen die Erteilung von Weisungen (z.B. bezüglich des Aufenthaltsortes, der Teilnahme an einem sozialen Trainingskurs, der Bemühung um einen Täter-Opfer-Ausgleich) sowie die Verpflichtung zur Inanspruchnahme bestimmter Hilfen zur Erziehung (z.B. die Erziehungsbeistandschaft oder das Wohnen in einer betreuten Wohnform). Die zweite Sanktionsform sind die Zuchtmittel mit einem eher ahnenden Charakter (z.B. die Verwarnung, die Erteilung von Auflagen zur Schadenswiedergutmachung, Entschuldigung bei dem Verletzten, Erbrin-

gung einer Arbeitsleistung) und der Jugendarrest, der von einem Wochenende Freizeitarrest bis zu 4 Wochen Dauerarrest reichen kann. Schließlich kann eine Jugendstrafe mit und ohne Bewährung mit einer Dauer zwischen sechs Monaten und im Höchstfall zehn Jahren verhängt werden (Jehle, 2005). Die Behandlungsmaßnahmen im Vollzug sind vielfältig, sie reichen von der psychoanalytischen Behandlung über klassische Methoden der Verhaltenstherapie, sozialpädagogische Fallarbeit und berufliche und arbeitspädagogische Programme hin zu komplexen Konzepten der therapeutischen Gemeinschaft und Sozialtherapie, in der mehrere Ansätze kombiniert werden (Lösel, 1998). Mit McGuire (2002) kann man grob zwischen einer verhaltenshemmenden und einer verhaltensfördernden Strategie unterscheiden.

4.1 Maßnahmen zur Hemmung dissozialen Verhaltens

Zu dieser Gruppe zählen zunächst alle repressiven Maßnahmen des Justizsystems, die allein dazu dienen, durch eine räumliche Trennung von risikobehafteten Personen oder Situationen einen jugendlichen Straftäter von der Begehung weiterer Straftaten abzuhalten. Hierzu gehören die Erteilung von Weisungen (z.B. bezüglich des Aufenthaltsortes) oder Auflagen (z.B. Meldeauflagen). Eine Änderung des Verhaltens oder kognitiver Prozesse wird jedoch im Rahmen dieser Maßnahmen nicht direkt angeregt.

4.1.1. Abschreckungsmaßnahmen

Im Zuge dieser Strategie wird versucht, durch eine besonders harte Bestrafung (u.a. lange Haftdauer oder besonders abschreckende Haftbedingungen, z.B. in den so genannten Boot-Camps) den Straftäter von weiteren Straftaten abzuhalten. Gleichzeitig versprechen sich die Befürworter dieser Strategie auch eine generalpräventiv abschreckende Wirkung auf andere potentielle Straftäter. Nach einer systematischen Befundintegration von Lipsey und Wilson (1998) zeigen derartige Maßnahmen allerdings kaum positive, teilweise sogar negative Effekte im Sinne einer Verfestigung von Delinquenzentwicklungen. Das kann teilweise darin begründet sein, dass die erwartete Sanktionshärte für Straftäter weniger handlungsbestimmend ist als die erwartete Sanktionswahrscheinlichkeit (Albrecht, 1993). Jüngere Studien weisen zudem darauf hin, dass eine Abschreckungsstrategie nur bei einem Teil der jugendlichen Delinquenten überhaupt einen Effekt verspricht. Nach Wright, Caspi, Moffitt und Paternoster (2004) hat Abschreckung lediglich bei Personen mit starker Kriminalitätsbelastung einen bedeutsamen Effekt, bei denen andere Hemmmechanismen nicht (mehr) vorhanden oder wirksam sind.

4.1.2 Konfrontationsmaßnahmen

Zu den konfrontativen Ansätzen lassen sich alle Maßnahmen zählen, deren wesentlicher Bestandteil ist, dem Straftäter die Folgen seines Handelns für das Opfer, die Angehörigen des Opfers, seine eigenen Angehörigen oder die Gemeinschaft zu verdeutlichen. Wenngleich diese Auseinandersetzung mit der Tat auch das Ziel der reinen repressiven Sanktion sein soll, sind hier Maßnahmen gemeint, die durch unterschiedliche Strategien diese Auseinandersetzung anregen und unterstützen.

Täter-Opfer-Ausgleich

Angesichts einer zunehmenden Arbeitsbelastung der Strafgerichte haben außergerichtliche Konfliktregelungen zwischen Täter und Opfer (*Täter-Opfer-Ausgleich, TOA*) seit etwa zwei Jahrzehnten auch in Deutschland zunehmend Interesse und Akzeptanz gefunden. Der *TOA* wurde bereits 1990 für Jugendliche (im Jugendgerichtsgesetz) und 1994 für Erwachsene (im Strafgesetzbuch) sowie seit 2000 auch in der Strafprozessordnung als eine Option eingeführt. Derzeit kommt in ca. 25 000 Fällen jährlich der *TOA* zur Anwendung, überwiegend im Bereich interpersonaler Gewaltdelikte (Rössner et al., 2002). Als *TOA* wird das Angebot an Täter und Opfer bezeichnet, im Rahmen eines Mediationsverfahrens den in der Straftat zum Ausdruck gekommenen Konflikt samt seiner Folgeschäden für das Opfer sowie dritte Personen mit Hilfe eines Vermittlers außergerichtlich aufzuarbeiten und zu lösen (Wandrey, 2000). Nugent, Williams und Umbreit (2004) haben in einer Meta-Analyse die Effekte des *TOA* auf die Rückfälligkeit bei mehr als 9300 jugendlichen und heranwachsenden Straftätern untersucht. Trotz der angesichts verschiedener methodischer Probleme gebotenen Vorsicht deuten die Ergebnisse darauf hin, dass Teilnehmer an einer *TOA*-Maßnahme eine bis zu 30% geringere Wahrscheinlichkeit eines Rückfalls haben als konventionell behandelte Täter.

4.2 Programme zum Aufbau prosozialen Verhaltens

Im Gegensatz zur Strategie der Unterdrückung dissozialen Verhaltens wird hier versucht, Verhaltensdefizite im Bereich des angemessenen Verhaltens oder der sozial-kognitiven Kompetenz abzubauen und Kompetenzen zu fördern.

4.2.1 Behaviorale Programme

Grundidee dieser Ansätze ist, unangemessenes Sozialverhalten durch angemessene Verhaltensmuster zu ersetzen. Die Bedingungen dieses Lernprozesses sind von Goldstein (1986) skizziert worden. Erfolgreiche Trainingsprogramme erfordern, dass die Komponenten der sozialen Kompetenz detailliert beschrieben, diese Komponenten modellhaft demonstriert, das Verhalten anschließend erprobt und bekräftigt werden können, zudem Möglichkeiten zur Erprobung des neuen Verhaltens in anderen Kontexten zur Verfügung stehen und das kompetente Verhalten in neuen Situationen verfeinert und gefestigt werden kann.

Soziales Training nach Otto

Das Programm wurde von Otto (1988) in der Jugendanstalt Hameln als Entlassungstraining entwickelt. Die Lernziele sind die Bewusstmachung von Problemen, Defiziten und Bedürfnissen, der Wissenserwerb, die Entwicklung von Lösungsvorschlägen für Problemsituationen und die Umsetzung in der Realität. Das Programm sieht 13 Sitzungen vor, zu denen in Gruppen bis zu neun Personen sechs Inhaltsbereiche (soziale Beziehungen, Arbeit, Rechte und Pflichten, Geld und Schulden, Alkohol und Drogen sowie Freizeit) behandelt werden. Ein Vergleich von Programmteilnehmern mit unterschiedlicher Trainingserfahrung weist auf einige erwartungskonforme Trainingserfolge im Bereich der interpersonellen Konfliktlösung und der Kontrollüberzeugung hin (Otto, 1994). Aussagekräftigere Evaluationsdaten (z.B. Prä-Post-Vergleiche mit äquivalenter Kontrollgruppe) stehen aber noch aus.

4.2.2 Kognitiv-behaviorale Programme

Kognitiv-behaviorale Programme gehen über die reine Vermittlung angemessenen Verhaltens hinaus und versuchen auch die handlungssteuernden kognitiven Komponenten, wie z.B. Einstellungen, Handlungsfolgearwartungen und Deutungsmuster zu verändern.

Reasoning and Rehabilitation

Ein kognitiv-behaviorales Interventionsprogramm, das besonders die kriminogenen Denkmuster von Straftätern verändern soll, ist von Ross und Ross (1995) entwickelt worden. Dieses unter dem Namen '*Reasoning and Rehabilitation, R&R*' bekannt gewordene Programm ist mittlerweile insbesondere im angloamerikanischen Sprachraum weit verbreitet und häufig implementiert. Ziele des Programms sind die Förderung der Selbstkontrolle, metakognitiver Kompetenzen, sozialer Fertigkeiten, interpersonalem Problemlösens, selbstkritischen Denkens, sozialer Perspektivenübernahme, prosozialer Werte und Überzeugungen sowie der Emotionsregulation insbesondere des Umgangs mit Ärger und Wut. *R&R* ist konzipiert für Straftäter mit mittlerer und hoher Delinquenzbelastung. Es ist nicht geeignet für minderbegabte Straftäter (IQ < 70), Personen deren Sprachkompetenz nicht ausreicht, um dem Programm zu folgen, oder Personen mit einer Persönlichkeitsstörung. Das Programm umfasst in der Regel 36 zweistündige Sitzungen, die in Gruppen mit sechs bis zwölf Teilnehmern absolviert werden. Eine Meta-Analyse über 26 kontrollierte Vergleichsstudien von Tong und Farrington (2006) erbrachte eine durchschnittliche Senkung der Rückfallrate gegenüber der Kontrollgruppe von 14%.

Anti-Aggressions-/Anti-Gewalt-Trainings (AAT/AGT)

Ein erstes *Anti-Aggressions-Training* wurde von Heilemann Ende der 1980er Jahre in der Jugendstrafanstalt Hameln entwickelt. Ursprünglich für inhaftierte jugendliche Straftäter konzipiert, wurde das Konzept stetig überarbeitet und wird seit etwa 2000 auch in offenen Strukturen (z.B. Jugendhilfe, freie Träger) realisiert (Fröhlich-Gildhoff, 2006). Grundannahme ist, dass Gewalttäter in ihrer Kindheit und Jugend selbst sehr viele Zurückweisungen, Demütigungen und Kränkungen erfahren haben und später selbst Gewalt zeigen, um Kontrolle und Macht zu erhalten (Heilemann & Fischwasser von Proeck, 2001). Um die Rechtsfertigungsstrategien des Täters aufzubrechen, wird der Täter mit seinem Fehlverhalten und dessen Konsequenzen in intensiven Gruppensitzungen massiv konfrontiert. Nach einer Phase der Verunsicherung in diesen Grundüberzeugungen erfolgt eine Phase der Selbstwertstabilisierung und des Aufbaus sozialer Kompetenzen. Die Dauer des Trainings umfasst etwa 30 Sitzungen die sich folgendermaßen gliedern: Biographische Analyse mit deliktbezogener Anamnese, Konfrontationsphase auf dem „heißen Stuhl“, Attraktivitätstraining zum Kompetenzaufbau, Realisationsphase zur weiteren Erprobung und Festigung der neuen Fertigkeiten in verschiedenen Kontexten. Eine Evaluation des AAT in in der Jugendanstalt Hameln durch Ohlemacher et al. (2001) mit einer parallelisierten Kontrollgruppe konnte allerdings weder in der Rückfallrate, in der Rückfallhäufigkeit noch in der Rückfallgeschwindigkeit eine substantielle Senkung feststellen. Die Evaluation einer Anwendung des AAT in

der Jugendanstalt Schleswig mit proximaleren Erfolgsmaßen zeigte dagegen, dass die Neutralisierungstendenzen und die Impulskontrolle der Teilnehmer günstig beeinflusst werden (Wendisch, 2003). Allerdings liegt dieser Studie nur eine sehr kleine Stichprobe zugrunde, so dass eine Generalisierbarkeit der Befunde nicht gesichert ist.

4.2.3 Multisystemische bzw. integrative Programme

Multisystemische Therapie MST

Ausgehend von der Überzeugung, dass dissoziales Verhalten von Straftätern i.A. durch die Wirkung und Kumulation unterschiedlicher Risikofaktoren in verschiedenen Lebensbereichen bestimmt wird, haben Henggeler und Mitarbeiter (Borduin, Henggeler, Blaske & Stein, 1990; Henggeler, Melton & Smith, 1992) einen multisystemischen Therapieansatz entwickelt, in dem Elemente der Familientherapie, des Elterntrainings zur Erziehung sowie problembezogene Interventionen in der Peergruppe, der Schule und der Gemeinde integriert werden (Heekerens, 2006). Die Interventionsintensität ist abhängig von der jeweiligen Problembelastung des Jugendlichen bzw. seiner Familie und schwankt in der Regel zwischen 25 und 30 Stunden. Verschiedene Evaluationsstudien (Übersicht bei Wasserman & Miller, 1998) zeigen Effektstärken bezüglich der Reduktion familiärer Konflikte und einer Steigerung der Kohäsion und der gegenseitigen Unterstützung zwischen .34 und 1.06. Im Vergleich mit Jugendlichen aus einer Kontrollgruppe mit einer Standardbehandlung verzögerte sich der durchschnittliche Zeitraum bis zu einer erneuten Festnahme um etwa ein halbes Jahr. Die Rückfallrate in einem 4-Jahreszeitraum lag bei den Programmteilnehmern bei 22,1% gegenüber 71,4% in der Kontrollgruppe (Henggeler & Blaske, 1990).

5 Abschließende Bewertung, Schlussfolgerungen und Ausblick

Wie die Darstellung zeigt, erstreckt sich die Bandbreite der Präventions- und Interventionsmaßnahmen zum dissozialen Verhalten bei Kindern und Jugendlichen von der (pränatalen) Frühprävention über Elterntrainings im Kindergartenalter, schulorientierte Ansätze zur universellen Prävention, selektive Maßnahmen für Problemjugendliche bis zu intensiven Betreuungs- und Trainingsprogrammen in geschlossenen Einrichtungen (Kazdin, 2000; Lösel, 1996a,b). Im Vergleich zur Fülle dieser Konzepte und Programme ist die Zahl der systematischen Evaluationen zur Wirksamkeit gerade auch im deutschsprachigen Raum jedoch sehr gering. Soweit methodisch gut kontrollierte Evaluationsstudien und Befundintegrationen vorliegen, zeigen sie allgemein einen mäßigen positiven Effekt dieser verschiedenen Maßnahmen. Allerdings finden sich auch erhebliche Unterschiede zwischen den verschiedenen Konzepten.

Bei der Prävention dissozialen Verhalten zeigen frühe Maßnahmen zur schulischen Förderung, die auch eine Stärkung der elterlichen Erziehungskompetenz einschließen, beachtliche langfristige Wirkungen. Soziale und sozial-kognitive Trainingsprogramme erreichen bei proximalen Erfolgsmaßen - häufig Beurteilungen des sozial kompetenten Verhaltens - gute Ergebnisse, die Reduktion distaler Formen dissozialen Verhaltens fällt im Effekt dagegen etwas schwächer aus. Einige wenige Studien mit längeren Follow-up-Zeiträumen zeigen allerdings wiederum substantielle Effekte auf späteres delinquentes Verhalten, einem

ebenfalls distalen Erfolgsmaß. Insgesamt schneiden indizierte Programme in der Regel besser ab als universell angelegte, wohl auch deshalb weil letztere Teilnehmergruppen einschließen, die der Maßnahme nicht bedürfen und auch ohne sie kein auffälliges Verhalten entwickeln würden (Lösel & Beelmann, 2006). Beachtliche Erfolge können auch Trainingsprogramme für Eltern und Erzieher erzielen, die in angemessenen Erziehungstechniken schulen und auch zur akademischen Förderung anleiten. Entscheidend für den Erfolg ist hier aber die Gewinnung und regelmäßige Teilnahme der Eltern, insbesondere aus problembehafteten Familien. Theoretisch besonders vielversprechend erscheinen multi-modale Programme, d.h. Maßnahmen, die verschiedene Ansätze kombinieren, weil sie Risikofaktoren in unterschiedlichen Lebensbereichen reduzieren und Schutzfaktoren stärken können. Tatsächlich zeigen vorliegende Vergleiche kombinierter Trainingsmaßnahmen mit ihren jeweiligen Teilprogrammen eine Überlegenheit der kombinierten Programme (z.B. Beelmann & Lösel, 2006; Webster-Stratton & Hammond, 1997), allerdings stellt sich auch hier häufig das Problem der Einbindung der Eltern in die Programme.

Die Effekte der Interventionsmaßnahmen bei dissozialem und delinquentem Verhalten fallen üblicherweise geringer aus als im Bereich der Prävention. Hier sind allgemein Effektstärken um .20 zu erzielen. Besonders bewährt haben sich bislang theoretisch gut fundierte, klar strukturierte, kognitiv-behaviorale und multimodale Behandlungsmaßnahmen bewährt (Lösel, 1996b; Wilson, Lipsey & Soydan, 2003). Demgegenüber zeigen weniger strukturierte therapeutische Angebote und therapeutische Gemeinschaften, nicht-direktive Beratungen oder Maßnahmen mit eher unspezifischer Fallarbeit im Durchschnitt schlechtere Effekte. Auch Diversionsverfahren, die nicht von psychosozialen Trainings zur Behebung von Kompetenzdefiziten begleitet werden, und Maßnahmen, die im Wesentlichen einen punitiv-abschreckenden Charakter haben, zeigen kaum positive, teilweise sogar negative Effekte im Sinne einer Verfestigung von Delinquenzentwicklungen (Lipsey & Wilson, 1998). Jüngere Studien weisen zudem darauf hin, dass manche Maßnahmen und Interventionsstrategien nur bei einem Teil der jugendlichen Delinquenten einen Effekt versprechen (White et al., 2004).

Während sich die internationale Evaluationsforschung im Bereich der Straftäterbehandlung von der grundsätzlichen Wirkungsfrage löst und mehr und mehr der Frage zuwendet „Was wirkt, wann und bei wem?“, sind im Bereich der Prävention noch viele grundlegende Fragen ungeklärt. Für den überwiegenden Teil der auf dem Markt befindlichen Programme stehen systematische Evaluationen noch aus, die zeigen, welche Effekte erzielt werden und wie nachhaltig diese sind (Rössner, Bannenberg & Coester, 2002). Dabei kann auch die Annahme der Wirkungslosigkeit als 'worst case' nicht überzeugen. Prävention kann durchaus negative Konsequenzen haben (McCord, 2003), wenn etwa durch die Maßnahme unangemessene Ängste geschürt werden, die Programmteilnehmer aufgrund der Maßnahme ein sinnvolles Vermeidungsverhalten aufgeben oder wenn Sicherheitskontrollen zu Einschränkungen von Freiheitsinteressen führen (vgl. Ostendorf, 2004). Programmverantwortliche müssen sich dieser möglichen Gefahren bewusst sein und Sensibilität für derartige Effekte entwickeln. Selbst nicht gesicherte Effekte können eine Vergeudung von Ressourcen - insbesondere in Zeiten knapper Kassen - bedeuten und demotivierend auf bedürftige Teilnehmer wirken.

Soweit überhaupt Evaluationsstudien vorliegen, machen sie neben dem Grad der Wirksamkeit der Programme auch einige Probleme deutlich. So fallen die Effektstärken bei vielen Maßnahmen geringer aus, wenn die Programme bzw. Evaluationen nicht von den Programmentwicklern durchgeführt werden. Auch erzielen Pilotprojekte regelmäßig höhere Effekte. Das kann z.B. ein Hinweis auf eine Erosion der Programmintegrität oder auf einen nachlassenden Enthusiasmus der Programmverantwortlichen sein (Beelmann, 2006). Viele Programme verzichten auf eine Standardisierung bzw. die Explikation von Mindeststandards für die Implementation. Das schafft möglicherweise Flexibilität in der Durchführung, gefährdet aber die Integrität des Programms und die Verallgemeinerung nachgewiesener Effekte (Andrews & Dowden, 2005). Zahlreiche Programme beschränken sich auf den schulischen Raum. Die Einbeziehung der Eltern, insbesondere bei problembelasteten und bildungsfernen Familien, fällt aus diesem Kontext heraus jedoch sehr schwer. Hier scheinen niederschwellige Angebote im sozialen Nahraum der Familie erfolgversprechender. Erste Erfahrungen mit Maßnahmen der Anreizsteigerung (z.B. finanzielle Aufwandsentschädigungen) zum Einbezug der Eltern – gerade von problembelasteten Schülern - zeigen hier durchaus Erfolge (Heinrichs, Krüger & Guse, 2006). Die teilweise ernüchternden Befunde zu den längerfristigen Effekten machen deutlich, dass es vielfach an Konzepten zur Verdauerung der Effekte fehlt. Auffrischkurse für die Trainingsteilnehmer im zeitlichen Abstand erscheinen hier vielversprechend, bedürfen aber ebenfalls noch systematischer Evaluationen.

Der Vergleich des Maßnahmenangebots mit vorliegenden Risikomodellen macht schließlich auch auf einige weiße Felder in der Prävention aufmerksam. Obwohl beispielsweise der Konsum gewalthaltiger Medien als Risikofaktor hinlänglich bekannt ist, sind kaum Präventionsprogramme auf dem Markt, die hier ansetzen. Dies, obwohl erste Ansätze zur Reduktion des Konsums von Fernsehen und Videospiele bei Grundschulern erfolgversprechende Befunde zeigen (Robinson et al., 2001). Schließlich erscheinen angesichts der Bedeutung von Risikokumulationen in unterschiedlichen Lebensbereichen vor allem gestufte bzw. vernetzte Programme notwendig, die für unterschiedlich problembelastete Kinder und Jugendliche Maßnahmen mit unterschiedlicher Intensität, Dauer und eventuell auch Konzeption anbieten (Ott & Bliesener, 2005). Gerade einige Karrieren jugendlicher Intensivtäter mit einer Manifestation delinquenten Verhaltens zeigen, dass vorhandene Maßnahmen der Prävention und Intervention nicht in jedem Falle fruchten, weil sie zum falschen Zeitpunkt ansetzen, unangemessen sind oder schlicht den Jugendlichen nicht erreichen. Ein Problem ergibt sich auch daraus, dass eine klare Abgrenzung der Intensivtäter, die ein dauerhaftes dissoziales Verhalten entwickeln, von Jugendlichen mit einer vorübergehenden, jugendtypischen Delinquenz in der Praxis recht schwierig ist (Steffen, 2003). Strategien des Fall- bzw. Risikomanagements können in solchen Fällen helfen, verschiedene Maßnahmen auch in ihrer Intensität auf einander abzustimmen. Ob solche differentiellen, auf die besondere Risikostruktur des einzelnen Kindes bzw. Jugendlichen abgestimmten Maßnahmenbündel zu einer effektiveren Vermeidung und Bewältigung von Delinquenz und Devianz führen, müssen aber auch ebenfalls einer sorgfältigen Evaluation unterzogen werden.

Literatur

- Abel, E.L. (1998). Prevention of alcohol abuse-related birth effects. *Alcohol and Alcoholism*, 33, 411-416.
- Albrecht, H.J. (1993). Generalprävention. In G. Kaiser, H.J. Kerner, F. Sack, H. Schellhoss (Hrsg.), *Kleines kriminologisches Wörterbuch*, 3. Aufl. (S. 157-164). Heidelberg: C.F. Müller.
- Amato, P.R. & Keith, B. (1991). Parental divorce and the well-being of children: a meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 110, 26-46.
- Anderson, C.A. & Bushman, B.J. (2002). Human aggression. *Annual Review of Psychology*, 53, 27-51.
- Andrews, D.A. & Dowden, C. (2005). Managing correctional treatment for reduced recidivism: A meta-analytic review of programme integrity. *Legal and Criminological Psychology*, 10, 173-187.
- Aßhauer, M. & Hanewinkel, R. (2000). Lebenskompetenztraining für Erst- und Zweitkläßler: Ergebnisse einer Interventionsstudie. *Kindheit und Entwicklung*, 9, 251-263.
- Baldwin, A.L., Baldwin, C. & Cole, R.E. (1990). Stress-resistant families and stress-resistant children. In J. Rolf, A.S. Masten, D. Cicchetti, K.H. Nuechterlein & S. Weintra (Eds.), *Risk and protective factors in the development of psychopathology* (pp. 257-280). New York: Cambridge University Press.
- Bandura, A. (1977). *Social learning theory*. Englewood Cliff: Prentice-Hall.
- Bange, D. (2002). Intervention - die „Regeln der Kunst“ In D. Bange & W. Körner (Hrsg.), *Handwörterbuch Sexueller Missbrauch* (S. 216-244). Göttingen: Hogrefe.
- Barkley, R.A., Shelton, T.L., Crosswait, C., Morrehouse, M., Fletcher, K., Barrett, S., Jenkins, L. & Metevia, L. (2000). Multi-method psycho-educational intervention for preschool children with disruptive behavior: Preliminary results at post-treatment. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 41, 319-332.
- Bauer, U. & Langness, A. (2004). *Implementierung des Lion-Quest Programms "Erwachsen werden". Ergebnisse der Befragung von Schulleitungen, Schülern und Eltern*. Fakultät für Gesundheitswissenschaften der Universität Bielefeld.
- Baumrind, D. (1991). The influence of parenting style on adolescent competence and substance use. *Journal of Early Adolescence*, 11, 56-95.
- Beelmann, A. (2000). *Prävention dissozialer Entwicklungen: Psychologische Grundlagen und Evaluation früher kind- und familienbezogener Interventionsmaßnahmen*. Erlangen: Habilitationsschrift.
- Beelmann, A. (2003). Effektivität behavioraler Elterntrainingsprogramme: Ergebnisse zweier Pilotstudien zur Prävention dissozialen Verhaltens. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 50, 310-323.
- Beelmann, A. (2006). Wirksamkeit von Präventionsmaßnahmen bei Kindern und Jugendlichen. Ergebnisse und Implikationen der integrativen Erfolgswissenschaften. *Zeitschrift für Klinische Psychologie und Psychotherapie*, 35, 151-162.
- Beelmann, A. & Lösel, F. (2006, in Druck). Prävention von externalisierendem Problemverhalten In B. Roehrlé (Hrsg.), *Prävention und Gesundheitsförderung für Kinder und Jugendliche*. Tübingen: DGVT-Verlag.
- Bender, D. & Lösel, F. (1997). Risiko- und Schutzfaktoren in der Genese und der Bewältigung von Mißhandlung und Vernachlässigung. In U.T. Egle, S.O. Hoffmann & P. Joraschky (Hrsg.), *Sexueller Mißbrauch und Vernachlässigung* (S. 35-53). Stuttgart: Schattauer.
- Bierman, K.L., Greenberg, M.T. & Conduct Problems Prevention Research Group (1996). Social skills training in the Fast Track Program. In R.D. Peters & R.J. McMahon (Eds.), *Preventing childhood disorders, substance abuse, and delinquency* (pp. 65-89). Thousand Oaks: Sage.
- Bilsky, W. (2006, in Druck). Kriminalprävention. In M. Steller & R. Volbert (Hrsg.), *Handbuch der Rechtspsychologie*. Göttingen: Hogrefe.
- Bliesener, T. (2003). Jugenddelinquenz. Risikofaktoren, Prävention, Intervention und Prognose. *Praxis der Rechtspsychologie, Sonderheft Jugenddelinquenz*, 13, 174-191.
- Bliesener, T. (2003). Aktuelle psychologische Ansätze zur Erklärung aggressiven und gewalttätigen Verhaltens. In: D. Dölling (Hrsg.), *Jus humanum - Grundlagen des Rechts und Strafrecht. Festschrift für Ernst-Joachim Lampe* (S. 139-156). Berlin: Duncker & Humblot.
- Bliesener, T. (2006a, in Druck). Resilienz in der Entwicklung antisozialen Verhaltens. In M. Steller & R. Volbert (Hrsg.), *Handbuch der Rechtspsychologie*. Göttingen: Hogrefe.
- Bliesener, T. (2006b, in Druck). Jugenddelinquenz. Formen, Ursachen, Interventionen. In M. Steller & R. Volbert (Hrsg.), *Handbuch der Rechtspsychologie*. Göttingen: Hogrefe.
- Bliesener, T. (2006c, in Druck). Kriminalprävention bei jungen Spätaussiedlern. Eine Planungs-Evaluation vorliegender Konzepte und Ansätze. In F. Lösel, J.-M. Jehle & D. Bender (Hrsg.), *Kriminologie und wissenschaftsbasierte Kriminalpolitik: Entwicklungs- und Evaluationsforschung*. Godesberg: Forum.
- Bliesener, T. & Eilers, S. (2006). *Integration jugendlicher Spätaussiedler. Praxisempfehlungen und Hilfen zur Evaluation von Präventionsprogrammen*. Düsseldorf: Landespräventionsrat NRW.
- Bohman, M. (1983). Alcoholism and crime: Studies of adoptees. *Substance and Alcohol Actions/Misuse*, 4, 137-147.
- Bölkcskei, P.L., Hörmann, A., Hollereder, A, Jordan, S. & Fenzel, H. (1997). Suchtprävention an Schulen - Besondere Aspekte des Nikotinabusus. *Prävention und Rehabilitation*, 9, 82-88.

- Borduin, C.M., Henggeler, S.W., Blaske, D.M. & Stein, R.J. (1990). Multisystemic treatment of adolescent sexual offenders. *International Journal of Offender Therapy and Comparative Criminology*, 34, 105-113.
- Boydston, J.E. (1975). *San Francisco field interrogation final report*. Washington, DC: Police Foundation.
- Briesmeister, J.M. & Schaefer, C.E. (1998). *Handbook of parent training*. New York: Wiley.
- Burns, J.M., Baghurst, P.A., Sawyer, M.G., McMichael, A.J. & Tong, S. (1999). Lifetime low-level exposure to environmental lead and children's emotional and behavioral development at ages 11-13 years. *American Journal of Epidemiology*, 149, 740-749.
- Caplan, G. (1964). *Principles of preventive psychiatry*. New York: Basic Books.
- Catalano, R.F., Arthur, M.W., Hawkins, J.D., Berglund, L. & Olson, J.L. (1998). Comprehensive community- and school-based interventions to prevent antisocial behavior. In R. Loeber & D.P. Farrington (Eds.), *Serious and violent juvenile offenders* (pp. 248-283). Thousand Oaks: Sage
- Cicchetti, D. (1999). Entwicklungspsychopathologie. In R. Oerter, C. Hagen, G. Röper & G. Noam (Hrsg.), *Klinische Entwicklungspsychologie* (S. 11-44). Weinheim: PVU.
- Cicchetti, D. & Rogosch, F.A. (1996). Editorial. Equifinality and multifinality in developmental psychopathology. *Development and Psychopathology*, 8, 597-600.
- Cierpka, M. (2001). *FAUSTLOS. Ein Curriculum zur Prävention von aggressivem und gewaltbereitem Verhalten bei Kindern der Klassen 1 bis 3*. Göttingen: Hogrefe.
- Conduct Problems Prevention Research Group (1999). Initial impact of the Fast Track Prevention Trial for Conduct Problems. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 67, 631-657.
- Conduct Problems Prevention Research Group (2002). Evaluation of the first 3 years of the Fast Track Prevention Trial with children at high risk for adolescent conduct problems. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 19, 553-567.
- Connor, D.F. (2002). *Aggression and antisocial behavior in children and adolescents*. New York: Guilford Press.
- Cottle, C.C.; Lee, R.J. & Heilbrun, K. (2001). The prediction of criminal recidivism in juveniles: A meta-analysis. *Criminal Justice and Behavior*, 28, 367-394.
- Cowen, E.L., Wyman, P.A., Work, W.C. & Parker, G.R. (1990). The Rochester Child Resilience Project: Overview and summary of first year findings. *Development and Psychopathology*, 2, 193-212.
- Crick, N.R. & Dodge, K.A. (1994). A review and reformulation of social information-processing mechanisms in children's social adjustment. *Psychological Bulletin*, 115, 74-101.
- Criss, M.M., Pettit, G.S. Bates, J.E., Dodge, K.A. & Lapp, A.L. (2002). Family adversity, positive peer relationships, and children's externalizing behavior: a longitudinal perspective on risk and resilience. *Child Development*, 73, 1220-1237.
- Dannenberg, U., Höfer, E., Köhnken, G. & Reutemann, M. (1997). *Abschlußbericht zum Modellprojekt "Zeugenbegleitprogramm für Kinder"*. Kiel: Institut für Psychologie, Universität Kiel.
- Dann, H.D. (1997). Aggressionsprävention im sozialen Kontext der Schulen. In H.G. Holtappels, W. Heitmeyer, W. Melzer & K.J. Tillmann (Hrsg.), *Schulische Gewaltforschung: Stand und Perspektiven* (S. 351-366). Weinheim: Juventa.
- Davis, T.C., Byrd, R.S., Arnold, C.L., Auinger, P. & Bocchini, J.A. (1999). Low literacy and violence among adolescents in a summer sports program. *Journal of Adolescent Health*, 24, 403-411.
- Derzon, J.H. (2001). Antisocial behavior and the prediction of violence: A meta-analysis. *Psychology in the Schools*, 38, 93-106.
- Dishion, T.J., McCord, J. & Poulin, F. (1999). When interventions harm - peer groups and problem behavior. *American Psychologist*, 54, 755-764.
- Döpfner, M., Schürmann, S. & Fröhlich, J. (1997). *Therapieprogramm für Kinder mit hyperkinetischem und oppositionellem Problemverhalten - THOP*. Weinheim: Beltz.
- Durlak, J.A. (1997). *Successful prevention programs for children and adolescents*. New York: Plenum.
- Eck, J.E. (2002). Learning from experiences in problem-oriented policing and situational crime prevention In: N. Tilley (Ed.), *Evaluation for crime prevention. Crime prevention studies* (pp. 93-119). Monsey: Criminal Justice Press.
- Eck, M. & Lohaus, A. (1993). Entwicklung und Evaluation eines Präventionsprogramms zum sexuellen Missbrauch im Vorschulalter. *Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie*, 42, 285-292.
- Farrington, D.P. (1991). Childhood aggression and adult violence: Early precursors and later-life outcomes. In D.J. Pepler & K.H. Rubin (Eds.), *The development and treatment of childhood aggression* (pp. 5-29). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Farrington, D.P. (2003). Developmental and life-course criminology: key theoretical and empirical issues - the 2002 Sutherland award address. *Criminology*, 41, 221-255.
- Farrington, D.P. & Welsh, B.C. (2003). Family-based prevention of offending: A meta-analysis. *The Australian and New Zealand Journal of Criminology*, 36, 127-151.

- Finkelhor, D. & Dzuiba-Leatherman, J. (1995). Victimization prevention programs: A national survey of children's exposure and reactions. *Child Abuse and Neglect*, 19, 129-139.
- Fo, W.S. & O'Donnell, C.R. (1975). The Buddy System: Effect of community intervention on delinquent offenses. *Behavior Therapy*, 8, 12-24.
- Frey, K.S., Hirschstein, M.K. & Guzzo, B.A. (2000). Second Step: Preventing aggression by promoting social competence. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 8, 102-122.
- Fröhlich-Gildhoff, K. (2006). *Gewalt begegnen. Konzepte und Projekte zur Prävention und Intervention*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Garmezzy, N. (1985). Stress resistant children: The search for protective factors. In J.E. Stevenson (Eds.), *Recent research in developmental psychopathology* (pp. 213-233). Oxford: Pergamon Press.
- Gerken, N., Natzke, H., Petermann, F. & Walter, H.J. (2002). Verhaltenstraining für Schulanfänger: Ein Programm zur Primärprävention von aggressivem und unaufmerksamen Verhalten. *Kindheit und Entwicklung*, 11, 119-128.
- Goldstein, H.S. (1986). Conduct problems, parental supervision, and cognitive development of 12- to 17-year-olds. *Psychological Reports*, 59, 651-658.
- Gordon, R. (1983). An operational classification of disease prevention. *Public Health Reports*, 98, 107-109.
- Greve, W. & Wilmers, N. (2005). Bewältigung von Opfererfahrungen. Eine entwicklungspsychologische Perspektive. In K.-P. Dahle & R. Volbert (Hrsg.), *Entwicklungspsychologische Aspekte der Rechtspsychologie* (S. 359-369). Göttingen: Hogrefe.
- Guerra, C. (1998). Neuroanatomical and neurophysiological mechanisms involved in central nervous system dysfunctions induced by prenatal alcohol exposure. *Alcoholism: Clinical and Experimental Research*, 22, 304-312.
- Hahlweg, K., Kuschel, A., Miller, Y., Lübcke, A., Köppe, E. & Sanders, M.R. (2001). Prävention kindlicher Verhaltensstörungen: Triple P - ein mehrstufiges Programm zu positiver Erziehung. In S. Walper & R. Pekrun (Hrsg.), *Familie und Entwicklung. Aktuelle Perspektiven der Familienpsychologie* (S. 405-423). Göttingen: Hogrefe.
- Hanisch, C., Plücker, J., Meyer, N., Brix, G., Freund-Braier, I., Hautmann, C. & Döpfner, M. (2006). Kurzzeiteffekte des indizierten Präventionsprogramms für Expansives Problemverhalten (PEP) auf das elterliche Erziehungsverhalten und auf das kindliche Problemverhalten. *Zeitschrift für Klinische Psychologie und Psychotherapie*, 35, 117-126.
- Hawkins, J.D., Arthur, M.W. & Olson, J.J. (1997). Community interventions to reduce risks and enhance protection against antisocial behavior. In: D.M. Stoff, J. Breiling & J.D. Maser (Eds.), *Handbook of antisocial behavior* (pp. 365-374). New York: Wiley.
- Hawkins, J.D. & Herrenkohl, T.I. (2003). Prevention in the school years. In D.P. Farrington & J.W. Coid (Eds.), *Early prevention of adult antisocial behaviour* (pp. 265-291). Cambridge: Cambridge University Press.
- Hawkins, J.D., Herrenkohl, T., Farrington, D.P., Brewer, D., Catalano, R.F. & Harachi, T.W. (1998). A review of predictors of youth violence. In R. Loeber & D.P. Farrington (Eds.), *Serious & violent juvenile offenders* (pp. 106-146). Thousand Oaks: Sage Publications.
- Heekerens, H.-P. (2006). Die Multisystemische Therapie: Ein evidenz-basiertes Verfahren zur Rückfallprophylaxe bei Jugendlichendelinquenz. *Zeitschrift für Jugendkriminalrecht und Jugendhilfe*, 2, 163-171.
- Heilemann, M. & Fischwasser-von-Proeck, G. (2001). *Gewalt wandeln. Das Anti-Aggressivitäts-Training AAT*. Lengerich: Pabst.
- Heinrichs, N., Hahlweg, K., Bertram, H., Kuschel, A., Naumann, S. & Harstick, S. (2006). Die langfristige Wirksamkeit eines Elterntrainings zur universellen Prävention kindlicher Verhaltensstörungen: Ergebnisse aus Sicht der Mütter und Väter. *Zeitschrift für Klinische Psychologie und Psychotherapie*, 35, 82-96.
- Heinrichs, N., Krüger, S. & Guse, U. (2006). Der Einfluss von Anreizen auf die Rekrutierung von Eltern und auf die Effektivität eines präventiven Elterntrainings. *Zeitschrift für Klinische Psychologie und Psychotherapie*, 35, 97-108.
- Heinrichs, N., Saßmann, H., Hahlweg, K. & Perrez, M. (2002). Prävention kindlicher Verhaltensstörungen. *Psychologische Rundschau*, 53, 170-183.
- Henggeler, S.W. & Blaske, D.M. (1990). An investigation of systematic conceptualizations of parent-child coalitions and symptom change. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 58, 336-344.
- Henggeler, S.W., Melton, G.B. & Smith, L.A. (1992). Family preservation using multisystemic therapy: An effective alternative to incarcerating serious juvenile offenders. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 60, 953-961.
- Jehle, J.M. (2005). *Strafrechtspflege in Deutschland. Fakten und Zahlen*. Berlin: Bundesministerium der Justiz.
- Jenkins, J.M. & Smith, M.A. (1990). Factors protecting children living in disharmonious homes: Maternal reports. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 29, 60-69.

- Jones, M.B. & Offordt, D.R. (1989). Reduction of antisocial behavior in poor children by nonschool skill-development. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 30, 737-750.
- Kähnert, H. (2002). *Evaluation des Lions-Quest Programms "Erwachsen werden"*. Abschlussbericht an das Hilfswerk der Deutschen Lions e.V.
- Kazdin, A.E. (2000). Treatments for aggressive and antisocial children. *Child and Adolescent Psychiatric Clinics of North America*, 9, 841-858.
- Köhnken, G. (2003). Der Schutz kindlicher Zeugen vor Gericht. In R. Lempp, G. Schütze & G. Köhnken (Hrsg.), *Forensische Psychiatrie und Psychologie des Kindes- und Jugendalters* (S. 390-400). Darmstadt: Steinkopf.
- Krahé, B. & Scheinberger-Olwig, R. (2002). *Sexuelle Aggression*. Göttingen: Hogrefe.
- Kusche, C.A. & Greenberg, M.T. (1994). *The PATHS curriculum*. Seattle: Developmental Research and Programs.
- Kuschel, A., Miller, Y., Köppe, E., Lübke, A., Hahlweg, K. & Sanders, M.R. (2000). Prävention von oppositionellen und aggressiven Verhaltensstörungen bei Kindern: Triple P - ein Programm zu einer positiven Erziehung. *Kindheit und Entwicklung*, 9, 20-29.
- Kube, E. (1999). Kriminalprävention - konkrete Ansätze für die Praxis In: D. Rössner & J.M. Jehle (Hrsg.), *Kriminalität, Prävention und Kontrolle* (S. 71-88). Heidelberg: Kriminalistik Verlag.
- Kube, E. (2004). Städtebau und Kriminalität. In H. Ostendorf (Hrsg.), *Effizienz von Kriminalprävention* (S. 76-87). Lübeck: Schmidt-Römhild.
- LeMarquand D., Tremblay, R.E. & Vitaro, F. (2001). The prevention of conduct disorder: a review of successful and unsuccessful experiments. In J. Hill & B. Maughan (Eds.), *Conduct disorders in childhood and adolescence* (pp. 449-477). New York: Cambridge University Press.
- Lerchenmüller, H. (1986). *Evaluation eines Lernprogramms in der Schule mit delinquenzpräventiver Zielsetzung*. Köln: Heymann.
- Lerchenmüller, H. (1987). *Soziales Lernen in der Schule: Zur Prävention sozial-auffälligen Verhaltens. Ein Unterrichtsprogramm für die Sekundarstufe I*. Bochum: Brockmeyer.
- Lindsay, B. & McGillis, D. (1986). Citywide community crime prevention: An assessment of the Seattle program. In D.P. Rosenbaum (Ed.), *Community crime prevention: Does it work?* (pp. 46-67). Beverly Hills: Sage.
- Lipsey, M.W. & Wilson, D.B. (1998). Effective intervention for serious juvenile offenders: A synthesis of research. In R. Loeber & D.P. Farrington (Eds.), *Serious and violent juvenile offenders: Risk factors and successful interventions* (pp. 313-345). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Lösel, F. (1995). The efficacy of correctional treatment: A review and synthesis of meta-evaluations. In J. McGuire (Ed.), *What works: Reducing reoffending - Guidelines from research and practice* (pp. 79-111). Chichester: Wiley.
- Lösel, F. (1996a). What recent meta-evaluations tell us about the effectiveness of correctional treatment. In G. Davies, S. Lloyd-Bostock, M. McMurrin & C. Wilson (Eds.), *Psychology, law, and criminal justice. International developments in research and practice* (pp. 537-554). Berlin: De Gruyter.
- Lösel, F. (1996b). Working with young offenders: The impact of meta-analysis. In C.R. Hollin & K. Howells (Eds.), *Clinical approaches to working with young offenders* (pp. 57-81). Chichester: Wiley.
- Lösel, F. (1998). Evaluation der Straftäterbehandlung: Was wir wissen und noch erforschen müssen. In R. Müller-Isberner & S.G. Cabeza (Hrsg.), *Forensische Psychiatrie - Schuldfähigkeit, Kriminaltherapie, Kriminalprognose* (S. 29-50). Godesberg: Forum Verlag.
- Lösel, F. (2004). Entwicklungsbezogene und technische Kriminalprävention: Konzeptuelle Grundlagen und Ergebnisse. In H. Schöch & J.-M. Jehle (Eds.), *Angewandte Kriminologie zwischen Freiheit und Sicherheit* (pp. 175-203). Mönchengladbach: Forum.
- Lösel, F. & Beelmann, A. (2003). Effects of child skills training in preventing antisocial behavior: A systematic review of randomized evaluations. *Annals of The American Academy of Political and Social Science*, 587, 84-109.
- Lösel, F. & Beelmann, A. (2005). Social problem solving programs for preventing antisocial behavior in children and youth. In M. McMurrin & J. McGuire (Eds.), *Social problem solving and offenders: Evidence, evaluation and evolution* (pp. 127-143). New York: Wiley.
- Lösel, F. & Beelmann, A. (2006). Child skills training. In B. C. Welsh & D. P. Farrington (Eds.), *Preventing crime: What works for children, offenders, victims, and places* (pp. 33-54). Dordrecht: Wadsworth.
- Lösel, F., Beelmann, A. & Plankensteiner, B. (2004). Prävention dissozialen Verhaltens durch soziale Kompetenztrainings für Kinder: Eine systematische Evaluation ihrer Wirkungen. *Recht der Jugend und des Bildungswesens*, 52, 496-522.
- Lösel, F., Beelmann, A., Jaurisch, S., Koglin, U., & Stemmler, M. (2005). Entwicklung und Prävention früher Probleme des Sozialverhaltens: Die Erlangen-Nürnberger Studie. In M. Cierpka (Hrsg.), *Möglichkeiten der Gewalttprävention* (S. 201-249). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

- Lösel, F., Beelmann, A., Stemmler, M. & Jaurisch, S. (2006). Prävention von Problemen des Sozialverhaltens im Vorschulalter: Evaluation des Eltern- und Kindertrainings EFFEKT. *Zeitschrift für Klinische Psychologie und Psychotherapie*, 35, 127-139.
- Lösel, F. & Bender, D. (1997). Antisoziales Verhalten von Kindern und Jugendlichen. *Psycho*, 23, 22-25.
- Lösel, F. & Bender, D. (2003). Protective factors and resilience. In D.P. Farrington & J.W. Coid (Eds.), *Early prevention of adult antisocial behaviour* (pp. 130-204). Cambridge: Cambridge University Press.
- Lösel, F., & Bender, D. (2006, in press). Von generellen Schutzfaktoren zu spezifischen protektiven Prozessen: Konzeptuelle Grundlagen und Ergebnisse der Resilienzforschung. In G. Opp, M. Fingerle & A. Freytag (Hrsg.), *Was Kinder stärkt. Erziehung zwischen Risiko und Resilienz*. München: Reinhardt Verlag.
- Lösel, F. & Bliesener, T. (1994). Some high-risk adolescents do not develop conduct problems: A study of protective factors. *International Journal of Behavioral Development*, 17, 753-777.
- Lösel, F. & Bliesener, T. (1999). School bullying in Germany In P.K. Smith, Y. Morita, J. Junger-Tas, D. Olweus, R. Catalano & P. Slee (Eds.), *The nature of school bullying: A cross-national perspective* (pp. 224-249). London: Routledge.
- Lösel, F. & Bliesener, T. (2003). *Aggression und Delinquenz unter Jugendlichen - Untersuchungen von kognitiven und sozialen Bedingungen*. Neuwied: Luchterhand.
- Lösel, F. & Bliesener, T. (2006). Hooliganismus in Deutschland: Verbreitung, Ursachen und Prävention. *Monatsschrift für Kriminologie und Strafrechtsreform*, 89, 229-245.
- Lösel, F., Bliesener, T., Fischer, T. & Pabst, M.A. (2001). *Hooliganismus in Deutschland: Ursachen, Entwicklungen, Prävention und Intervention. Texte zur inneren Sicherheit*. Berlin: Bundesministerium des Innern.
- Lundahl, B., Risser, H.J. & Lovejoy, M.C. (2006). A meta-analysis of parent training: Moderators and follow-up effects. *Clinical Psychology Review*, 26, 86-104.
- Lynam, D.R., Caspi, A., Moffitt, T.E., Wikström, P.-O.H., Loeber, R. & Novak, S. (2001). The interaction between impulsivity and neighborhood context on offending: The effects of impulsivity are stronger in poor neighborhoods. *Journal of Abnormal Psychology*, 109, 563-574.
- Mahoney, J.L., Stattin, H. & Lord, H. (2004). Unstructured youth recreation centre participation and antisocial behaviour development: Selection influences and the moderating role of antisocial peers. *International Journal of Behavioral Development*, 28, 553-560.
- McCord, J. (2003). Cures that harm: Unanticipated outcomes of crime prevention programs. *Annals of the American Academy of Political and Social Sciences*, 587, 16-30
- McCord, J. & Conway, K.P. (2005). *Co-offending and patterns of juvenile crime*. www.ojp.usdoj.gov/nij.
- McCord, J., Tremblay, R.E., Vitaro, F. & Desmarais-Gervais (1994). Boys' disruptive behaviour, school adjustment, and delinquency: The Montreal Prevention Experiment. *International Journal of Behavioral Development*, 17, 741-752.
- McGath, M.P. & Bogat, G.A. (1995). Motive, intention and authority: Relating developmental research to sexual abuse education for preschoolers. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 16, 355-369.
- McGuire, J. (2002). Integrating findings from research reviews. In J. McGuire (ed.), *Offender rehabilitation and treatment. Effective programmes and policies to reduce re-offending* (pp. 3-38). Chichester: Wiley.
- Nugent, W., Williams, M. & Umbreit, M. (2004). Participation in victim-offender mediation and the prevalence of subsequent delinquent behavior: A meta-analysis. *Research on Social Work Practice*, 14, 408-416.
- Ohlemacher, T., Sögding, D., Höynck, T., Ethé, N. & Welte, G. (2001). Anti-Aggressivitäts-Training und Legalbewältigung: Versuch einer Evaluation. In Bereswill, M. & Greve, W. (Hrsg.), *Forschungsthema Strafvollzug* (S. 345-386). Baden-Baden: Nomos.
- Olds, D.L., Henderson, C.R., Cole, R., Eckenrode, J., Kitzman, H., Luckey, D., Pettit, L., Sidora, K., Morris, P. & Powers, J. (1998). Long-term effects of nurse home visitation on children's criminal and antisocial behavior. *Journal of the American Medical Association*, 280, 1238-1244.
- Osofsky, J.D. & Dewana, T. (2000). Adaptive and maladaptive parenting: perspectives on risk and protective factors. In J.P. Shonkoff & S.J. Meisels (Eds.), *Handbook of early childhood intervention* (pp. 54-75). New York: Cambridge University Press.
- Ostendorf, H. (2004). Effizienzkontrolle von Kriminalprävention. In H. Ostendorf (Hrsg.), *Effizienz von Kriminalprävention - Erfahrungen im Ostseeraum* (S. 59-75). Lübeck: Schmidt-Römhild.
- Ott, S. & Bliesener, T. (2005). *Abschlussbericht der Projektgruppe Kiel "Integration jugendlicher Spätaussiedler"*. Düsseldorf: Landespräventionsrat NRW.
- Otto, M. (1988). *Gemeinsam lernen durch Soziales Training*. Lingen: Kriminalpädagogischer Verlag.
- Otto, M. (1994). Soziales Training. Konzepte, Rahmenbedingungen, Effekte. In M. Steller, K.-P. Dahle & M. Basqué (Hrsg.), *Straftäterbehandlung* (S. 113-131). Pfaffenweiler: Centaurus.
- Patterson, G.R. (1982). *Coercive family processes*. Eugene, OR: Castilia.
- Patterson, G.R., Reid, J.B. & Dishion, T.J. (1992). *Antisocial boys*. Eugene, OR: Castilia.

- Patterson, G.R. & Stouthamer-Loeber, M. (1984). The correlation of family management practices and delinquency. *Child Development*, 55, 1299-1307.
- Pennell, S., Curtis, C., Henderson, J. & Tayman, J. (1989). Guardian Angels: A unique approach to crime prevention. *Crime & Delinquency*, 35, 378-400.
- Petermann, F. & Bochmann, F. (1993). Metaanalyse von Kinderverhaltenstrainings. Eine erste Bilanz. *Zeitschrift für Klinische Psychologie*, 22, 137-152.
- Petermann, F., Natzke, H., Gerken, N. & Walter, H.J. (2006). *Verhaltenstraining für Schulanfänger* (2., erweit. Aufl.). Göttingen: Hogrefe.
- Petermann, F. & Petermann, U. (2005a). *Training mit aggressiven Kindern* (22., völlig veränd. Aufl.). Weinheim: Beltz.
- Petermann, F. & Petermann, U. (2005b). Störungen des Sozialverhaltens In P.F. Schlottke, R.K. Silbereisen, S. Schneider & G. Lauth (Hrsg.), *Störungen im Kindes- und Jugendalter* (S. 797-836), Göttingen: Hogrefe.
- Pettit, G.S. (2004). Violent children in developmental perspective. Risk and protective factors and the mechanisms through which they (may) operate. *Current Directions in Psychological Science*, 13, 194-197.
- Radke-Yarrow, M. & Brown, E. (1993). Resilience and vulnerability in children of multiple-risk families. *Development and Psychopathology*, 5, 581-592.
- Raine, A., Venables, P.H. & Williams, M. (1995). High autonomic arousal and electrodermal orienting at age 15 years as protective factors against criminal behavior at age 29 years. *American Journal of Psychiatry*, 152, 1595-1600.
- Rat für Kriminalitätsverhütung Schleswig-Holstein (2001). *PIT 1. Prävention im Team*. Kiel: IPTS.
- Robinson, T.N., Wilde, M.L., Navracruz, L.C., Haydel, K.F. & Varady, A. (2001). Effects of reducing children's television and video games use on aggressive behavior. *Archives of Pediatrics and Adolescent Medicine*, 155, 17-23.
- Roffman, J.G., Pagano, M.E. & Hirsch, B.J. (2001). Youth functioning and experiences in inner-city after-school programs among age, gender, and race groups. *Journal of Child and Family Studies*, 10, 85-100.
- Roos, S. & Petermann, U. (2005). Zur Wirksamkeit des "Trainings mit Jugendlichen" im schulischen Kontext. *Zeitschrift für Klinische Psychologie, Psychiatrie und Psychotherapie*, 53, 262-282.
- Rosenbaum, D.P., Lewis, D.A., Grant, J.A. (1986). Neighborhood-based crime prevention. In D.P. Rosenbaum (Ed.), *Community crime prevention: Does it work?* (pp. 109-133). Beverly Hills: Sage.
- Rössner, D., Bannenberg, B. & Coster, M. (2002). *Düsseldorfer Gutachten: Leitlinien wirkungsorientierter Kriminalprävention*. Düsseldorf.
- Ross, R.R. & Ross, R.D. (1995). *Thinking straight: The reasoning and rehabilitation programme for delinquency prevention and offender rehabilitation*. Ottawa: Air Training and Publications.
- Sanders, M.R. (1999). Triple p-positive parenting program: Towards an empirically validated multilevel parenting and family support strategy for the prevention of behavior and emotional problems in children. *Clinical Child and Family Psychology Review*, 2, 71-90.
- Sanders, M.R. (2000). The Triple P-Positive Parenting Program: A comparison of enhanced, standard, and self-directed behavioral family intervention for parents of children with early onset conduct problems. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 68, 624-640.
- Schick, A. & Cierpka, M. (2003). Faustlos: Evaluation eines Curriculums zur Förderung sozial- emotionaler Kompetenzen und zur Gewaltprävention in der Grundschule. *Kindheit und Entwicklung*, 12, 100-110.
- Schick, A. & Cierpka, M. (2005). Prävention gegen Gewaltbereitschaft an Schulen: das FAUSTLOS-Curriculum In M. Cierpka (Hrsg.), *Möglichkeiten der Gewaltprävention* (S. 230-247). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Schweinhart, L.J., Montie, J., Xiang, Z., Barnett, W.S., Belfield, C.R. & Nores, M. (2005). *Lifetime effects: The High/Scope Perry Preschool Study through age 40*. Ypsilanti: High/Scope Press.
- Schweinhart, L.J. & Weikart, D.P. (1997). *Lasting differences: The High/Scope Perry Preschool Curriculum comparison study through age 23*. Ypsilanti: High/Scope Press.
- Schweinhart, L.J. & Weikart, D.P. (1998). High/Scope Perry Preschool Program effects at age twenty-seven. In J. Crane (Eds.), *Social programs that work* (pp. 148-162). New York: Russell Sage Foundation.
- Schwind, H.D. (2002). *Kriminologie. Eine praxisorientierte Einführung mit Beispielen*, 12. Aufl. Heidelberg: Kriminalistik Verlag.
- Seifer, R., Sameroff, A.J., Baldwin, C.P. & Baldwin, A. (1992). Child and family factors that ameliorate risk between 4 and 13 years of age. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 31, 893-903.
- Sherman, L.W., Gottfredson, D., MacKenzie, D., Eck, J., Reuter, P. & Bushway, S. (Eds.) (1998). *Preventing crime: What works, what doesn't, what's promising*. College Park, MD: University of Maryland.
- Shaw, C.R. & McKay, H.D. (1942). *Juvenile delinquency and urban areas*. Chicago: University of Chicago Press.

- Spivack, G. & Shure, M. (1978). *Social adjustment of young children: A cognitive approach to solving real-life problems*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Stattin, H., Romelsjö, A. & Stenbacka, M. (1996). Personal resources as modifiers of the risk for future criminality: An analysis of protective factors in relation to 18-year-old boys. *British Journal of Criminology*, 37, 198-223.
- Steffen, W. (2003). Mehrfach- und Intensivtäter: Aktuelle Erkenntnisse und Strategien aus dem Blickwinkel der Polizei. *Zeitschrift für Jugendkriminalität und Jugendhilfe*, 2, 152-159.
- Stouthamer-Loeber, M., Loeber, R., Farrington, D.P., Zhang, Q., van Kammen, W. & Maguin, E. (1993). The double edge of protective and risk factors for delinquency: Interrelations and developmental patterns. *Development and Psychopathology*, 5, 683-701.
- Streng, F. (1999). *Das "broken windows"-Paradigma: Kriminologische Anmerkungen zu einem neuen Präventionsansatz*. Erlangen-Nürnberg: Erlanger Universitätsreden.
- Tennstädt, K.C. & Dann, H.D. (1992). *Das Konstanzer Trainingsmodell (KTM). Bd. 3: Evaluation des Trainingserfolgs im empirischen Vergleich* (2. Aufl.). Bern: Huber.
- Tennstädt, K.C., Krause, F., Humpert, W. & Dann, H.D. (1994). *Das Konstanzer Trainingsmodell (KTM). Neue Wege im Schulalltag: Ein Selbsthilfeprogramm für zeitgemäßes Unterrichten und Erziehen. Bd. 1: Trainingshandbuch* (2. Aufl.). Bern: Huber.
- Thompson, D.W. & Jason, L.A. (1988). Street gangs and preventive interventions. *Criminal Justice and Behavior*, 15, 323-333.
- Tikalsky, I. (2005). Evaluation des Gewaltpräventionsprogramms "Schlau wie der Fuchs!- Kinder helfen sich und lassen sich helfen". Diplomarbeit, Institut für Psychologie, Universität Kiel.
- Tobler, N.S., Roona, M.R., Ochshorn, P., Marshall, D.G., Streke, A.V. & Stackpole, K.M. (2000). School-based adolescent drug prevention programs: 1998 meta-analysis. *The Journal of Primary Prevention*, 20, 275-336.
- Tong, L.S.J. & Farrington, D.P. (2006). How effective is the "reasoning and rehabilitation" programme in reducing reoffending? A meta-analysis of evaluations in four countries. *Psychology, Crime & Law*, 12, 3-24.
- Tremblay, R.E. & Craig, W. (1995). Developmental crime prevention. In M. Tonry & D.P. Farrington (Eds.), *Building a safer society: Strategic approaches to crime prevention* (pp. 151-236). Chicago: University Press.
- Tremblay, R.E., LeMarquand, D. & Vitaro, F. (1999). The prevention of oppositional defiant disorder and conduct disorder. In H.C. Quay & Hogan (Eds.), *Handbook of disruptive behavior disorders* (pp. 525-555). New York: Plenum Publisher.
- Tremblay, R.E. & Japel, C. (2003). Prevention during pregnancy, infancy, and the preschool years. In D.P. Farrington & J.W. Coid (Eds.), *Early prevention of adult antisocial behaviour* (pp. 205-242). Cambridge: Cambridge University Press.
- Tremblay, R.E., Pagani-Kurtz, L., Mäse, L.C., Vitaro, F., Pihl, R.O. (1995). A bimodal preventive intervention for disruptive kindergarten boys: Its impact through mid-adolescence. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 63, 560-568.
- Volbert, R. & Busse, D. (1995). Belastungen von Kindern in Strafverfahren wegen sexuellen Missbrauchs In L. Salgo & C. Weber (Hrsg.), *Vom Umgang der Justiz mit Minderjährigen* (S. 73-93). Neuwied: Luchterhand.
- Wandrey, M. (2000). Licht und Schatten des Täter-Opfer-Ausgleichs. Zu den Auswirkungen unterschiedlicher Rahmenbedingungen, Zielvorstellungen und Vorgehensweisen auf die Qualität der Mediation im Strafrecht. *Praxis der Rechtspsychologie*, 10, 61-79.
- Wasserman, G.A. & Miller, L.S. (1998). Prevention of serious and violent juvenile offending. In R. Loeber & D.P. Farrington (Eds.), *Serious and violent juvenile offenders: Risk factors and successful interventions* (pp. 197-247). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Webster-Stratton, C. (1994). Advancing videotape parent training: A comparison study. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 62, 583-593.
- Webster-Stratton, C.H. (1996). Early intervention with videotape modeling: Programs for families of children with oppositional defiant disorder or conduct disorder. In E.D. Hibbs & P.S. Jensen (Eds.), *Psychosocial treatments for child and adolescent disorders - Empirically based strategies for clinical practice* (pp. 435-474). Washington DC: American Psychological Association.
- Webster-Stratton, C. & Hammond, M. (1997). Treating children with early-onset conduct problems: A comparison of child and parent training interventions. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 65, 93-109.
- Webster-Stratton, C., Reid, M.J. & Hammond, M. (2001). Preventing conduct problems, promoting social competence: A parent and teacher training partnership in head start. *Journal of Clinical Child Psychology*, 30, 283-302.

- Weikart, D.P. & Schweinhart, L.J. (1997). High/Scope Perry Preschool Program In: G.W. Albee & T.P. Gullotta (Eds), *Primary prevention work* (pp. 146-166). Thousand Oaks: Sage.
- Welsh, B.C. & Farrington, D.P. (2003). Effects of closed-circuit television on crime. *Annals of the American Academy of Political and Social Science*, 587, 110-135.
- Wendisch, N. (2003). *Das Anti-Aggressivitäts-Training nach Heilemann in der Jugendanstalt Schleswig. Entwicklung und Erprobung eines Evaluationskonzeptes*. Diplomarbeit. Institut für Psychologie, Universität Kiel.
- White, J.L., Moffitt, T.E., Caspi, A., Bartusch, D.J., Needles, D.J. & Stouthamer-Loeber, M. (1994). Measuring impulsivity and examining its relationship to delinquency. *Journal of Abnormal Psychology*, 103, 192-205.
- White, J., Moffitt, T.E. & Silva, P.A. (1989). A prospective replication of the protective effects of IQ in subjects of high risk for delinquency. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 37, 719-724.
- Wilson, S.J., Lipsey, M.W. & Soydan, H. (2003). Are mainstream programs for juvenile delinquency less effective with minority youth than majority youth? A meta-analysis of outcomes research. *Research on Social Work Practice*, 13, 3-26.
- Wolff Metternich, T., Plück, J., Wieczorrek, E., Freund-Braier, I., Hautmann, C., Brix, G. & Döpfner, M. (2002). PEP - Ein Präventionsprogramm für drei- bis sechsjährige Kinder mit expansivem Problemverhalten. *Kindheit und Entwicklung*, 11, 98-106.
- Wright, B., Caspi, A., Moffitt, T. & Paternoster, R. (2004). Does the perceived risk of punishment deter criminally prone individuals? Rational choice, self-control, and crime. *Journal of Research in Crime and Delinquency*, 2, 180-213.
- Yoshikawa, H. (1994). Prevention as cumulative protection: Effects of early family support and education on chronic delinquency and its risks. *Psychological Bulletin*, 115, 28-54.

Bliesener, T. (2021). Prävention von Jugendkriminalität. *Recht der Jugend und des Bildungswesens*, 69, 293-310.

Prävention von Jugendkriminalität

20 Textseiten

Abstract

Das Angebot an kriminalpräventiven Maßnahmen ist sehr vielfältig und nahezu unüberschaubar. Gleichwohl haben sich einige Maßnahmen und Programme etabliert und eine überregional verbreitet. Der Beitrag systematisiert die vorliegenden Angebote und gibt eine Orientierung, wie verschiedene Angebote hinsichtlich ihrer Konzeption und Ausgestaltung einzuordnen sind. Ausgewählte Programme der universellen sowie der selektiven bzw. indizierten Prävention werden vorgestellt. Die Übersicht schließt sowohl Programme ein, die mit (potentiellen) Tätern individuell oder in der Gruppe arbeiten, als auch Maßnahmen, die einen verfahrensändernden Schwerpunkt haben. Eine besondere Beachtung wird der empirischen Bewährung der Programme und Maßnahmen im Rahmen der Evaluationsforschung geschenkt. Dies nicht zuletzt vor dem Hintergrund, dass Kriminalprävention im schlimmsten Fall nicht nur keine Wirkung, sondern durchaus auch negative Wirkungen auf die bemaßnahmten jungen Menschen haben kann.

Abstract

The range of crime prevention measures is very diverse and almost unmanageable. Nevertheless, some measures and programs have become established and have spread beyond the region. The article systematizes the available offers and provides an orientation as to how different programs and measures are to be classified with regard to their conception and design. Selected programs of universal as well as selected or indicated prevention are presented. The overview includes programs that work with (potential) offenders individually or in groups as well as measures that have a procedure-changing focus. Special attention is given to the empirical testing of programs and measures in the context of evaluation research. This is not least in view of the fact that, in the worst case, crime prevention may not only have no effect, but may also have negative effects on the young people affected.

1 Grundlagen der Kriminalprävention bei Jugendlichen

Die Begehung von leichten Straftaten ist bei Jugendlichen weit verbreitet. In einer aktuellen Befragung von Neuntklässlern aller Schulformen in Niedersachsen berichten knapp 30% bereits einen Diebstahl, knapp 50% eine Form von Internetkriminalität (insbesondere illegale Downloads) begangen zu haben, gut 42% sind schon einmal schwarzgefahren (Krieg, Rook, Beckmann & Kliem, 2020). Bei der größten Deliktgruppe der polizeilichen Hellfelderfassung in der Polizeilichen Kriminalstatistik (PKS), dem einfachen und schweren Diebstahl, bilden die Jugendlichen (14- bis unter 18-Jährige) seit Jahrzehnten die am stärksten aufscheinende Altersgruppe der Tatverdächtigen (PKS, 2020). Bei den übrigen Deliktgruppen (Straftaten gegen das Leben, Rohheitsdelikte, Vermögens- und Fälschungsdelikte und sonstige Straftatbestände) werden sie allerdings regelmäßig von der Gruppe der Heranwachsenden übertroffen. Auch so genannte Alters-Kriminalitäts-Kurven (Bliesener, 2014a; Farrington, Loeber, & Jolliffe, 2008; Moffitt, 2018), die sich auch auf Angaben im Dunkelfeld stützen, belegen die schnelle Zunahme der kriminellen Aktivität bis zur Gipfelbildung im Jugendalter, insbesondere bei leichteren Delikten. Die vorliegenden Daten aus Hell- und Dunkelfeld zeigen aber auch die anschließende Abkehr von strafrechtlich relevantem Verhalten, sowohl bei den leichten Delikten als auch, mit etwas zeitlichem Verzug, bei den schweren Deliktformen. Die mehr oder minder spontane Erholung vom grenzüberschreitenden Verhalten ist auch, ohne dass der oder die Jugendliche eine strafrechtliche Sanktion erfährt, eher die Regel als die Ausnahme (Bushway & Paternoster, 2013; Kiriakidis, 2007; Reingle, Jennings, Lynne-Landsman, Cottler & Maldonado-Molina, 2013; Wolfgang, Thornberry & Figlio, 1987).

Wenngleich Gesetzesübertretungen unter Jugendlichen, zumindest in einer milden Ausprägung, weit verbreitet sind und in der Regel einen passageren Charakter haben (Boers, 2008, 2013), richten sie nicht selten merkliche Schäden an und sind schon deshalb nicht tolerable. Es sind deshalb verschiedene Ansätze entwickelt worden, ein aufkommendes delinquentes Verhalten bei jungen Menschen zu reduzieren und Kriminalität somit vorzubeugen. Das Angebot an kriminalpräventiven Maßnahmen, die sich an Jugendliche als (potentiell) Täter richten sind vielfältig und nur schwer überschaubar. Im Rahmen situationaler Präventionsansätze versucht man Gelegenheitsstrukturen für jugendtypische Delikte zu minimieren, indem man bspw. Objekte sichert, die häufig von Jugendlichen entwendet, beschädigt oder zerstört werden (target hardening). Auch die Maßnahmen zur Erhöhung des Entdeckungsrisikos bei der Begehung von Straftaten wie etwa die Videoüberwachung im öffentlichen Raum gehören dazu (Bliesener, 2014b; Bliesener et al., 2021).

Daneben sind gemeindebezogene Präventionsmaßnahmen entwickelt worden, die sich weniger auf technische Veränderungen stützen, sondern das Umfeld der Jugendlichen adressieren. Hier werden durch Beratungen und Trainingsmaßnahmen Veränderungen der sozialen Bedingungen in den Institutionen wie Familie, Peergruppe, Vereine und Jugendhilfeeinrichtungen angestrebt, die zur Stärkung der sozialen Normen beitragen sollen (Welsh & Farrington, 2012).

Entwicklungsbezogene Ansätze setzen dagegen direkt bei der Person des (zukünftigen) Täters an und umfassen Maßnahmen zur Verhinderung individueller problematischer Entwicklungsverläufe mit kriminellem Potential in der Regel durch die Reduktion von individuellen Risikofaktoren und Stärkung protektiver Faktoren in der Person und im direkten Umfeld (Lösel, 2012), Diese Programme unterscheiden sich in vielerlei Hinsicht (Bliesener, 2008a). Sie haben unterschiedliche:

- Zielgruppen (Jugendliche mit jeweils unterschiedlicher Risikobelastung bzw. Auffälligkeit)
- Ziele (Reduktion von Gewalt, Drogenkonsum, Vandalismus, Radikalisierung etc.)
- Programminhalte (z.B. Verhaltensübungen, sozial-kognitive Trainings, Aufklärungsmaßnahmen)
- Konzeptionen (unterstützend, konfrontativ, repressiv)
- Strukturen (Einzel- vs. Gruppenprogramme)
- Intensitäten (Training mit einem Termin pro Woche vs. Intensivbetreuung)
- Dauern (Kurzzeitprogramme vs. Intensivintervention)
- Zugänge bzw. Settings der Intervention (z.B. Familie, Schule, Jugendhilfe, Sozialraum)
- Rahmenbedingungen (stationär vs. ambulant) und nicht zuletzt
- Träger (z.B. Jugendamt, Polizei, freie Träger).

Allgemein lassen sich Präventionsmaßnahmen auch nach ihrer Herangehensweise oder Strategie differenzieren, wobei zwischen Programmen mit *universeller (primärer)*, *selektiver (sekundärer)* und *indizierter (tertiärer)* Prävention bzw. Strategie unterschieden wird. Im ersten Fall wird versucht, mit der Maßnahme uneingeschränkt alle Personen, Situationen und Kommunen zu erreichen. Bei einer selektiven Strategie, wird das Angebot auf Personen, Situationen und Kommunen beschränkt, die ein erhöhtes Risiko für die Entwicklung oder Manifestation dissozialen Verhaltens haben. Eine indizierte Strategie richtet sich schließlich an eine Zielgruppe, die bereits verfestigte kriminelle Verhaltensmuster oder Strukturen zeigt (Muñoz et al., 1996). All diese Systematiken sind allerdings eher prototypisch zu sehen, da sich in der Praxis die Grenzen zwischen den einzelnen Formen und Ausgestaltungen durchaus verwischen können oder Maßnahmen von vorneherein übergreifend konzipiert und in unterschiedlichen Kontexten implementiert werden können.

Im Folgenden werden Präventionsprogramme vorgestellt, für die hinreichend belastbare Evaluationsbefunde vorliegen. Diese Einschränkung wird vorgenommen, weil ein bloßes Vertrauen auf Wirksamkeit einer Maßnahme mit Blick auf die teilweise nicht unwesentlichen Kosten (Dossetor, 2011; Welsh, Farrington & Gowar, 2015), insbesondere aber angesichts nachweislich negativer Effekte (Petrosino, Turpin-Petrosino & Finckenaer, 2000; Petrosino, Turpin-Petrosino & Buehler, 2004; siehe auch McCord, 2003; Welsh & Farrington, 2012) nicht ausreicht, um ihre Umsetzung zu rechtfertigen. Als hinreichend belastbare Evaluationsbefunde gelten nach wissenschaftlichen Kriterien erhobene Wirksamkeitsnachweise. Dabei gilt als Goldstandard der Evaluation die Zufallszuweisung der Probanden auf eine Behandlungs- und eine Kontrollgruppe (die ggfs. eine alternative Behandlung erhält; sogenannte „randomised controlled trails (RCT)“; Welsh & Farrington, 2012). Zufallsgesteuerte Zuweisungen lassen sich in der Praxis oft jedoch kaum realisieren. Oft verbieten be-

reits ethische Überlegungen den Ausschluss von unterstützungsbedürftigen Personen aus verfügbaren Programmen. Bei indizierten und selektiven Programmen erschweren zudem die oft kleinen Probandenzahlen eine statistische Absicherung der Effekte, statistische Kontrollen von Störeinflüssen und die Generalisierbarkeit der Befunde. Gleichwohl sind Evaluationen unter Einbezug äquivalenter Gruppen und einer zumindest statistischen Kontrolle von Störeinflüssen unabdingbar, um eine Wirkungsannahme aufrecht erhalten zu können. Die Zahl der belastbaren Evaluationen ist dementsprechend gering. Dies ist umso problematischer, als Evaluationen in diesem Themenfeld regelmäßig mit methodischen Einschränkungen und Problemen behaftet sind. Erst die Gesamtschau wiederholter und mit unterschiedlichen Stichproben, Untersuchungsmethoden, Untersuchungsdesigns und Herangehensweisen erzielten Evaluationsbefunde ermöglicht eine tragfähige Aussage (Farrington, Gaffney, Lösel & Ttofti, 2017; Lösel, 2012).

Die folgende Darstellung beschränkt sich nun auf Präventionsangebote im extramuralen Kontext durch Schulen, Kommunen und freie Träger, die eine überregionale Verbreitung gefunden haben. Vollzugsinterne Präventionsangebote und sowie repressiv-freiheitsentziehende Maßnahmen mit präventiven Elementen wie der Jugendarrest neben zur Bewährung ausgesetzter Jugendstrafe gemäß § 16a JGG (auch als „Warnschussarrest“ bezeichnet) werden hier dagegen ausgeklammert.

2 Universelle Präventionsprogramme

2.1 Schulbasierte Programme zur Förderung der Sozialkompetenz

Unzureichende soziale Kompetenzen und Fähigkeiten zur deeskalierenden Konfliktlösung wurden bereits früh als bedeutsame Entwicklungsrisiken dissozialen Verhaltens erkannt. Trainingsprogramme zur Förderung der Sozialkompetenz haben deshalb schnell eine weite Verbreitung gefunden. Die meisten dieser Programme basieren auf dem sozial-kognitiven Modell Banduras (1977) und werden für Schüler und Schülerinnen im Kindes- und früheren Jugendalter angeboten. Zwei Schwerpunktvarianten sind in der Praxis vertreten. In eher verhaltensorientierten Programmen wird der Fokus auf der Vermittlung und Festigung sozial angemessener Verhaltensweisen im sozialen Kontext (z.B. bei der Lösung interpersoneller Probleme) gelegt. Eher sozial-kognitiv orientierte Programme adressieren die Vermittlung grundlegender Kompetenzen der sozialen Informationsverarbeitung (z.B. dem Erkennen der Befindlichkeit und Intentionen eines Sozialpartners, dem Erarbeiten alternativer Handlungsmöglichkeiten) (Lösel & Beelmann, 2005). Auf der Verhaltensebene wird in beiden Ansätzen angemessenes Verhalten zunächst von kompetenten Modellen (Peers oder Erwachsenen) präsentiert, anschließend z.B. im Rollenspiel nachgestellt und schließlich bekräftigt. Ergänzend werden auf der Kognitionsebene u.a. ungemessene Zuschreibungsmuster und Erwartungen in der Gruppe besprochen und modifiziert. Auch Komponenten der emotionalen Kompetenz (z.B. Ärgerkontrolle, Emotionsregulation) werden teilweise in diese Programme integriert. Programme für Kinder und jüngere Jugendliche erscheinen nicht zuletzt deshalb erfolgversprechend, weil sich das dissoziale Verhalten in der Regel noch nicht verfestigt hat. Sie

gelten zudem als relativ leicht implementierbar, weil der Zugang zur Zielgruppe recht unproblematisch über die Schule erfolgen kann (LeMarquand, Tremblay & Vitaro, 2001).

2.2 Drogenprävention

Drogenpräventionsprogramme haben das Ziel den Konsum illegaler, bei Jugendlichen aber auch legaler Drogen (Tabak und Alkohol) zu verhindern, den Konsum zu reduzieren und den Konsumbeginn zu verzögern. Die Nutzungsprävalenzen legaler Drogen bei Jugendlichen sind in den letzten Jahren gesunken. Der Anteil rauchender Jugendlicher hat sich in den letzten 10-15 Jahren um zwei Drittel verringert; der regelmäßige Alkoholkonsum unter den 12-17-Jährigen hat sich im gleichen Zeitraum bei den Jungen etwa halbiert, bei den Mädchen fast auf ein Viertel reduziert. Nahezu verdoppelt hat sich hingegen der regelmäßige Konsum von Cannabis-Produkten (Drogen- und Suchtbericht 2019).¹ Universelle Programme zur Drogenprävention bei Jugendlichen sind wegen des einfachen Zugangs zur Zielgruppe in der Regel schulbasiert und werden oft in unterschiedlicher Form in den Schulalltag integriert (Gottfredson & Gottfredson, 2001). Sie reichen von eher informationsvermittelnden Unterrichtseinheiten, über interaktive Programme, die ebenfalls im Klassenkontext durchgeführt werden, bis zu extracurricularen Veranstaltungen in Kleingruppen. Zur Wirksamkeit dieser Programme und zu den wirkungsbestimmenden Faktoren liegen mittlerweile zahlreiche Studien vor. Programme zur Prävention des Konsums von Alkohol bei Schülerinnen und Schülern haben sich dann als wirksam erwiesen, wenn sie interaktiv und im individuellen Kontakt mit den Jugendlichen die Motivation zur Abstinenzhaltung stärken. Für Programme im Klassenverband (gruppenbasierte Programme) mit einem Schwerpunkt in der Informationsvermittlung konnten demgegenüber kaum Wirkungen nachgewiesen werden (Hennessy & Tanner-Smith, 2015; Stockings et al., 2016). Ähnliche Befunde finden sich auch bei Schulprogrammen zur Prävention illegaler Drogen (Ariza et al., 2013; Guo et al., 2015). Allerdings zeigt sich auch, dass zum einen optimale Wirkungserfolge bei unterschiedlichen Substanzen unterschiedliche Präventionsstrategien erforderlich machen (VanderWaal et al., 2005), zum anderen zahlreiche dieser Programme mit zunehmender Verbreitung einen Teil ihrer Effektivität einbüßen (Tobler et al., 2000), vermutlich, weil mit dem roll-out häufig auch Verschrankungen der Programme verbunden sind.

2.3 Radikalisierungsprävention

Extremistisch motivierte Gewalthandlungen und terroristische Attentate im In- und Ausland haben in einem zuvor ungekannten Ausmaß die Entwicklung von Maßnahmen zur Prävention von Radikalisierung befördert. Es sind eine Vielzahl von Modellprojekten gestartet worden, die u.a. das Ziel haben, die Entwicklung und Erprobung innovativer Ansätze zu fördern (Lützing, Gruber & Hedayat, 2020).

Wenngleich die in Erscheinung getretenen Täter in der Regel schon das Erwachsenenalter erreicht haben, haben einzelne Fälle von jugendlichen Tätern (z.B. der Angriff von Safia S. auf einen Polizeibeamten in Hannover) sowie die Analysen von Täterbiografien gezeigt, dass die Ursprünge der Radikalisierung nicht selten im

¹ Interessanterweise scheint die Entwicklung des Drogenkonsums eher unabhängig von der repressiven versus liberalen Ausrichtung der Kriminalpolitik auf Länderebene zu sein (Reuband, 2009).

Jugendalter liegen. Aus dieser Erkenntnis ist eine Vielzahl von universellen und teilweise auch indizierten Programmen für junge Menschen entstanden. Gruber & Lüders (2017) hatten bereits für die Jahre 2014/15 über 700 derartige Präventionsprojekte identifiziert, deren Zielgruppe teilweise aber nicht nur auf junge Menschen beschränkt sind. Eine erneute Bestandsaufnahme im Jahr 2018 konnte sogar weit über 1600 Projekte zählen (Lützinger, Gruber & Hedayat, 2020). Die Phänomenbereiche sind hier neben dem Rechtsextremismus vor allem die islamistische bzw. religiöse Radikalisierung.

Auch im Phänomenbereich des Linksextremismus gibt es Ansätze der Radikalisierungsprävention. Treskow und Baier (2020) führten kürzlich eine Analyse vorliegender Programme zur Prävention von Linksextremismus durch. Ein Problem das für diese Programme ausgemacht wird, ist, dass für die Legitimierung der eigenen Präventionsarbeit notwendige die Abgrenzung zwischen linksextremistischen und legitimen, demokratiekritischen Positionen kaum gelingt (S. 54).

Dem deutlich boomenden Markt an Angeboten vor allem im Bereich der Prävention islamistischer Radikalisierung steht jedoch eine ernüchternd geringe Zahl an Begleitforschungen zur Wirksamkeit dieser Programme gegenüber. So kommt Kober (2017) in Bezug auf Maßnahmen zur Prävention von religiöser Radikalisierung zu dem ernüchternden Schluss: „Vorhandene Untersuchungen kommen zu positiven Bewertungen der Präventionsprojekte, doch gelingt in keiner der betrachteten Untersuchungen der empirisch belastbare Nachweis von projektbezogenen Wirkungen“ (S. 249).²

2.4 Communities that care (CTC)

Weniger auf einzelne Problembereiche als vielmehr auf das gesamte Spektrum jugendtypischen Problemverhaltens zielt das Konzept „Communities That Care – CTC“ ab. Es stellt eine umfassende Strategie zur Bedarfsermittlung, Bereitstellung von Präventionsmaßnahmen, ihrer Implementierung und Evaluation dar. CTC wurde Anfang der 2000er Jahre in den USA mit dem Ziel entwickelt, Kommunen dabei zu unterstützen, die Aktivitäten bei der Prävention jugendlichen Problemverhaltens wirkungsorientiert und ressourcenschonend zu planen (Hawkins & Catalano 2005; Hawkins, Catalano & Arthur, 2002). Auch in Deutschland und anderen europäischen Ländern hat dieses Konzept mittlerweile eine breitere Anwendung gefunden (Groeger-Roth, 2012; Groeger-Roth & Hasenpusch, 2021). Ihm liegt ein Stufenmodell mit fünf Schritten zugrunde. Ziel des ersten Schritts ist es, die Akzeptanz der lokalen Akteure in der Kommune zu erreichen, sich auf ein wissenschaftsbasiertes Verfahren zur Planung und Steuerung der Präventionsaktivitäten einzulassen. In einem zweiten Schritt werden über Schülerbefragungen die aktuellen Problemlagen der jungen Menschen erhoben. Zudem wird eine Lenkungsgruppe für die anstehenden Aktivitäten gebildet. In weiteren Schritten werden differenzierte Gebietsprofile für einzelne Stadtteile bzw. Quartiere entwickelt und Aktionspläne aufgestellt, die festle-

² Kritisch zur Möglichkeit der systematisch-quantitativen Evaluierung von Radikalisierungsprogrammen äußert sich dagegen Milbradt (2019). Er betont die Notwendigkeit, den Fokus auf die qualitative Prüfung der „logischen Modelle“ zu legen, die die Wirkmechanismen des jeweiligen präventiven Ansatzes beschreiben.

gen, welche Ziele mit welchen Strategien erreicht werden sollen. Schließlich werden der Aktionsplan umgesetzt, die Durchführung überwacht und ggfs. Korrekturen eingeleitet (Hawkins, Brown, Oesterle, Arthur, Abbott & Catalano, 2008; eine Kosten-Nutzen-Analyse von CTC-Umsetzungen haben Kuklinski, Briney, Hawkins & Catalano, 2012 vorgelegt). CTC wird durch eine umfangreiche Begleitforschung unterstützt, die auch eine Datenbank empirischer bewährter oder zumindest empfohlener Präventionsprogramme für einzelne Problembereiche pflegt, die von den CTC-Akteuren vor Ort zentral abgefragt werden kann (Axford et al., 2016).

3 Indizierte und selektive Programme für Jugendliche

3.1 Schulabsentismus, Schulverweigerung, Schulabbruch und Zurückhalten

Schulabsentismus bezeichnet Verhaltensmuster, bei denen Schülerinnen und Schüler ohne Berechtigung der Schule fernbleiben (Ricking, 2017). Schulabsentismus umfasst das Schulschwänzen (das stundenweise bis tagelange Fernbleiben vom Unterricht), die Schulverweigerung (das längerfristige Fernbleiben vom Unterricht) und das zumeist elternseitig initiierte Zurückhalten. Schulschwänzen in einer gelegentlichen Ausübung ist unter Jugendlichen nicht selten (Beckmann & Bergmann, 2017; Stamm, Ruckdäschel & Tessler, 2009). Schulabsentismus als häufiges unentschuldigtes Fernbleiben und Schulverweigerung als dauerhaftes Fehlen stellen jedoch nicht nur einen Verstoß gegen die Norm des regelmäßigen Schulbesuchs und ggfs. gegen die Schulpflicht und somit eine Ordnungswidrigkeit dar, sie sind auch ein bedeutsamer Marker für die Entwicklung dissozialen Verhaltens (Ricking, 2003). So ist der Zusammenhang zwischen Schulabsentismus (Schulschwänzen) und Jugenddelinquenz seit Langem bekannt und gut belegt (Glueck & Glueck, 1950). Auch mit anderen problematischen Verhaltensweisen wie dem Drogenkonsum stehen der Schulabsentismus und der Schulabbruch in substantiellem Zusammenhang. So konnten Thornberry und Henry (2009) in der Rochester Youth Development Study zeigen, dass der Schulabsentismus den Drogenkonsum befördert, der wiederum einen Schulabbruch begünstigt. Vor diesem Hintergrund besteht auch hier ein Bedarf kriminalpräventiv auf Jugendliche einzuwirken. Wenngleich einige lokal arbeitende Initiativen zur Aufarbeitung absentismusbedingter Lernschwächen und zur Förderung der Bindung an Schule und Lehrkräfte durchaus Erfolge verbuchen können, liegen in Deutschland bisher keine überregionalen Programme zur Reintegration von Schulverweigerern in den Regelunterricht vor. Dies verwundert, einerseits angesichts der nach wie vor recht hohen Quoten an Jugendlichen, die die Schule ohne einen Abschluss verlassen, andererseits im Hinblick auf die durchaus ermutigenden Befunde zur Absentismusprävention, die international vorliegen (Hagen, Vierbuchen, Hennemann & Hillenbrand, 2018; Hennemann, Hagen & Hillenbrand, 2010).

3.2 Kurve kriegen

Das Programm „Kurve kriegen“ wurde in Nordrhein-Westfalen auf Grundlage der Vorschläge der Enquetekommission „Prävention“ (Enquetekommission, 2010) erarbeitet. Das Hauptziel von „Kurve kriegen“ besteht

darin, die Anzahl der von jungen Menschen begangenen Straftaten zu reduzieren und die Entwicklung krimineller Karrieren zu verhindern. Zielgruppe des Programms sind Kinder und Jugendliche, die mindestens eine rechtswidrige Gewalttat oder drei schwere Eigentumsdelikte begangen haben und deren Lebensumstände so Problembelastet sind, dass ein dauerhaftes Abgleiten in die Kriminalität droht. „Kurve kriegen“ startete im September 2011 in zunächst acht Städten in Nordrhein-Westfalen, wurde nach einer ersten Evaluation (Bliesener, Glaubitz, Hausmann, Klatt & Riesner, 2015) auf weitere Städte in NRW ausgerollt. Das Konzept des Programms sieht fünf zentrale Maßnahmen vor. Zunächst wird auf Basis eines standardisierten Risikoscreenings und der systematischen Erfassung von Belastungsfaktoren eine *Gefährdungsprognose* für auffällig gewordene Kinder und Jugendliche erstellt. Denjenigen jungen Menschen und ihren Familien, bei denen eine hohe Kriminalitätsgefährdung festgestellt wird, wird das Angebot zur Teilnahme am Programm unterbreitet. Bei Zustimmung bieten pädagogische Fachkräfte, die bei der Polizeibehörde angesiedelt sind, den jungen Menschen und ihren Sorgeberechtigten Hilfe und Beratung an. Zusätzlich wird die zielgruppenbezogene Netzwerkarbeit koordiniert und Bedarfsprofil für die Intervention erarbeitet. Für die Intervention können die Fachkräfte aus einem „Baukasten“ von Maßnahmen regionaler Anbieter (z.B. Sprachkurse, Lernhilfen, Sportangebote, Kompetenztrainings, Sucht-, Schuldner- und Erziehungsberatung) schöpfen und den jungen Menschen und ihren Eltern anbieten. Somit wird der Forderung nach einer frühzeitig ansetzenden und individuellen Präventionsarbeit nachgekommen. Eine erste summative Evaluation des Programms konnte zeigen, dass proximale Programmziele erreicht werden. D.h., es gelingt, bei den Programmteilnehmern identifizierte Risikofaktoren für die Delinquenz substantiell abzubauen und Schutzfaktoren zu stärken. Eine Reduzierung der deliktischen Rückfälligkeit bei den Programmteilnehmern (als distales Programmziel) im Vergleich zu einer äquivalenten aber nicht-bemaßnahmen Kontrollgruppe konnte jedoch nicht nachgewiesen werden (Bliesener, Glaubitz, Hausmann, Klatt & Riesner, 2015). Weitere belastbare Evaluationen des Programms stehen allerdings noch aus. Insofern kann das Programm als vielversprechend hinsichtlich des Abbaus kriminogener Merkmale und Prozesse und der Förderung belasteter junger Menschen bewertet werden.

Die strukturelle Komponente der Ansiedlung pädagogischer Fachkräfte in den örtlichen Polizeibehörden wird jedoch von Vertretern im Spannungsfeld zwischen polizeilicher und sozialer Arbeit teilweise sehr kritisch gesehen. Während die einen darin eine verlässlich und dauerhafte Schnittstelle zwischen der polizeilichen und der sozialen Arbeit sehen, die eine engere Vernetzung und Kommunikation ermöglicht, wird von anderen eine unzulässige und unangemessene Vereinnahmung der Jugendhilfe durch die polizeiliche Kriminalprävention gesehen. Schließlich wird das Konzept auch im Hinblick auf die verfügbaren Ressourcen kritisch betrachtet. So fordert Neubacher (2020; S 14): „Die Jugendhilfe ist, unabhängig von ihrer Mitwirkung in polizeilichen Projekten, so auszugestalten, dass sie personell und finanziell in der Lage ist, in eigener Regie (Jugend-)kriminalprävention zu betreiben“.

3.3 Anti-Aggressions- und Anti-Gewalt-Trainings

Für die Zielgruppe der Jugendlichen, die durch gewalttätiges Verhalten auffallen, sind seit der Mitte der 1980er Jahre eine Reihe von Trainingsmaßnahmen entwickelt worden, die in der sozialpädagogischen Praxis einen

hohen Stellenwert und eine beachtliche Verbreitung erfahren haben (Ohlemacher et al., 2001). Neben Angeboten, die als Trainings der Sozialkompetenz auch als universelle Programme im zumeist schulischen Kontext angeboten werden, wurden spezielle Varianten entwickelt, die sich entsprechend § 10 JGG, bzw. § 29 SGB VIII an dissozial auffällige und gewaltbereite Jugendliche richten. Diese Programme werden in der Regel von ambulanten Diensten und Einrichtungen der Kinder- und Jugendhilfe oder auch stationär in Einrichtungen von öffentlichen, freien und privaten Trägern der Jugendhilfe (Lukas, 2008) angeboten.

Die meisten dieser Programme gehen auf ein in der Jugendanstalt Hameln entwickeltes Anti-Aggressions-Training (AAT; Weidner & Wolters, 1991) zurück. Hier wurden seit Mitte der 1980er Jahre jugendliche Gewalttäter in einem besonderen Rahmen mit ihren Taten konfrontiert und so dazu gebracht, sich von ihrer Gewaltbereitschaft ab- und einem neuen Selbstbild zuzuwenden (Ohlemacher et al., 2001). Nicht zuletzt der markenrechtliche Schutz des AAT, der auch die Ausbildung und Zertifizierung der Programmanbieter sichern sollte, hat dazu geführt, dass sich in der Folgezeit eine Reihe von Programmvarianten haben, die zumeist unter dem Begriff Anti-Gewalt-Trainings (AGT) firmieren,³ den Angebotsmarkt jedoch schwer überschaubar machen (vgl. Greenwood & Welsh, 2012). Diese Maßnahmen werden sowohl als ambulante Programme im Rahmen der Jugendhilfe als auch als stationäre Maßnahmen in Jugendstraf- und Jugendarrestanstalten realisiert.

In der Praxis finden sich durchaus Unterschiede in Aufbau, Konzeption und Ausgestaltung der Programme, es lassen sich aber auch wesentliche Gemeinsamkeiten finden. Die Trainings arbeiten i.d.R. mit Gruppen von 6-8 Teilnehmern, die durch ein oder zwei professionelle und speziell ausgebildete Trainer angeleitet werden. Weiter Personen (z.B. in der Trainerausbildung befindliche Personen, ehemalige Absolventen des Trainings, Gäste) können den Kreis ergänzen. Die Trainings finden i.d.R. in 1-2 Sitzungen pro Woche über einen Zeitraum von 6 Wochen bis zu 12 Monaten statt. Ziel des Trainings ist der Aufbau bzw. die Stärkung von Problembewusstsein, Empathie, sozialen Fertigkeiten, Affektkontrolle, Ärgermanagement und weiteren Fertigkeiten und Kompetenzen der Teilnehmer.

Diese Programme stützen sich in ihren Konzeptionen in der Regel auf vorliegende Befunde zur Ätiologie von Gewalthandlungen bei Jugendlichen und berücksichtigen das Wechselspiel verschiedener bio-psycho-sozialer Risikofaktoren (Beelmann & Raabe, 2007; Bliesener, 2008b, 2014a). Auch Meta-Analysen zur Wirksamkeit derartiger kognitiv-behavioraler Trainings für junge (Gewalt-)Straftäter (Lipsey & Landenberger, 2006) stützen die Konzeption dieser Programme grundsätzlich. Gleichwohl ist die empirische Befundlage in Deutschland zur Wirksamkeit dieser Programme vergleichsweise schwach. Im Verhältnis zur Zahl der Kurse und ihren Variationen liegen nur sehr wenige belastbare Evaluationsstudien vor. Zwei der bisher vorliegenden Evaluationen kommen zu positiven, teilweise beachtlichen, Effektschätzungen, betrachten aber sehr kleine Stichproben und stützen sich auf Selbstangaben der Teilnehmer, bei denen z.B. Effekte der sozialen Erwünschtheit nicht auszuschließen sind (Weichold, 2004; Wendisch, 2003). Lediglich die Arbeit von Ohlemacher u.a. (2001)⁴

³ So sind bspw. auch Varianten für weibliche Jugendliche entstanden (Yngborn & Hoops, 2018).

⁴ Allerdings haben Ohlemacher u.a. (2001) ein Training im intramuralen Kontext untersucht, so dass die Übertragbarkeit der Befunde auf extramurale Angebote infrage steht.

erfüllt höhere methodische Standards, kann aber den Nachweis der Wirksamkeit des Trainings nicht erbringen (Bliesener, 2009a).

Zusammenfassend lässt sich für AATs und AGTs festhalten, dass sie grundsätzlich das Potential haben, Gewaltbereitschaft, Dissozialität und Rückfall junger Straftäter zu reduzieren. Ihr Vorgehen ist theoretisch begründbar und sinnvoll und die Grundprinzipien erfolgreicher Programme (Andrews & Bonta, 2003) werden i.d.R. erfüllt. Sie können als erfolgversprechend bewertet werden. Die Befundlage zum Wirkungsnachweis ist allerdings noch defizitär und uneinheitlich, so dass offen bleibt unter welchen Bedingungen (Setting, Zielgruppe, Intensität der Maßnahme) ein Training erfolgreich ist.

3.4 Deradikalisierungsprogramme

Mathiesen und Meier (2021) haben kürzlich die in Deutschland aktiven Programme zur Radikalisierungs- und Extremismusprävention untersucht. Für das Jahr 2018 konnten sie 96 Projekte in staatlicher und privater Trägerschaft identifizieren. Knapp die Hälfte war im Phänomenbereich Islamismus aktiv, ebenso viele im Bereich des Rechtsextremismus. Die Projekte „arbeiten in der Praxis weniger auf einer durch fachliche Standards geprägten, „empirisch abgesicherten konzeptionellen Grundlage als auf einer gefühlsmäßigen Orientierung an den Erfordernissen des Einzelfalls“ (S. 36). Methodisch belastbare Befunde zur Wirksamkeit dieser Programme liegen bislang nicht vor. Soweit Aussagen zum Wirkungserfolg gemacht werden, stützen sich diese auf die subjektiv und nicht frei von Wunschdenken erfragte Einschätzung der Programmverantwortlichen, ob bei den Teilnehmern eine erfolgreiche Einflussnahme erkennbar geworden ist. Selbstangaben der Teilnehmer liegen nur zum Zeitpunkt während des Programms vor, Befragungen mit etwas zeitlichem Abstand zur Programmteilnahme fehlen. Auch über die Abbruchquote der Teilnehmer an diesen Programmen ist wenig bekannt. Eine systematische Studie zur Wirksamkeit eines spezifischen Deradikalisierungsprogramms (Violence Prevention Network) wurde von Lukas (2012) vorgelegt. Der Vergleich der Legalbewährungsdaten von Teilnehmern dieses Programms mit (älteren) allgemeinen Rückfalldaten Entlassener aus dem Jugendstrafvollzug einer ähnlichen Altersgruppe zeigte positive Befunde. Da hier jedoch zahlreiche Störeffekte nicht durch den Einbezug äquivalenter Kontrollgruppen oder andere Maßnahmen kontrolliert werden konnten, sind diese Befunde wenig belastbar.

3.5 Gefängnisbesuchsprogramme/Abschreckungsprogramme

Eine recht lange Tradition und auch weite Verbreitung haben so genannte Gefängnisbesuchsprogramme. Sie haben ihren Ursprung in einem „Juvenile Awareness Project“ 1975 in New Jersey und haben sich seit den 1990er Jahren auch in Deutschland etabliert (z.B. das sogenannte Puschmann-Projekt in Nordrhein-Westfalen oder das Programm „Gefangene helfen Jugendlichen“ in Norddeutschland).⁵ Sie folgen dem Grundgedanken, dass delinquenten Jugendlichen durch einen Besuch im Strafvollzug und ein Gespräch mit Inhaftierten über deren Leben und Situation die negativen Auswirkungen und Konsequenzen eigener Kriminalität klargemacht

⁵ Ein Grund für die weite Verbreitung liegt zum Teil sicher in dem Dokumentarfilm *Scared Straight* von Arnold Shapiro, der recht enthusiastisch über das Projekt in New Jersey und dessen Erfolge berichtet hat.

werden kann. Die direkte Konfrontation mit den Restriktionen des Vollzugs und den Schicksalen der Inhaftierten würden eine Einsicht in die Folgen des eigenen Handelns und somit eine Läuterung bewirken. Diese einfache Wirkannahme⁶ eines Abschreckungseffekts ist recht populär und begünstigt die Akzeptanz entsprechender Maßnahmen in Kriminalpolitik und Öffentlichkeit (Graebisch, 2006; Walsh, 2019).⁷ Die zahlreich vorliegenden Befunde der Wirkungsforschung zu diesen Programmen sind jedoch ernüchternd. Abschreckungsprogramme nach dem Modell „Scared Straight“ haben sich als nicht wirksam erwiesen, vielfach zeigten die teilnehmenden Jugendlichen später sogar mehr Kriminalität als Jugendliche einer Kontrollgruppe (z.B. Bottcher & Ezell, 2005; Jones & Ross, 1997; Petrosino, Turpin-Petrosino & Buehler, 2004). Eine groß angelegte Metastudie zur Wirksamkeit von Jugendpräventionsprogrammen (de Vries, Hoeve, Assink, Stams & Asscher, 2015) kommt denn auch zu dem Ergebnis, dass gruppenbasierte Programme gegenüber Programmen, die mit den Jugendlichen individuell arbeiten, keine positiven Effekte zeigen. Präventionsprogramme auf Gruppenbasis würden Gefahr laufen, auffällige Jugendliche zusammenzubringen, die sich in ihrem Problemverhalten gegenseitig bekräftigen würden (Dishion, McCord & Poulin, 1999).⁸

Trotz dieser klaren Befundlage, die eine Wirkungsannahme nicht stützt, wird in der Kriminalpolitik an Programmen mit diesem Konzept festgehalten. Dies mit dem Verweis, die internationalen Befunde seien auf hiesige Konzepte nicht übertragbar, ohne jedoch empirische oder auch nur plausible Gründe für die Andersartigkeit der deutschen Konzeptionen vorlegen zu können (Graebisch, 2006; Sturm, 2018; Walsh, 2019).

Unabhängig von der Bewertung der Wirksamkeit zeigt sich am Beispiel der Besuchsprogramme aber auch, wie sich einzelne Maßnahmen in ihren Zuordnungen überlappen können. So werden Besuchsprogramme in ihrer ursprünglichen Form als indizierte Variante für bereits auffällige Jugendliche angeboten. Daneben gibt es jedoch auch universelle Varianten mit einem stärker informativ-pädagogischen Ansatz z.B. für Schülergruppen. Weiterhin werden Besuchsprogramme als eigenständige Maßnahme angeboten, sie finden sich allerdings auch als eines von mehreren Elementen von ambulanten Anti-Gewalt-Trainings (Sturm, 2018).

3.6 Täter-Opfer-Ausgleich

Beim Täter-Opfer-Ausgleich (TOA) handelt es sich um eine freiwillige, persönliche und außergerichtliche Begegnung zwischen dem Täter strafbaren Handlung und deren Opfer unter Beteiligung eines neutralen Dritten. Sie dient der Wiederherstellung des persönlichen und sozialen Friedens, dem Ausgleich und der Aussöhnung der Konfliktparteien. Neben diesem Ziel der Konfliktschlichtung, die dem Bereich der „restorative justice“ (Fritzson, 2019; Willms, 2020) zuzuordnen ist, hat der TOA auch eine spezialpräventive Funktion, indem er soziale Lernprozesse beim Täter anstoßen soll (Bilsky, 2008). Zudem ermöglicht er bei erfolgreicher Einigung der Konfliktparteien das Absehen von der Strafverfolgung (bei Jugendlichen: Diversion nach §§ 45 und

⁶ Diese Wirkannahme liegt auch dem Jugendarrest neben einer zur Bewährung ausgesetzten Jugendstrafe gemäß § 16a JGG (sog. „Warnschussarrest“) zugrunde.

⁷ So erhielt der Verein „Gefangene helfen Jugendlichen“ für sein unstrittig anerkanntes Bemühen im Dezember 2020 den Engagementpreis 2020 der Deutschen Bundesregierung.

⁸ Es ist auch nicht auszuschließen, dass die Gefangenen, die sich als Gesprächspartner für Besuchsprogramme zur Verfügung stellen, durch ihr zuweilen charismatisches Auftreten das Abschreckungsziel der Maßnahme konterkarieren.

47 JGG) oder zumindest eine abgeschwächte Sanktionierung der Straftat in Form einer Weisung (§ 10 JGG).⁹ Eine TOA kann jedoch bei Straftätern jeden Alters zur Anwendung kommen.

Das Instrument des TOA hat in den Jahren seines Bestehens eine deutlich positive Entwicklung der Fallzahlen genommen. Kerner und Weitekamp (2013) führten eine bundesweite Bestandserhebung zum TOA durch. Nach aufwändigen Recherchen schätzen sie die Zahl der Einrichtungen, die einen TOA anbieten auf etwa 440. In diesen Einrichtungen werden jährlich Ausgleichfälle bearbeitet, in denen in knapp 7.500 Fällen auch mindestens ein jugendlicher Täter beteiligt war. Wie die aktuelle TOA-Statistik (Hartmann, Schmidt & Kerner, 2018) ausweist, wurden im jüngsten Berichtsjahr 2016 TOA-Verfahren mit knapp 9.000 Beschuldigten durchgeführt, bei denen es sich zu einem Drittel um Jugendliche oder Heranwachsende handelte. Bei mehr als der Hälfte der Verfahren mit einem jugendlichen oder heranwachsenden Beschuldigten war das Anlassdelikt eine Körperverletzung.

Mediationsprogramme wie der TOA scheinen geeignet zu sein, die erneute Straffälligkeit der Teilnehmer zu reduzieren. Die vorliegende Befundlage ist allerdings mit einigen Einschränkungen zu betrachten. Bradshaw und Roseborough (2005) haben 15 Studien zu Mediationsprogrammen einer Metaanalyse unterzogen und kamen zu dem Schluss, dass Teilnehmer eine geringere Rückfälligkeit aufweisen. Allerdings erfüllten hier nicht alle Studien hinreichend hohe methodische Standards, so dass Effekte der Selbstselektion bei den Teilnehmern (Beschuldigte, die sich zu einem TOA bereit erklären, stellen eine positive Auswahl z.B. hinsichtlich der Verantwortungsübernahme, Änderungsbereitschaft etc. dar), nicht ausgeschlossen werden können. Jonas-van Dijk und andere (2020) haben hierzu kürzlich gezeigt, dass die positiven Effekte des TOA zumindest zum Teil auf solche Selektionseffekte zurückgeführt werden können. Aber auch bei methodisch strengerem Vorgehen zeigen sich günstige Effekte auf die Rückfälligkeit. Sherman et al., 2015 bezogen nur zehn Studien mit RCT-Design in ihre Metaanalyse ein. Auch hier konnte ein substantieller Effekt auf die Rückfälligkeit nachgewiesen werden. Allerdings werden die beschriebenen Befunde zusätzlich eingeschränkt, als dass sie sich nicht allein auf Jugendliche in extramuralen Kontexten beziehen, sondern auch erwachsene Beschuldigte, intramurale Kontexte und Mediationsverfahren mit Einbezug weiterer Personengruppen bei der Mediation (z.B. Angehörige der Opfer) einschließen. Belastbare Evaluationen des extramuralen TOA bei jugendlichen Beschuldigten liegen bislang noch nicht vor. Auch wenn die Wirksamkeit des TOA (insbesondere in seinen hierzulande praktizierten Formen) bisher noch nicht eindeutig gesichert ist, kann man mit Kempfer und Rössner (2008) den TOA als vorzugswürdiges Mittel erachten, weil es sich dabei um eine eher eingriffsmilde Sanktion handelt und zudem die Opferbelange berücksichtigt werden.

3.7 Haus des Jugendrechts

⁹ Damit begegnet der TOA auch dem Mythos, Opfer würden regelmäßig harte Strafen für das erlebte kriminelle Verhalten einfordern (Roberts, 2004). Zwar überwiegen punitive Forderungen bei Gewaltdelikten, die Zustimmung zu präventiven Maßnahmen jenseits eines rein repressiven Vorgehens ist in vielen Deliktfeldern jedoch hoch (Roberts & Hastings, 2012).

Eher auf verfahrenstechnische Änderungen, d.h. die strukturelle Gestaltung der Fallbearbeitung jugendlicher Straftäter setzen die „Häuser des Jugendrechts“. Deren Grundkonzept sieht eine behördenübergreifende Zusammenarbeit von Polizei, Staatsanwaltschaft und Jugendgerichtshilfe sowie teilweise auch des ASD, der Bewährungshilfe und weiterer Dienste in unterschiedlicher Trägerschaft (Denny, 2019) unter einem Dach vor. In diesen Häusern findet zunächst eine zentralisierte polizeiliche Bearbeitung von Kindern und Jugendliche, die als Tatverdächtige in Erscheinung getreten sind. In der Regel sind Fallkonferenzen ein wichtiger nächster Schritt in der gemeinsamen Bearbeitung (Riekenbrauk, 2011), wobei standardisierte Verfahrensabläufe die Zusammenarbeit in den einzelnen Häusern regeln. Nebenziel dieser Konzeption ist die Verfahrensbeschleunigung und die zeitnahe Sanktionierung der jungen Straftäter.

Erstmals wurde diese Konzeption unter der Bezeichnung „Haus des Jugendrechts“ 1999 in Stuttgart umgesetzt, andere Städte folgten (Frankfurt a.M. 2011, Köln 2009).¹⁰ Allerdings gab es bereits in den 1990er Jahren ähnliche Konzepte in den neuen Bundesländern, teilweise unter der Bezeichnung „Jugendstationen“.

Trotz einer einheitlichen Bezeichnung unterscheiden sich die Häuser des Jugendrechts Unterschiede in ihren Zielgruppen, ihrer konzeptionellen Arbeit, der inhaltlichen Ausgestaltung, der strukturellen Verfahrensabläufe sowie auch in ihren regionalen Bezügen (Würden, 2019). Diese Unterschiede machen einen Vergleich dieser Einrichtungen, die unter der gemeinsamen Bezeichnung „Haus des Jugendrechts“ firmieren jedoch sehr schwierig. Gleichwohl liegen zahlreiche positive Erfahrungsberichte aus verschiedenen Häusern vor (Denny, 2019; Dorfner, 2003; Hülsbeck, 2019; Würden, 2019). Die Vorteile werden darin gesehen, dass kurze Wege zur Beschleunigung der Verfahren führen würden (Dorfner, 2003), spezialisierte polizeiliche Sachbearbeiter und Jugendstaatsanwälte vor Ort agieren würden, die personelle Kontinuität der Jugendgerichtshilfe und die Vertretung im Jugendverfahren gesichert sei (Denny, 2019), gemeinsame über die Vorschläge der Jugendgerichtshilfe zu Diversions- und Erziehungsmaßnahmen, z.B. zur Einleitung eines TOA beraten würde (Denny, 2019). Diesen positiven Darstellungen zufolge wird eine enge Kooperation von Jugendhilfe und Jugendstrafjustiz unter Einschluss der Polizei erreicht, die Ostendorf (2009, S. 335) – ohne Bezug auf das Haus des Jugendrechts – als ein „Wesenselement des Jugendkriminalrechts“ betrachtet.

Es richtet sich jedoch auch Kritik auf das Konzept. So die Gefahr gesehen, der Vertrauensaufbau der Jugendgerichtshilfe zum Jugendlichen könnte durch die geringe Distanz zu den Strafverfolgungsbehörden erschwert werde. Die vom Kinder- und Jugendhilfegesetz geforderte Eigenständigkeit sei durch die Zusammenführung der verschiedenen Professionen gefährdet (Kilian, 2019). Die gemeinsame Unterbringung unter einem Dach mache die Unterscheidung der Akteure und ihrer Rollen im Prozess der polizeilichen Ermittlung, staatsanwaltlichen Bearbeitung und Begleitung durch die Jugendgerichtshilfe insbesondere für junge Menschen sehr schwer (Riekenbrauk, 2014; Walsh, 2014). Durch die enge Verzahnung der Akteure und den intensiven Austausch sie die Wahrung des Sozialdatenschutzes gefährdet (Riekenbrauk, 2011). Und mit Blick auf die Fokussierung einzelner Häuser auf junge Mehrfach- und Intensivtäter wird hingewiesen: Diese Zielgruppe sei klein

¹⁰ Teilweise – wie in Köln – wurde die Häuser speziell für jugendliche Intensivtäter (Bliesener, 2009b, 2010) konzipiert (Riekenbrauk, 2011).

und zeige zudem eine abnehmende Tendenz.¹¹ Schließlich drohten durch die Fokussierung auf junge Mehrfach und Intensivtäter stigmatisierende Zuschreibungen (Kilian, 2019, Neubacher 2020).

Bisher wurde eine formative Evaluation der Häuser des Jugendrechts in Wiesbaden und Frankfurt am Main – Höchst von der Kriminologischen Zentralstelle in Wiesbaden durchgeführt (Linz, 2013). Auf Basis der staat-anwaltlichen MESTA-Daten, der EUREKA-Daten der Gerichte sowie interner Daten der Polizei, der TOA-Stelle und der JGH, regelmäßiger Mitarbeiterbefragungen und teilnehmenden Beobachtungen wurden die Verfahrensabläufe analysiert. Im Berichtszeitraum sank an beiden Standorten das Fallaufkommen bei der Polizei, während der gleiche Trend bei der Staatsanwaltschaft in Frankfurt nicht aber in Wiesbaden auftrat. Anklagen vor dem Jugendrichter nahmen in Wiesbaden zunächst zu, dann aber wieder ab, die Abschlussentscheidung des Gerichts Zuchtmittel in Form einer Verwarnung mit Auflage nahm in Wiesbaden deutlich zu. Eine überwiegende Mehrheit der befragten Mitarbeiter in Wiesbaden schätzte die Kommunikation mit den Vertretern der anderen Institutionen als verbessert ein, allerdings schlossen sich die Mitarbeiter des Amtes für Soziale Arbeit diesem Votum nicht an. Eine summative Evaluation, die Auskunft darüber gibt, ob durch die verfahrensändernden Maßnahmen der Häuser des Jugendrechts die Zahl bzw. Schwere der Straftaten die aus dem Kreis der bemaßnahmen jungen Straftäter begangen wird, tatsächlich abnimmt, liegt bisher nicht vor. Es bleibt auch fraglich, ob das mit dem Konzept angestrebte Ziel der Verfahrensbeschleunigung, tatsächlich eine spezialpräventive Wirkung entfaltet. Soweit hierzu empirische Untersuchungen vorliegen, sind diese ernüchternd und können eine rückfallreduzierende Wirkung nicht bestätigen (Bliesener & Thomas, 2012; Khostevan, 2008; Verrel, 2012).

4 Fazit

Die Präventionslandschaft in Bezug auf Jugendkriminalität ist bunt, das Angebot ist vielfältig. Im Bereich der universellen Prävention liegen je nach Zielrichtung einige erfolgversprechende Programme vor. Insbesondere im Bereich der Vermittlung kriminalitätsreduzierender Kompetenzen liegen auch belastbare positive Evaluationen vor. Gleichwohl stehen für den überwiegenden Teil der auf dem Markt befindlichen Programme methodisch überzeugende, systematische Wirkungsnachweise noch aus, die zeigen, welche Effekte erzielt werden und wie nachhaltig diese sind. Dabei muss einmal mehr betont werden, dass die Annahme, eine Präventionsmaßnahme kann schlimmstenfalls wirkungslos sein, nicht haltbar ist. Wie oben bereits erwähnt, zeigt die Empirie, dass Prävention in einzelnen Formen und Ausgestaltungen auch eindeutig negative Konsequenzen haben kann. Programmverantwortliche müssen sich dieser Gefahren bewusst sein und auch eine Sensibilität für mögliche negative Effekte entwickeln. Nicht erreichte Wirkungen stellen nicht nur eine Vergeudung von Ressourcen dar, sie können bedürftige Teilnehmer auch für effektive Alternativen demotivieren. Nicht zuletzt können sie effektive, aber wenig gut „promotete“ Programme aus dem Angebotskatalog verdrängen.

¹¹ In diesem Zusammenhang wird auch auf Längsschnittstudien verwiesen, die zeigen, dass auch bei Intensivtätern die Kriminalität schon ab dem 16. Lebensjahr abnimmt (Neubacher, 2020).

Indizierte und selektive Programme der Gewalt- und Kriminalitätsprävention sind in der Regel an Angebote der ambulanten Jugendhilfe oder in den stationären Jugendstrafvollzug eingebunden. Aber auch - zumeist sozialraumorientierte – ambulante Angebote kommunaler, freier und privater Träger finden sich. Auch hier handelt es sich weit überwiegend um Gruppentrainings bzw. -programme. Bei indizierten Gruppentrainings für Jugendliche hat sich allerdings gezeigt, dass diese Programme eine starke Strukturierung, eine hohe Kontinuität in der personellen Betreuung und eine hinreichende Dauer und Intensität haben sollten. Für eher unstrukturierte Maßnahmen mit reinem Angebotscharakter sind die Befunde inkonsistent und zeigen – ähnlich wie bei den oben beschriebenen Besuchsprogrammen - teilweise sogar negative Effekte (Mahoney, Stattin & Lord, 2004). Verantwortlich hierfür ist vermutlich, dass sich in derartigen Maßnahmen vor allem problembelastete Jugendliche einfinden, die sich gegenseitig in ihrem Fehlverhalten verstärken (Dishion, McCord & Poulin, 1999). Dagegen scheint besonders für männliche Jugendliche die Bindung an positive (erwachsene) Modelle (z.B. Betreuer, Trainer etc.) einen Maßnahmeerfolg erheblich zu begünstigen (Roffman, Pagano & Hirsch, 2001).

Auch bei den so genannten jungen Mehrfach- und Intensivtätern, bei denen sich delinquentes Verhalten verdichtet und die Gefahr eines Abrutschens in eine kriminelle Karriere besteht, zeigt sich, dass vorhandene Präventionsmaßnahmen nicht in jedem Falle greifen (Bliesener, 2010; Bliesener & Riesner, 2012). Dies entweder, weil die Maßnahmen zum falschen Zeitpunkt ansetzen, unangemessen sind oder schlicht die Zielgruppe nicht erreichen (Bliesener, 2011). Strategien des Fall- bzw. Risikomanagements können in solchen Fällen helfen, unterschiedliche Maßnahmen in ihrer Art und ihrer Intensität auf einander abzustimmen. Aber auch dann bleibt empirisch zu klären, ob solche individualisierten und auf den spezifischen Bedarf abgestimmten Hilfeangebote zu einer effektiveren Reduktion kriminellen Verhaltens führen.

Schließlich bleibt Prävention gleichwohl ein “lohnendes Geschäft”. Die internationale Evaluationsforschung zur Kriminalprävention hat in den letzten Jahren vermehrt die Kostenrelation in den Blick genommen und Kosten-Nutzen-Analysen angestellt. Die Ergebnisse hier sind bislang relativ eindeutig, die Investitionen in Prävention sind deutlich geringer als die Kosten, die durch eine reduzierte Jugendkriminalität eingespart werden (Welsh, Farrington & Gouar 2015). Auch wenn in Deutschland die Kostenkalkulation von Jugendkriminalität noch in den Anfängen steht (Glaubitz et al., 2016), werden auch die finanziellen Schäden sichtbar und liefern eine weitere Rechtfertigung für einen weiteren Ausbau der Kriminalprävention.

Literatur

- Andrews, D.A., & Bonta, J. (2003). Prevention and Rehabilitation. In D.A. Andrews & J. Bonta (Hrsg.), *The psychology of criminal conduct* (S. 273-327). Cincinnati: Anderson.
- Ariza, C., Pérez, A., Sánchez-Martínez, F., Diéguez, M., Espelt, A., Pasarín, M.I. et al. (2013). Evaluation of the effectiveness of a school-based cannabis prevention program. *Drug and Alcohol Dependence*, 132(1-2), 257-264. DOI: 10.1016/j.drugalcdep.2013.02.012
- Axford, N., Sonthalia, S., Wrigley, Z., Webb, L., Mokhtar, N., Brook, L. et al. (2016). What works in Europe? Developing a European Communities that Care database of effective prevention programmes. *Dartington Social Research Unit*.

- Bandura, A. (1977). *Social learning theory*. New Jersey: Prentice-Hall.
- Beckmann, L. & Bergmann, M.C. (2017). Schulschwänzen und selbstberichtete Delinquenz: Gleiche Effekte für Mädchen und Jungen? *Zeitschrift für Jugendkriminalrecht und Jugendhilfe*, 4, 347-353.
- Beelmann, A. & Raabe, T. (2007). *Dissoziales Verhalten von Kindern und Jugendlichen*. Göttingen: Hogrefe.
- Bilsky, W. (2008). Täter-Opfer-Ausgleich. In R. Volbert & M. Steller (Hrsg.), *Handbuch der Rechtspsychologie* (S. 180-186). Göttingen: Hogrefe.
- Bliesener, T. (2008a). Prävention und Bewältigung von Delinquenz und Devianz. In F. Petermann & W. Schneider (Hrsg.), *Angewandte Entwicklungspsychologie* (S. 677-719). Göttingen: Hogrefe.
- Bliesener, T. (2008b). Jugenddelinquenz. In R. Volbert & M. Steller (Hrsg.), *Handbuch der Rechtspsychologie* (S. 48-56). Göttingen: Hogrefe.
- Bliesener, T. (2009a). Gewalttätige Jugendliche – Evaluation von Maßnahmen der Jugendstrafrechtspflege: Soziale Trainingskurse, Anti-Aggressions- bzw. Anti-Gewalt-Trainings. In Landeskommission Berlin gegen Gewalt (Hrsg.), *Evaluation und Qualitätsentwicklung in der Gewalt- und Kriminalitätprävention* (S. 149-157). Berliner Forum Gewaltprävention. Berlin: BFG.
- Bliesener, T. (2009b). Junge Mehrfach- und Intensivtäter – Definitionen, Hintergründe und Konzepte der Prävention. *Zeitschrift für Soziale Strafrechtspflege*, 18(46), 13-24.
- Bliesener, T. (2010). Der Umgang mit jungen Mehrfach- und Intensivtätern. Probleme der Definition, Prävention und Intervention. *Bewährungshilfe*, 57(4), 357-371.
- Bliesener, T. (2011). Persistent juvenile offenders. In T. Bliesener, A. Beelmann & M. Stemmler (Hrsg.), *Antisocial behaviour and crime: Contributions of theory and evaluation research to prevention and intervention* (S. 53-68). Göttingen: Hogrefe.
- Bliesener, T. (2014a). Jugenddelinquenz. In T. Bliesener, G. Köhnken & F. Lösel (Hrsg.), *Lehrbuch Rechtspsychologie* (S. 64-75). Bern: Huber.
- Bliesener, T. (2014b). Situative, opfer- und sozialraumorientierte Kriminalprävention. In T. Bliesener, G. Köhnken & F. Lösel (Hrsg.), *Lehrbuch Rechtspsychologie* (S. 126-137). Bern: Huber.
- Bliesener, T., Glaubitz, C., Hausmann, B., Klatt, T. & Riesner, L. (2015). *Prozess- und Wirkungsevaluation der NRW-Initiative „Kurve kriegen“*. Abschlussbericht der Wirkungsevaluation. Universität Kiel.
- Bliesener, T., Neumann, M., Glaubitz, C. & Kudlacek, D. (2021). Videobeobachtung zwischen Skepsis und Akzeptanz – Soziodemografische Einflüsse auf die Einstellung zur polizeilichen Videobeobachtung im öffentlichen Raum. In: Ruch, A. & Singelstein, T. (Hrsg.): *Auf neuen Wegen*. Kriminologie, Kriminalpolitik und Polizeiwissenschaft aus interdisziplinärer Perspektive. Festschrift für Thomas Feltes zum 70. Geburtstag. Berlin 2021.
- Bliesener, T. & Riesner, L. (2012). Evaluation der polizeilichen Kriminalprävention bei Mehrfach- und Intensivtätern in NRW. *Forensische Psychiatrie, Psychologie, Kriminologie*, 6(2), 111-118.
- Bliesener, T. & Thomas, J. (2012). Wirkt Strafe, wenn sie der Tat auf dem Fuße folgt? Zur psychologisch-kriminologischen Evidenz des Beschleunigungsgebots. *Zeitschrift für Jugendkriminalrecht und Jugendhilfe*, 23, 382-389.
- Boers, K. (2008). Kontinuität und Abbruch persistenter Delinquenzverläufe. In DVJJ (Hrsg.), *Fördern Fordern Fallenlassen. Aktuelle Entwicklungen im Umgang mit Mönchengladbach* (S. 340-376). Mönchengladbach: Forum Verlag Godesberg.
- Boers, K. (2013). Kriminologische Verlaufsforschung. In D. Baier & D. Dölling (Hrsg.), *Täter, Taten, Opfer Grundlagenfragen und aktuelle Probleme der Kriminalität und ihrer Kontrolle* (S. 6-35). Mönchengladbach: Forum-Verlag Godesberg.
- Bottcher, J. & Ezell, M.E. (2005). Examining the Effectiveness of Boot Camps: A Randomized Experiment with a Long-Term Follow Up. *Journal of Research in Crime and Delinquency*, 42(3), 309-332. DOI: 10.1177/0022427804271918
- Bradshaw, W. & Roseborough, D. J. (2005). Restorative justice dialogue: The Impact of Mediation and Conferencing on Juvenile Recidivism. *Social Work Faculty Publications*, 24, 15-21.
- Bushway, S. & Paternoster, R. (2013). Desistance from crime: A review and ideas for moving forward. In C.L. Gibson & M.D. Krohn (Hrsg.), *Handbook of life-course criminology: Emerging trends and directions for future research* (S. 213-231). New York: Springer.
- Denny, M. (2019). Vorstellung des Hauses des Jugendrechts Frankfurt-Höchst. *Zeitschrift für Jugendkriminalrecht und Jugendhilfe*, 30(4), 392-396.
- De Vries, S.L.A., Hoeve, M., Assink, M., Stams, G.J.M. & Asscher, J.J. (2015). Practitioner review: Effective ingredients of prevention programs for youth at risk of persistent juvenile delinquency-

- recommendations for clinical practice. *Journal of child psychology and psychiatry, and allied disciplines*, 56(2), 108-121. DOI: 10.1111/jcpp.12320
- Dishion, T.J., McCord, J. & Poulin, F. (1999). When Interventions Harm: Peer Groups and Problem Behaviour. *American Psychologist*, 54(9), 755-764.
- Dorfner, M. (2003). Haus des Jugendrechts. In E. Minthe (Hrsg.), *Neues in der Kriminalpolitik. Konzepte, Modelle, Evaluation* (S. 147-151). Wiesbaden: KrimZ.
- Dossetor, K. (2011). *Cost-benefit analysis and its application to crime prevention and criminal justice research* (Technical and Background Paper). Canberra: Australian Institute of Criminology.
- Enquetekommission (2010). *Bericht der Enquetekommission zur Erarbeitung von Vorschlägen für eine effektive Präventionspolitik in Nordrhein-Westfalen*. Landtag NRW.
- Farrington, D. P., Loeber, R. & Jolliffe, D. (2008). The age-crime curve in reported offending. In R. Loeber & H. Raskin White (Hrsg.), *Violence and Serious Theft* (S. 77-104). London: Routledge.
- Farrington, D.P., Gaffney, H., Lösel, F., & Ttofi, M. (2017). Systematic reviews of the effectiveness of developmental prevention programs in reducing delinquency, aggression, and bullying. *Aggression and Violent Behavior*, 33, 91-106.
- Fritzson, U. (2019), Reconciliation and restorative justice – the interconnection. In K. Höffler, C. Jesse & T. Bliesener (Hrsg). *Opferorientierung im Strafvollzug* (S. 15-26). Göttingen: Universitätsverlag.
- Glaubitz, C., Steglich, F., Koch, M., Klodt, H., Klatt, T., Hausmann, B. & Bliesener, T. (2016). *Was kostet Jugendkriminalität?* Monatsschrift für Kriminologie und Strafrechtsreform, 99(2), 1-17.
- Glueck, S., & Glueck, E. (1950). *Unraveling Juvenile delinquency*. Commonwealth Fund.
- Gottfredson, G.D. & Gottfredson, D.C. (2001). What schools do to prevent problem behavior and promote safe environments. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 12(4), 313-344. DOI: 10.1207/S1532768XJEPC1204_02
- Graebisch, C. (2006). Gefangene helfen Jugendlichen nicht - wem dann? *Neue Kriminalpolitik*, 18(2), 46-52. DOI: 10.5771/0934-9200-2006-2-46
- Greenwood, P.W. & Welsh, B.C. (2012). Promoting Evidence-Based Practice in Delinquency Prevention at the State Level. *Criminology & Public Policy*, 11(3), 493-513. DOI: 10.1111/j.1745-9133.2012.00826.x
- Groeger-Roth, F. (2012). "Communities that care – CTC" in der Praxis. Ergebnisse und Erfahrungen aus dem Modellversuch SPIN in Niedersachsen. *Forum Kriminalprävention*, 3, 2-6.
- Groeger-Roth, F. & Hasenpusch, B. (2021). Germany. In D.P. Farrington, H. Jonkman & F. Groeger-Roth (Hrsg.), *Delinquency and Substance Use in Europe* (S. 59-75). Cham: Springer.
- Guo, J-L., Lee, T.-C., Liao, J.-Y. & Huang, C.-M. (2015). Prevention of illicit drug use through a school-based program: results of a longitudinal, cluster-randomized controlled trial. *The Journal of adolescent health: official publication of the Society for Adolescent Medicine*, 56(3), 314-322. DOI: 10.1016/j.jadohealth.2014.12.003
- Hagen, T., Vierbuchen, M-C., Hennemann, T. & Hillenbrand, C. (2018). Kooperation zwischen Schule und Eltern zur Prävention und Intervention bei Schulabsentismus und Zurückhalten. In H. Ricking & K. Speck (Hrsg), *Schulabsentismus und Eltern* (S. 245-266). Wiesbaden: Springer.
- Hartmann, A., Schmidt, M. & Kerner, H-J. (2018). *Täter-Opfer-Ausgleich in Deutschland. Auswertung der bundesweiten Täter-Opfer-Ausgleich-Statistik für die Jahrgänge 2015 und 2016*. Bundesministerium der Justiz.
- Hawkins, J.D., Catalano, R.F. & Arthur, M.W. (2002). Promoting science-based prevention in communities. *Addictive Behaviors*, 27, 951-976.
- Hawkins, J.D. & Catalano, R.F. (2005). *Investing in your community's youth: An introduction to the Community that Care System*. South Deerfield: MA: Channing Bete.
- Hawkins, J.D., Brown, E.C., Oesterle, S., Arthur, M.W., Abbott, R.D. & Catalano, R.F. (2008). Early Effects of Communities That Care on Targeted Risks and Initiation of Delinquent Behavior and Substance Use. *Journal of Adolescent Health*, 43(1), 15-22. DOI: 10.1016/j.jadohealth.2008.01.022
- Hennemann, T., Hagen, T. & Hillenbrand, C. (2010). Dropout aus der Schule. Empirisch abgesicherte Risikofaktoren und wirksame pädagogische Maßnahmen. *Empirische Sozialpädagogik*, 3, 26-47.
- Hennessy, E.A. & Tanner-Smith, E.E. (2015). Effectiveness of brief school-based interventions for adolescents: a meta-analysis of alcohol use prevention programs. *Prevention science: the official journal of the Society for Prevention Research*, 16(3), 463-474. DOI: 10.1007/s11121-014-

- Hülsbeck, H. (2019). Häuser des Jugendrechts - auch eine Erfolgsstory des BDK. *Der Kriminalist*, 12, 27-29.
- Jonas-van Dijk, J., Zebel, S., Claessen, J. & Nelen, H. (2020). TOA und Rückfallrisikoreduzierung: eine Einschätzung zur Verzerrung durch Selbstselektion. *TOA-Magazin*, 02, 48-52.
- Jones, M. & Ross, D.L. (1997). Is less better? Boot camp, regular probation and rearrest in North Carolina. *American Journal of Criminal Justice*, 21, 147-161.
- Kempfer, J., & Rössner, D. (2008). Kriminalprävention durch TOA: Ergebnisse aus der Rückfallforschung. *TOA-Infodienst*, 36, 5-10.
- Kerner, H.-J. & Weitekamp, E.G.M. (2013). *Praxis des Täter-Opfer-Ausgleichs in Deutschland. Ergebnisse einer Erhebung zu Einrichtungen sowie zu Vermittlerinnen und Vermittlern*. Bad Godesberg: Forumverlag.
- Khostevan, A. (2008). *Zügiges Strafverfahren bei jugendlichen Mehrfach- und Intensivtätern. Das Münsteraner Modellprojekt „B-Verfahren“*. Universität Münster.
- Kilian, I. (2019). Kooperation von Polizei und Kinder- und Jugendhilfe in den Häusern des Jugendrechts. Ein kritischer Blick. *Unsere Jugend*, 71(5), 220-223. DOI: 10.2378/uj2019.art36d
- Kiriakidis, S.P. (2007). Chronic adolescents and young offenders: An overview of research findings. *Epidemiologia e Psichiatria Sociale*, 16(3), 238-250.
- Kober, U. (2017). Willkommenskultur im "Stresstest". Einstellungen in der Bevölkerung 2017 und Entwicklungen und Trends seit 2011/2012. In Bertelsmann Stiftung (Hrsg.), *Ergebnisse einer repräsentativen Bevölkerungsumfrage in Deutschland*. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung. DOI: 10.11586/2020009
- Krieg, Y., Rook, L., Beckmann, L. & Kliem, S. (2020). *Jugendliche in Niedersachsen. Ergebnisse des Niedersachsensurveys 2019* (Forschungsbericht Nr. 154). Hannover, KFN.
- Kuklinski, M. R., Briney, J. S., Hawkins, J. D., & Catalano, R. F. (2012). Cost-benefit analysis of communities that care outcomes at eighth grade. *Prevention Science*, 13(2), 150-161.
- LeMarquand D, Tremblay, R. E. & Vitaro, F. (2001). The prevention of conduct disorder: a review of successful and unsuccessful experiments. In J. Hill (Hrsg.), *Conduct disorders in childhood and adolescence* (S. 449-477). Cambridge: University Press.
- Linz, S. (2013). *Häuser des Jugendrechts in Hessen: Ergebnisse der Begleitforschung für Wiesbaden und Frankfurt am Main-Höchst*. Kriminologische Zentralstelle.
- Lipsey, M. W. & Landenberger, N. A. (2006). Cognitive-behavioral interventions. In B.C. Welsh & D.P. Farrington (Hrsg.), *Preventing crime: What works for children, offenders, victims, and* (S. 57-70). Cambridge: Springer.
- Lösel, F. (2012). Entwicklungsbezogene Prävention von Gewalt und Kriminalität: Ansätze und Wirkungen. *Forensische Psychiatrie, Psychologie, Kriminologie*, 6(2), 71-84.
- Lösel, F. & Beelmann, A. (2005). Social problem-solving programs for preventing antisocial behavior in children and youth. In M. McMurran & J. McGuire (Hrsg.), *Social problem solving and offending* (S. 127-143). New York: John Wiley & Sons.
- Lösel, F. & Beelmann, A. (2006). Child social skills training. In B.C. Welsh & D.P. Farrington (Hrsg.), *Preventing crime: What works for children, offenders, victims, and places* (S. 33-54). Cambridge: Springer.
- Lukas, H. (2008). *Trainings, Kurse und Seminare für junge Gewalttäter/innen - eine kritische Bestandsaufnahme*. Berlin: Friedrich-Ebert-Stiftung.
- Lukas, H. (2012). *Untersuchung zur Legalbewährung der Teilnehmer an VPN-Trainingskursen im Jugendstrafvollzug*. <https://violence-prevention-network.de/wp-content/uploads/2018/07/vpn-evaluation-lukas-2012.pdf> (zuletzt abgerufen: 26.03.2021)
- Lützing, S., Gruber, F. & Hedayat, A. (2020). Eine Bestandsaufnahme präventiver Angebote in Deutschland sowie ausgewählter Präventionsstrategien aus dem europäischen Ausland. In B.B. Slama & U. Kemmesies (Hrsg.), *Handbuch Extremismusprävention* (S. 597-626), Bundeskriminalamt.
- Mahoney, J. L., Stattin H. & Lord, H. (2004). Unstructured youth recreation centre participation and antisocial behaviour development: Selection influences and the moderating role of antisocial peers. *International Journal of Behavioral Development*, 28, 553-560.
- Mathiesen, A. & Meier, B.D. (2021). Extremismusprävention in Deutschland. Kritische Bestandsaufnahme aus kriminologischer Perspektive. In S. Beck, B.D. Meier & S. Ziemann (Hrsg.), *Jahrbuch des Kriminologisch-wissenschaftlichen Instituts der Leibniz-Universität Hannover*. Hannover: Universitätsverlag.

- McCord, J. (2003). Cures that harm: Unanticipated outcomes of crime prevention programs. *Annals of the American Academy of Political and Social Science*, 587, 16-30.
- Milbradt, B. (2019). *(Neue) Evaluationskultur in der Radikalisierungsprävention?* Bundeszentrale für politische Bildung.
- Moffitt, T. E. (2018). Male antisocial behaviour in adolescence and beyond. *Nature Human Behaviour*, 2(3), 177-186.
- Muñoz, R.F., Mrazek P.J. & Haggerty R.J. (1996). Institute of Medicine Report on Prevention of Mental Disorders. Summary and Commentary. *American Psychologist*, 51, 1116-1122.
- Neubacher, F. (2020). Wider die Fortsetzung politischer Rhetorik - Für eine wissenschaftsbasierte Jugendkriminalpolitik! *Zeitschrift für Jugendkriminalrecht und Jugendhilfe*, 1, 13-15.
- Ohlemacher, T., Sögdling, D., Höynck, T., Ethè, N. & Welte, G. (2001). *Anti-Aggressivitäts-Training und Legalbewährung: Versuch einer Evaluation*. Hannover, KFN.
- Ostendorf, H. (2009). Zunehmende Hemmnisse einer wirkungsvollen Kooperation von Jugendhilfe und Justiz in der Rechtswirklichkeit In Bundesministeriums der Justiz, *Das Jugendkriminalrecht vor neuen Herausforderungen? Jenaer Symposium 9. - 11. September 2008* (S. 335-344). Mönchengladbach: Forum Verlag.
- Petrosino, A., Turpin-Petrosino, C. & Finckenauer, J.O. (2000). Well-Meaning Programs Can Have Harmful Effects! Lessons from Experiments of Programs Such as Scared Straight. *Crime and Delinquency*, 46(3), 354-379.
- Petrosino, A., Turpin-Petrosino, C. & Buehler, J. (2004). "Scared Straight" and Other Juvenile Awareness Programs for Preventing Juvenile Delinquency. *Campbell Systematic Reviews* 1(1), 1-62. DOI: 10.4073/csr.2004.2
- PKS (2020). Polizeiliche Kriminalstatistik 2019. Bundeskriminalamt.
- Ricking, H. (2003). *Prävention von Schulabsentismus*. Oldenburg: BIS-Verlag
- Riekenbrauk, K. (2011). Haus des Jugendrechts und Sozialdatenschutz. *Zeitschrift für Jugendkriminalrecht und Jugendhilfe*, 22(1), 74-83.
- Riekenbrauk, K. (2014). Das „Kölner Haus des Jugendrechts" - kein Modell für die Jugendhilfe. In F. Neubacher & M. Kubink (Hrsg.), *Kriminologie - Jugendkriminalrecht – Strafvollzug* (S. 379-394). Berlin: Duncker & Humblot.
- Reingle, J.M., Jennings, W.G., Lynne-Landsman, S.D., Cottler, L.B., & Maldonado-Molina, M.M. (2013). Toward an understanding of risk and protective factors for violence among adolescent boys and men: a longitudinal analysis. *The Journal of adolescent health: Official publication of the Society for Adolescent Medicine*, 52(4), 493-498.
- Reuband, K.-H. (2009). Entwicklungen des Drogenkonsums in Deutschland und die begrenzte Wirksamkeit der Kriminalpolitik. *Soziale Probleme*, 20(1/2), 182-206.
- Roberts, J.V. (2004). Public opinion and youth justice. In M. Tonry & A.N. Doob (Hrsg.), *Youth crime and youth justice: Comparative and cross-national perspectives* (S. 495-542). Chicago: University of Chicago Press.
- Roberts, J.V. & Hastings, R. (2012). Public opinion and crime prevention: A review of international trends. In B.C. Welsh & D.P. Farrington (Hrsg.), *The Oxford Handbook of Crime Prevention* (S. 487-507). New York: Oxford University Press.
- Roffman, J.G., Pagano, M.E. & Hirsch, B.J. (2001). Youth functioning and experiences in inner-city after-school programs among age, gender, and race groups. *Journal of Child and Family Studies*, 10, 85-100.
- Sherman, L. W., Strang, H., Mayo-Wilson, E., Woods, D. J. & Ariel, B. (2015). Are Restorative Justice Conferences Effective in Reducing Repeat Offending? Findings from a Campbell Systematic Review. *Journal of Quantitative Criminology*, 31(1), 1-24. DOI: 10.1007/s10940-014-9222-9
- Stamm, M., Ruckdäschel, C. & Templer, F. (2009). Facetten des Schulschwänzens: empirische Befunde zu schulabsenten Verhaltensformen Jugendlicher. *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung*, 1, 107-121.
- Stockings, E., Hall, W.D., Lynskey, M., Morley, K.I., Reavley, N., Strang, J. et al. (2016). Prevention, early intervention, harm reduction, and treatment of substance use in young people. *The Lancet Psychiatry*, 3(3), 280-296. DOI: 10.1016/S2215-0366(16)00002-X
- Sturm, L. (2018). „Scared Straight!“ – Programme in Deutschland und internationale Erkenntnisse. In M. Walsh et al. (Hrsg.) *Evidenzorientierte Kriminalprävention in Deutschland* (S. 803-819).

DOI: 10.1007/978-3-658-20506-5_41

- Thornberry, T.P. & Henry, K.L. (2009). The Interplay of School Disengagement and Drug Use: An Interactional Perspective. *Monatsschrift für Kriminologie und Strafrechtsreform*, 2(3), 240-252.
- Tobler, N.S., Roona, R.R., Ochshorn, P., Marshall, D.G., Streke, A.V. & Stackpole, K.M. (2000). School-Based Adolescent Drug Prevention Programs: 1998 Meta-Analysis. *Journal of Primary Prevention*, 20(4), 275-336.
- Treskow, L. & Baier, D. (2020). Einflussfaktoren Linksextremismus. *Forum Kriminalprävention*, 1, 12-17.
- VanderWaal, C.J., Powell, L.M., Terry-McElrath, Y.M., Bao, Y., Flay, B.R. (2005). Community and school drug prevention strategy prevalence: differential effects by setting and substance. *The Journal of Primary Prevention*, 26(4), 299-320. DOI: 10.1007/s10935-005-5390-6
- Verrel, T. (2012). Zur (Un)Wirksamkeit schnellerer Reaktionen auf Jugendstrafen: Erkenntnisse aus der Begleitforschung zum nordrhein-westfälischen "Staatsanwalt vor Ort". In E. & R. R. Hilgendorf (Hrsg.), *Festschrift für Wolfgang Heinz. zum 70. Geburtstag* (S. 521–530). Baden-Baden: Nomos Verlag.
- Walsh, M. (2014). Der Umgang mit jungen Intensivtätern im Deutschen Justizsystem. *Recht der Jugend und des Bildungswesens*, 62(3), 347-362. DOI: 10.5771/0034-1312-2014-3-347
- Walsh, M. (2019). Gefängnisbesuchsprojekte in Deutschland. Eine kritische Auseinandersetzung. *Neue Kriminalpolitik*, 31(2), 219-238. DOI: 10.5771/0934-9200-2019-2-219
- Weichold, K. (2004). Evaluation eines Anti-Aggressions-Trainings bei antisozialen Jugendlichen. Gruppendynamik & Organisationsberatung. *Zeitschrift für Angewandte Sozialpsychologie*, 35(1), 83-104.
- Weidner, J. & Wolters, J. M. (1991). Aggression und Delinquenz: Ein Spezialpräventives Training für gewalttätige Wiederholungstäter. *Monatsschrift für Kriminologie und Strafrechtsreform*, 74, 210-223.
- Welsh, B. & Farrington, D.P. (2012). *The Oxford handbook of crime prevention*. New York: Oxford University Press.
- Welsh, B.C., Farrington, D.P. & Gowar, B.R. (2015). *Benefit-Cost Analysis of Crime Prevention Programs*. The University of Chicago.
- Wendisch, N. (2003). *Das Anti-Aggressivitäts-Training nach Heilemann in der Jugendanstalt Schleswig. Entwicklung und Erprobung eines Evaluationskonzepts*. Unveröffentl. Diplomarbeit. Institut für Psychologie der Universität Kiel.
- Willms, C. (2020). Täter-Opfer-Ausgleich. *Kriminologisches Journal*, 52(3), 231-249.
- Wolfgang, M.E., Thornberry, T.P. & Figlio, R.M. (1987). *From boy to man, from delinquency to crime. Studies in crime and justice*. University of Chicago Press.
- Würden, K. (2019). Haus des Jugendrechts. Die Chance für eine gelingende Kooperation von Polizei, Staatsanwaltschaft und Jugendhilfe im Strafverfahren. *Unsere Jugend*, 5, 215-219. DOI: 10.2378/uj2019.art35d
- Yngborn, A. & Hoops, S. (2018). Das Logische Modell als Instrument der Evaluation in der Kriminalitätprävention im Kindes- und Jugendalter. In M. Walsh et al. (Hrsg.), *Evidenzorientierte Kriminalprävention in Deutschland* (S. 349-368). Wiesbaden: Springer. DOI: 10.1007/978-3-658-20506-5_19



ISRA

International Society for Research on Aggression

Auswirkungen des Konsums gewalthaltiger Medien auf aggressives Verhalten

Expertise der Mediengewaltkommission der Internationalen Gesellschaft für Aggressionsforschung (*International Society for Research on Aggression*; ISRA) © 2012

Federführung: Prof. Dr. Barbara Krahé, Universität Potsdam

Originalfassung erschienen in: *Aggressive Behavior*, Bd. 38, S. 335–341 (2012),

<http://www.israsociety.com/pdfs/Media%20Violence%20Commission%20final%20report.pdf>

Deutsche Fassung: Barbara Krahé, © 2013

In dieser Stellungnahme stellen international anerkannte ForscherInnen auf dem Gebiet der Mediengewaltforschung den aktuellen Wissensstand zum Zusammenhang zwischen gewalthaltigen Medien und aggressivem Verhalten dar. Sie erläutern, welche psychologischen Prozesse beim Konsum von Mediengewalt wirksam werden und aggressives Verhalten fördern können. Zudem geben sie Empfehlungen für Eltern und politische EntscheidungsträgerInnen für den Umgang mit gewalthaltigen Medien.

Anmerkung: Für die vorliegende deutsche Fassung dieser Stellungnahme wurde die Originalversion um zwei deutschsprachige Quellen ergänzt.

Mediengewalt und Aggression: Worum geht es?

Die Medienlandschaft unterliegt einem schnellen Wandel, der sich in immer neuen Technologien, zunehmender Interaktivität, Leistungsstärke und graphischer Qualität der verfügbaren Geräte niederschlägt. Damit sind bislang nicht gekannte Möglichkeiten des Lernens und Wissenserwerbs verbunden. Im Unterschied zu traditionellen Medien (z.B. dem Fernsehen) erlauben die neuen Medien in Verbindung mit einem Internetanschluss Kindern und Jugendlichen mehr Möglichkeiten des Spielkonsums und Zugang zu einer größeren Vielfalt von Medieninhalten als jemals zuvor.¹ Die Nutzung dieser Inhalte bietet viele Chancen, ist aber auch mit Risiken verbunden. Jugendliche können heute zu jedem beliebigen Zeitpunkt auf gewalthaltige Medien zugreifen, vielfach in der Privatsphäre des eigenen Zimmers und der elterlichen Einflussnahme entzogen. Im modernen Medienzeitalter hat sich der Konsum von Gewalt in den Medien, der früher in öffentlichen Räumen wie dem Kino oder dem Wohnzimmer stattfand, zunehmend zu einer privaten Aktivität gewandelt.

Bei Medieninhalten ohne Gewaltbezug wird fraglos akzeptiert, dass das, was Menschen in der virtuellen Medienwelt wahrnehmen, ihr Verhalten in der Realität beeinflussen kann. So lebt etwa die milliardenschwere Werbeindustrie von der Überzeugung, dass die Produktwerbung in den Medien KonsumentInnen dazu veranlasst, das beworbene Produkt zu kaufen. Fluggesellschaften bilden ihre künftigen Piloten zunächst im Flugsimulator aus, bevor sie sie ein echtes Flugzeug steuern lassen. Auch das Ausstrahlungsverbot für sexuelle Medieninhalte in Zeiten, zu denen Kinder und Jugendliche vor dem Bildschirm sitzen, beruht auf der Annahme, dass derartige Inhalte sich negativ auf die Entwicklung auswirken. Diese Beispiele spiegeln das Bewusstsein wider, dass Medieninhalte in ganz unterschiedlichen Bereichen dazu geeignet sind, das Denken, Fühlen und Handeln der

RezipientInnen im realen Leben zu beeinflussen. Demgegenüber gibt es offenbar weit mehr Widerstand gegen die Annahme, dass sich die Darstellung von Gewalt in den Medien in ähnlicher Weise auf das Verhalten der RezipientInnen auswirken kann, vor allem auf ihre Bereitschaft zu aggressivem Verhalten.

Das Anschauen eines gewalthaltigen Films bringt Menschen selbstverständlich nicht dazu, auf andere loszugehen, sobald sie das Kino verlassen. Genauso wenig trifft es zu, dass begeisterte Nutzer von Gewaltspielen als Gewaltkriminelle enden. Keine seriösen WissenschaftlerInnen würden solche Behauptungen aufstellen.

Vielmehr geht es um die Frage, ob die Beschäftigung mit Gewalt in der virtuellen Realität der Medien sowohl kurzfristig als auch auf Dauer die Auftretenswahrscheinlichkeit aggressiven Verhaltens in seinen unterschiedlichen Erscheinungsformen erhöht.

Ist Mediengewalt ein Risikofaktor für Aggression?

Aggressives Verhalten von Kindern und Jugendlichen ist nie auf nur eine einzige Ursache zurückzuführen, sondern kommt durch das Zusammenwirken mehrerer Risikofaktoren zustande.^{2,3} Aber auch wenn ein einzelner Risikofaktor für sich genommen nicht ausreichen mag, um aggressives Verhalten auszulösen, kann er doch die Wahrscheinlichkeit aggressiven Verhaltens erhöhen, insbesondere als Reaktion auf eine Provokation. Diese Mechanismen werden im sogenannten Modell der Risiko- und Schutzfaktoren beschrieben. Unter Berücksichtigung zahlreicher Einflussfaktoren auf Seiten des Kindes und seiner Umwelt, einschließlich gegebener Schutzfaktoren, hat die Forschung eindeutig belegt, dass der Konsum gewalthaltiger Medien das Risiko aggressiven Verhaltens erhöht. Unter aggressivem Verhalten wird hierbei die absichtliche Schädigung anderer Personen durch den Einsatz körperlicher oder verbaler Mittel oder die Schädigung ihrer sozialen Beziehungen verstanden.

Was sagt die Forschung?

In den letzten 50 Jahren wurde in zahlreichen großangelegten Studien gezeigt, dass die Nutzung gewalthaltiger Fernsehsendungen, Filme und Computerspiele die Auftretenswahrscheinlichkeit aggressiven Verhaltens erhöht.^{4,5,6,7} Dies gilt für Studien aus einer Vielzahl von Ländern, die unterschiedliche Methoden verwendet und unterschiedliche Zeiträume betrachtet haben.

In experimentellen Studien werden die TeilnehmerInnen meist zufällig zwei Bedingungen zugewiesen, in denen sie entweder gewalthaltige oder gewaltfreie Mediendarstellungen sehen. Mittels solcher Studien wurde wiederholt gezeigt, dass gewalthaltige Medien kurzfristig eine Zunahme aggressiven Verhaltens bewirken können.^{8,9,10,11,12,13,14}

Ergebnisse von Befragungen zur Nutzung von Mediengewalt und zu aggressivem Verhalten zeigen ebenfalls einen positiven Zusammenhang zwischen der Nutzung von Mediengewalt und Aggression: Je intensiver Menschen Gewaltmedien nutzen, desto ausgeprägter ist ihr aggressives Verhalten im wirklichen Leben. Eine (wenn auch kleinere) Zahl von Längsschnittstudien hat schließlich gezeigt, dass Kinder und Jugendliche, die intensiv Gewaltinhalte nutzen, im weiteren Entwicklungsverlauf ein erhöhtes Risiko für aggressives Verhalten aufweisen.^{15,16,17,18,19} Auch in diesem Bereich gibt es - wie bei den meisten Forschungsfragen - natürlich nicht nur Studien, die die aggressionsfördernde Wirkung des Konsums von Mediengewalt belegen, sondern auch solche, die diesen Zusammenhang nicht finden. Um festzustellen, wie stark die Evidenz für die aggressionsfördernde Wirkung von Mediengewalt insgesamt ist, bietet sich die Methode der Meta-Analyse an, weil sie eine Vielzahl von Einzelbefunden zusammenfassen kann. Die Meta-Analyse ist ein statistisches Verfahren, das die Ergebnisse aus einer Vielzahl einzelner Studien zusammenführt, einschließlich derjenigen, die keinen Effekt zeigen, um die Stärke des Zusammenhangs in der Gesamtheit der einbezogenen Studien zu

bestimmen.

Für den Zusammenhang zwischen Mediengewalt und Aggression liegen mittlerweile mehr als 15 solcher Meta-Analysen vor. Zwei Erkenntnisse aus diesen Analysen sind besonders hervorzuheben. Zum einen fallen die Ergebnisse trotz aller Unterschiede in der Zahl der einbezogenen Studien und der berücksichtigten Medien sehr ähnlich aus.^{5,20,21,22,23} Zum anderen werden trotz beinahe identischer Werte der Zusammenhänge (s. beispielhaft die drei Analysen in der Tabelle) die Effekte von einigen ForscherInnen als unbedeutend eingestuft, während andere sie für hoch bedeutsam halten. Die empirisch ermittelten Werte für die Stärke des Zusammenhangs bewegen sich nach herkömmlichen Maßstäben in geringer bis mittlerer Größenordnung, und es ist nicht ungewöhnlich, dass ForscherInnen solche Effekte unterschiedlich einschätzen. Dennoch ist festzuhalten, dass nach den Befunden aller Meta-Analysen eine stärkere Nutzung gewalthaltiger Medien statistisch überzufällig eine erhöhte Aggressionsneigung der NutzerInnen vorher sagt.

Auswirkung gewalthaltiger Medien auf aggressives und hilfreiches Verhalten: Ergebnisse ausgewählter Meta-Analysen

	Bushman & Huesmann (2006) ⁵ , Filme, Fernsehen, Computerspiele, Musik und Comics	Ferguson (2007) ²² , Computerspiele (Experimentelle Studien)	Anderson et al. (2010) ²⁰ , Computerspiele (Experimente, Querschnitts- und Längsschnittstudien)
Zahl der Stichproben	431	14	381
Zahl der TeilnehmerInnen	68.463	1.189	130.296
Aggressive Gedanken	.18	.25	.16
Körperliche Erregung	.26	.27	.14
Aggressive Gefühle	.27	-	.14
Aggressives Verhalten	.19	.29	.19
Hilfreiches Verhalten	-.08	-.30	-.10

Die Ergebnisse aller vorliegenden Meta-Analysen zeigen, dass die Nutzung von Mediengewalt nicht allein aggressives Verhalten in verschiedenen Erscheinungsformen hervorrufen kann. Vielmehr können auch aggressive Gedanken und Gefühle sowie körperliche Erregung gesteigert und die Bereitschaft zu hilfreichen Verhalten herabgesetzt werden. Die Auswirkungen von Mediengewalt können von Person zu Person variieren und sich in subtiler Form zeigen, vor allem wenn sie im Entwicklungsverlauf untersucht werden. Effekte lassen sich jedoch für alle Arten von Medien (z.B. Fernsehen, Kinofilme, Computerspiele, Musik und Comics) finden^{4,24} und weisen über verschiedene Medien, Alters- und Geschlechtsgruppen sowie Kulturen bemerkenswerte Übereinstimmungen auf. Aus diesem Grund haben mehrere wissenschaftliche Fachgesellschaften, darunter die American Medical Association, die American Academy of Pediatrics, die American Psychiatric Association, und die American Psychological Association, in einer gemeinsamen Stellungnahme aus dem Jahre 2000 festgestellt, dass die vorliegenden Daten mit klarer Mehrheit für einen ursächlichen Zusammenhang zwischen dem Konsum von Mediengewalt und aggressivem Verhalten sprechen (Joint Statement, 2000; <http://www2.aap.org/advocacy/releases/jstmtevc.htm>). Diese Einschätzung wurde seitdem durch zahlreiche weitere Studien bestätigt.

Es ist allerdings wichtig zu betonen, dass sich diese Aussagen auf den Zusammenhang von Mediengewaltkonsum mit *aggressivem Verhalten* (also allgemein Verhalten, dem eine Schädigungsabsicht zugrundeliegt) beziehen, und nicht auf *Gewaltkriminalität* (Verhalten, das auf die schwere körperliche Schädigung anderer Personen gerichtet ist).²⁵ Nur sehr wenige Studien haben bisher die Rolle des Mediengewaltkonsums für die Entstehung gewalttätigen Verhaltens untersucht. In diesen Studien wird theoretisch begründet und empirisch belegt, dass der Effekt von Mediengewalt auf kriminelles Gewalthandeln schwächer ist als auf aggressives Verhalten im allgemeinen (das auch weniger schwerwiegende Formen umfasst),²⁷ auch wenn sich für männliche Nutzer ein signifikanter Zusammenhang nachweisen ließ.^{17,26}

Warum fällt es so schwer zu glauben, dass Mediengewaltkonsum schädlich sein kann?

Obwohl eine breite Forschungsliteratur methodisch anspruchsvoller Studien mit zahlreichen Replikationen zu dem Schluss führt, dass der Konsum von Mediengewalt aggressionssteigernd wirken kann, neigen selbst manche gebildete Menschen dazu, die Effekte von Mediengewalt in Zweifel zu ziehen.²⁸

Einer der Gründe, warum der Einfluss von medialen Gewaltdarstellungen bezweifelt wird, ist die irrtümliche Annahme, dass die Wirkung sowohl unmittelbar als auch schwerwiegend sein müsse (z.B. indem jemand unmittelbar nach dem Spielen eines gewalthaltigen Computerspiels einen anderen Menschen erschießt). Vielmehr nehmen die Auswirkungen von Mediengewalt zumeist weniger dramatische und unmittelbare Formen an (z.B. indem ein Kind mit zunehmendem Gewaltkonsum trotziger und widerspenstiger wird²⁹ oder ein Erwachsener weniger bereit ist, anderen zu helfen³⁰). Außerdem mögen Menschen aus Eigeninteresse geneigt sein, die negative Wirkung von Mediengewalt zu bezweifeln, um nicht in innere Widersprüche zu geraten (z.B. weil sie mit Gewaltmedien Geld verdienen oder sie selbst intensiv nutzen), oder um ein positives Selbstbild zu erhalten.³¹

Wie wirkt Mediengewalt?

Kurzzeitige Effekte

Wenn Kinder (und auch Erwachsene) neue Eindrücke wahrnehmen, z.B. eine neue Farbe, einen neuen Gegenstand oder ein neues Gefühl, werden Bündel von Gehirnzellen dazu abgestellt, diese neuen Reize zu erkennen und sie von anderen, schon bekannten Reizen zu unterscheiden. Solche „Knotenpunkte“ werden aktiviert, wenn das neue Reizobjekt das nächste Mal wahrgenommen wird. Wenn zwei Dinge gleichzeitig wahrgenommen werden, entsteht eine Verknüpfung zwischen beiden (wie z.B. der Anblick einer Rose mit ihrem charakteristischen Duft). Auf diesem Wege werden Eindrücke, die wir wiederholt zeitgleich erleben, allmählich in unserem neuronalen Netzwerk immer enger miteinander verbunden. Schließlich reicht schon die Aktivierung eines Knotenpunktes aus, um die anderen Knoten zu aktivieren. Dieser Prozess wird als *Aktivierungsausbreitung* bezeichnet. So sind bereits bei sehr kleinen Kindern verschiedene aggressionsbezogene Reize und Objekte durch neuronale Pfade miteinander verknüpft (z.B. Waffen und Kämpfen, Beleidigungen und Schläge).

Deshalb breitet sich jedes Mal, wenn eine Person eine gewalthaltige Szene sieht, die entstehende Aktivierung der Knotenpunkte auf benachbarte Knoten aus und aktiviert sie zumindest schwach. Diesen Prozess bezeichnet man als *Anbahnung* („priming“).^{6,7,32} Wenn Knotenpunkte aktiviert werden, die mit aggressivem Verhalten assoziiert sind, steigt die Wahrscheinlichkeit, dass es zu einer aggressiven Reaktion kommt. Wenn zusätzlich noch andere Reize vorhanden sind, die den entsprechenden Knoten aktivieren, nimmt die Wahrscheinlichkeit weiter zu.³² So kann man etwa zeigen, dass eine Person, die man zuvor beleidigt hat, sich mit höherer Wahrscheinlichkeit gegen den Beleidiger auf aggressive Weise zur Wehr setzt, wenn sich irgendwo in ihrem Blickfeld eine

Schusswaffe befindet. Der Anbahnungseffekt durch den Anblick der Schusswaffe, kombiniert mit dem Effekt der Aktivierung des Knotens für aggressives Verhalten aufgrund der Beleidigung, führt dazu, dass der kritische Schwellenwert der Aktivierung überschritten wird und es zu einer aggressiven Reaktion kommt. Auf ähnliche Weise bahnt Mediengewalt die Aktivierung verschiedenster mit Aggression assoziierter Knoten an. Wenn dann noch weitere Auslöser hinzukommen, wie z.B. eine Provokation, kann es zu aggressivem Verhalten kommen.

Ein zweiter wichtiger neuronaler Prozess, durch den die Beobachtung von Gewalt kurzfristig das Risiko für aggressives Verhalten erhöht, wird als *Nachahmung* („mimicry“) bezeichnet.^{6,7} Menschen sind ebenso wie andere Primaten darauf angelegt, das Verhalten anderer nachzuahmen. Sie verfügen über spezialisierte Neuronen, sogenannte Spiegelneuronen, die aktiv werden, sobald ein bestimmtes Verhalten beobachtet oder ausgeführt wird (z.B. jemanden zu schlagen). Auch wenn die neurophysiologischen Grundlagen dieses Nachahmungsprozesses noch nicht vollständig geklärt sind, kann man festhalten, dass Menschen – insbesondere Kinder – zur Nachahmung von beobachtetem Verhalten neigen. Diese Nachahmungstendenz hat viele positive Aspekte, indem sie das schnelle Erlernen vieler nützlicher Fertigkeiten fördert. Wenn jedoch aggressives Verhalten beobachtet wird, kommt es durch Nachahmung auch zu einer Förderung aggressiven Verhaltens.

Längerfristige Auswirkungen

Es kommt oft vor, dass in einer Situation unterschiedlichste Eindrücke, Gefühle und Gedanken gleichzeitig aktiviert und zu einer komplexen Wissensstruktur verarbeitet werden, die man als *Schema* oder *Skript* bezeichnet. So haben wir beispielsweise eine Vorstellung darüber, was ein Supermarkt ist, wo sich die Gemüseabteilung befindet, wir erinnern uns an frühere Supermarktbesuche und verfügen über eine Art „Drehbuch“ für unser Verhalten. Einmal aktiviert sind diese Wissensstrukturen wesentliche Steuerungsmechanismen für unser Verhalten und können unsere Handlungen beeinflussen, auch ohne dass es uns bewusst ist.^{6,7}

Viele Schemata, Skripts und Gefühle sind mit Sicherheit im Laufe der Evolution entstanden (z.B. die Angst vor dem Alleinsein oder Skripts, die Ärger und Aggression miteinander verbinden). In entscheidendem Maße werden aber neuronale Netzwerke und die Wissensstrukturen, die sie enthalten, durch Lernerfahrungen geprägt, die Menschen im Laufe der Entwicklung mit ihrer Umwelt machen. Eltern und Gleichaltrige sind wesentliche Teile dieser Umwelt, aber Kinder, die in der heutigen Zeit aufwachsen, werden in ihren Erfahrungen außerdem stark von elektronischen Massenmedien beeinflusst. Wie bei Eltern und Gleichaltrigen garantiert auch der Umgang mit Medien das Erlernen von Skripts, Schemata und Überzeugungen. Was dabei gelernt wird, hängt wesentlich davon ab, welche Inhalte die Medien vermitteln. Wenn Medien einen Bildungsauftrag verfolgen oder mitfühlendes und hilfreiches Verhalten vorführen, wird das sich entwickelnde neuronale Netzwerk des Kindes diese Inhalte widerspiegeln. Wenn es jedoch um Gewaltinhalte geht, werden auch diese Inhalte das neuronale Netzwerk prägen. Bei Medieneinflüssen kommt es entscheidend auf den Inhalt an.

Lernprozesse

Letztendlich sind die Auswirkungen des Mediengewaltkonsums als Lerneffekte des Gehirns aufzufassen. Das menschliche Gehirn ist ebenso wie das Gehirn einiger Primaten darauf angelegt, das nachzuahmen, was bei anderen beobachtet wird. Nachahmung findet in allen Lebensphasen statt, aber kleine Kinder neigen in besonderem Maße dazu, nachzumachen was sie sehen. Man kann ohne Übertreibung sagen: „Kinder tun, was sie sehen.“ Menschliches Lernen durch Nachahmung, auch Beobachtungslernen genannt, ist weit mehr als einfaches Kopieren. Kinder leiten aus dem, was sie beobachten, Schlussfolgerungen ab und entwickeln normative Überzeugungen über die Angemessenheit spezifischer Verhaltensweisen. Wenn sie sehen, dass jemand ein Problem durch Einsatz aggressiven Verhaltens löst, speichern sie im Gedächtnis das Drehbuch (Skript) für das entsprechende Verhalten ab, ebenso wie die Überzeugung, dass es angemessen und akzeptabel ist,

sich in dieser Situation aggressiv zu verhalten. Wenn sie sich später entscheiden, auf dieses Skript zurückzugreifen, werden sie mit höherer Wahrscheinlichkeit ebenfalls aggressives Verhalten zeigen.^{6,7}

Gewalthaltige Bilder in Filmen, Computerspielen oder Comics führen nicht nur zu Beobachtungslernen, sie wirken auch als Auslöser für aggressive Gedanken und Gefühle, die im Gedächtnis abgespeichert sind. Wenn diese Gedanken und Gefühle durch fortgesetzten Mediengewaltkonsum immer wieder aktiviert werden, werden sie chronisch verfügbar und begünstigen dadurch aggressives Verhalten. Außerdem werden Menschen empfänglicher für Feindseligkeit und Aggression in der realen Welt und neigen verstärkt dazu, uneindeutige Verhaltensweisen anderer (wie z.B. das Anrempeln in einem überfüllten Raum) als Ausdruck absichtlicher Provokation zu interpretieren.

Medienfiguren sind attraktive Rollenmodelle, insbesondere dann, wenn ihre Aktionen auf dem Bildschirm als gerechtfertigt und sozial akzeptiert präsentiert werden. Wenn Gewalt belohnt und als „Vergnügen“ dargestellt wird, entsteht auf dem Wege der klassischen Konditionierung eine Verknüpfung von Aggression mit positiven Gefühlen. In der Folge verändern sich die aggressionsbezogenen Einstellungen und Überzeugungen, so dass Aggression eher als angemessene Reaktion auf eine Provokation gesehen wird. Diese Veränderungen im Denken und Fühlen können sich wiederum im Verhalten niederschlagen, nicht notwendigerweise in einem mechanistischen Prozess, sondern eher im Sinne einer erhöhten Wahrscheinlichkeit, dass auf eine Provokation eine aggressive Reaktion gezeigt wird.

Computerspiele bieten hervorragende Lerngelegenheiten. Sie greifen auf viele Techniken zurück, die gute LehrerInnen verwenden, weshalb Lernspiele auch so erfolgreich sind. Mit Spielen kann man jeden beliebigen Inhalt lernen. So können Mathematikspiele, wenn sie Spaß machen, eine positive Einstellung gegenüber Mathematik erzeugen und spezifische mathematische Fähigkeiten fördern. Auf die gleiche Weise können gewalthaltige Computerspiele positive Einstellungen zu aggressivem Verhalten fördern. Gute LehrerInnen fördern den Lerntransfer ins reale Leben, indem sie die gleichen Fertigkeiten auf unterschiedlichen Wegen trainieren. Ebenso übertragen SpielerInnen gewalthaltiger Computerspiele bei gleicher Dauer der Nutzung die dort geförderten Einstellungen und Verhaltensweisen um so eher in ihr reales Leben, je verschiedenartiger die genutzten Gewaltspiele sind.³⁴ Zudem wird bei Gewaltspielen noch ein weiterer subtiler Prozess wirksam. Je öfter man ein Verhalten wiederholt, desto besser wird man darin, und die wiederholte Ausführung gewaltsamer Handlungen im Spiel führt allmählich zu Veränderungen im Gehirn, die die Wahrscheinlichkeit aggressiven Verhaltens in der realen Welt erhöhen.

Abstumpfungprozesse gegenüber Gewalt

Ein weiterer Grund, weshalb das Spielen gewalthaltiger Computerspiele oder das Anschauen gewalthaltiger Filme und Fernsehsendungen das Risiko aggressiven Verhaltens erhöht, besteht in der allmählichen Abstumpfung gegenüber Gewaltdarstellungen. In der Medienforschung ist dieser Abstumpfungs- oder Gewöhnungsprozess seit langem bekannt. Abstumpfung kann allgemein als Verringerung der kognitiven, emotionalen, physiologischen und schließlich Verhaltens-Reaktionen auf einen Reiz als Folge der wiederholten Reizdarbietung definiert werden. Abstumpfung ist eine häufige Schutzreaktion im täglichen Leben. Menschen sind nicht in der Lage, ein hohes Erregungsniveau über längere Zeit aufrechtzuerhalten, ganz gleich ob es sich um positive Ereignisse (wie z.B. das Erfolgserlebnis eines Kindes) oder sehr belastende Ereignisse (wie z.B. einen Amoklauf an einer Schule) handelt.

Abstumpfung behindert die moralische Bewertung von Gewalt, weil der abgestumpfte Mensch auf die Reize, die einen Bewertungsprozesse auslösen würden, nicht mehr intensiv reagiert.^{7,35} Dadurch kann es dazu kommen, dass negative Handlungen nicht auf ihre moralischen Implikationen hin beurteilt werden oder erforderliche Hilfe nicht gewährt wird.³⁰ Neuere Forschungsarbeiten zeigen sowohl kurzfristig als auch über die Zeit hinweg einen Zusammenhang zwischen dem Konsum von

Mediengewalt und Abstumpfung sowohl auf der Ebene der körperlichen Erregung als auch im Verhalten.^{36,37,38}

Was ist zu tun?

Elterliche Kontrolle

Für Eltern wird es zunehmend schwieriger, das Mediennutzungsverhalten ihrer Kinder im Blick zu behalten, vor allem aufgrund der immer größeren Verbreitung mobiler Geräte. Dennoch haben Studien gezeigt, dass Eltern viel zur Überwachung des Medienkonsums ihrer Kinder und der Vermittlung kritischer Nutzungskompetenzen beitragen und dadurch dem negativen Effekt von Mediengewalt entgegen wirken können.³⁹

Wir empfehlen Eltern, sich darüber zu informieren, welche Medieninhalte ihre Kinder nutzen. Alterskennzeichnungen und –empfehlungen spiegeln den Gewaltgehalt oft nicht differenziert genug wider und sind keinesfalls ein Ersatz dafür, dass Eltern die Medien spielen, sehen oder anhören, die ihre Kinder nutzen. Eltern können außerdem die Mediennutzungszeiten ihrer Kinder begrenzen (die American Academy of Pediatrics empfiehlt für Kinder unter 2 Jahren eine völlige Abstinenz von Bildschirmmedien und für Kinder und Jugendliche zwischen 3 und 18 Jahren maximal 1-2 Stunden pro Tag). Eltern sollten mit ihren Kindern Medieninhalte diskutieren, um eine kritische Rezeptionshaltung zu fördern. Die Schule kann die Eltern unterstützen, indem sie SchülerInnen schon frühzeitig zu einer kritischen Mediennutzung anleitet und ihnen vermittelt, dass wie bei der Nahrung auch für den gesunden Medienkonsum gilt: „Man ist, was man zu sich nimmt.“⁴⁰

Gesellschaftspolitische Aufgaben

Gesellschaftspolitische Reaktionen auf Mediengewalt waren bislang vorrangig darauf ausgerichtet, den Zugang von Kindern und Jugendlichen zu gewalthaltigen Medien zu unterbinden. Dieser Ansatz ist in vielen Ländern mit erheblichen politischen und rechtlichen Herausforderungen verbunden. Es ist deshalb erfolversprechender, mehr Gewicht auf die Verbesserung von Alterseinstufungen, Klassifikationssystemen und die Aufklärung der Öffentlichkeit über die Auswirkungen von Mediengewaltkonsum auf Kinder und Jugendliche zu legen. Mehrere Studien haben gezeigt, dass die gegenwärtig von den meisten Ländern bevorzugten altersbasierten Empfehlungen erhebliche Validitätsprobleme aufweisen.⁴¹ Außerdem können sie dazu führen, dass sich Kinder von gewalthaltigen Medien magnetisch angezogen fühlen.⁴² Die Alters- und Klassifikationssysteme könnten daher deutlich verbessert werden und in Verbindung mit einer verbesserten Öffentlichkeitsarbeit, die ihren Nutzen hervorhebt, eine äußerst positive Wirkung entfalten.

Abschließende Bemerkung

Eine Schlussfolgerung liegt auf der Hand – vor extremen Schlüssen sollte man sich hüten. Nicht jeder Konsument oder jede Nutzerin wird durch Mediengewalt in erheblichem Maße beeinflusst, aber aufgrund des Verständnisses der beteiligten psychologischen Prozesse kann man festhalten, dass kein Nutzer/keine Nutzerin gegenüber Gewaltinhalten immun ist. Einige KommentatorInnen behaupten, Gewaltmedien, insbesondere gewalthaltige Computerspiele, seien die Hauptursache von Amokläufen an Schulen. Andere dagegen behaupten, zumeist auf der Basis von ein oder zwei Studien, es gäbe keine überzeugenden Belege für die schädliche Wirkung von Mediengewalt. Keine dieser beiden Extrempositionen wird durch die Breite der vorliegenden Forschungsliteratur gestützt. Es steht jedoch außer Frage, dass der Konsum von Mediengewalt kurzzeitig wie auch langfristig einer der Risikofaktoren für aggressives Verhalten ist.

Weiterführende Literatur

- Anderson, C. A., Gentile, D. A., & Dill, K. E. (2012). Prosocial, antisocial, and other effects of recreational video games. In D. G. Singer, & J. L. Singer (Eds.), *Handbook of children and the media* (2nd ed., pp. 249-272). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Bushman, B. J., & Huesmann, L. R. (2012). Effects of violent media on aggression. In D. G. Singer & J. L. Singer (Eds.), *Handbook of children and the media* (2nd ed., pp. 231-248). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Dill, K. E. (2009). *How fantasy becomes reality: Seeing through media influence*. New York: Oxford University Press.
- Kirsh, S. J. (2012). *Children, adolescents, and media violence: A critical look at the research* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.

Für die deutschsprachige Fassung ergänzt:

- Krahé, B. & Möller, I. (2012). Gewaltspielkonsum und Aggression. In L. Reinecke & S. Trepte (Hrsg.), *Unterhaltung in neuen Medien* (S. 379-396). Köln: Herbert von Halem-Verlag.
- Möller, I., & Krahé, B. (2013). *Mediengewalt als pädagogische Herausforderung. Ein Programm zur Förderung der Medienkompetenz im Jugendalter*. Göttingen: Hogrefe.

Literaturangaben

- ¹ Donnerstein, E. (2011). The media and aggression: From TV to the Internet. In J. P. Forgas, & A. W. Kruglanski (Hg.), *The psychology of social conflict and aggression* (pp. 267-284). New York: Psychology Press.
- ² Berkowitz, L. (1993). *Aggression: Its causes, consequences, and control*. Philadelphia, PA: Temple University Press.
- ³ Eron, L. D., Huesmann, L. R., Lefkowitz, M. M., & Walder, L. O. (1974). How learning conditions in early childhood - including mass media - relate to aggression in late adolescence. *American Journal of Orthopsychiatry*, 44, 412-423.
- ⁴ Anderson, C.A., Berkowitz, L., Donnerstein, E., Huesmann, L.R., Johnson, J., Linz, D., Malamuth, N., & Wartella, E. (2003). The influence of media violence on youth. *Psychological Science in the Public Interest*, 4, 81-110.
- ⁵ Bushman, B. J., & Huesmann, L. R. (2006). Short-term and long-term effects of violent media on aggression in children and adults. *Archives of Pediatrics and Adolescent Medicine*, 160, 348-352.
- ⁶ Huesmann, L. R. (2007). The impact of electronic media violence: Scientific theory and research. *Journal of Adolescent Health*, 41(6 Suppl. 1), s6-13.
- ⁷ Huesmann, L. R., & Kirwil, L. (2007). Why observing violence increases the risk of violent behavior by the observer. In D. J. Flannery, A. T. Vazsonyi, & I. Waldman (Hg.), *The Cambridge handbook of violent behavior and aggression* (pp. 545-570). Cambridge: Cambridge University Press.
- ⁸ Anderson, C. A., Carnagey, N. L., Flanagan, M., Benjamin, A. J., Eubanks, J., & Valentine, J. C. (2004). Violent video games: Specific effects of violent content on aggressive thoughts and behavior. *Advances in Experimental Social Psychology*, 36, 199-249.
- ⁹ Anderson, C. A., & Dill, K. E. (2000). Video games and aggressive thoughts, feelings, and behavior in the laboratory and in life. *Journal of Personality and Social Psychology*, 78, 772-790.
- ¹⁰ Bandura, A., Ross, D., & Ross, S. A. (1961). Transmission of aggression through imitation of aggressive models. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 63, 575-582.
- ¹¹ Bartholow, B. D., Sestir, M. A., & Davis, M. D. (2005). Correlates and consequences of exposure to videogame violence: Hostile personality, empathy, and aggressive behavior. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 31, 1573-1586.
- ¹² Bjorkqvist, K. (1985). *Violent films, anxiety, and aggression*. Helsinki: Finnish Society of Sciences

- and Letters.
- ¹³ Josephson, W. L. (1987). Television violence and children's aggression: Testing the priming, social script, and disinhibition predictions. *Journal of Personality and Social Psychology*, *53*, 882-890.
 - ¹⁴ Leyens, J.P., Camino, L., Parke, R.D., & Berkowitz, L. (1975). Effects of movie violence on aggression in a field setting as a function of group dominance and cohesion. *Journal of Personality and Social Psychology*, *32*, 346-360.
 - ¹⁵ Anderson, C. A., Sakamoto, A., Gentile, D. A., Ihori, N., & Shibuya, A., Yukawa, S., . . . Kobayashi, K. (2008). Longitudinal effects of violent video games aggression in Japan and the United States. *Pediatrics*, *122*, 1067-1072.
 - ¹⁶ Eron, L. D., Huesmann, L. R., Lefkowitz, M. M., & Walder, L. O. (1972). Does television violence cause aggression? *American Psychologist*, *27*, 253-263.
 - ¹⁷ Huesmann, L. R., Moise-Titus, J., Podolski, C. P., & Eron, L. D. (2003). Longitudinal relations between childhood exposure to media violence and adult aggression and violence: 1977-1992. *Developmental Psychology*, *39*, 201-221.
 - ¹⁸ Milavsky, J. R. (1982). *Television and aggression: A panel study*. Quantitative Studies in Social Relations. New York: Academic Press.
 - ¹⁹ Slater, M. D., Henry, K. L., Swaim, R.C., & Anderson, L.L. (2003). Violent media content and aggressiveness in adolescents: A downward spiral model. *Communication Research*, *30*, 713-736.
 - ²⁰ Anderson, C. A., Shibuya, A., Ihori, N., Swing, E. L., Bushman, B. J., Sakamoto, A., . . . Saleem, M. (2010). Violent video game effects on aggression, empathy, and prosocial behavior in Eastern and Western countries: A meta-analytic review. *Psychological Bulletin*, *136*, 151-173.
 - ²¹ Comstock, G., & Scharrer, E. (2003). Meta-analyzing the controversy over television violence and aggression. In D. A. Gentile (Hg.), *Media violence and children: A complete guide for parents and professionals* (pp. 205-226). Westport, CT, Praeger Publishers/Greenwood Publishing Group.
 - ²² Ferguson, C. J. (2007). Evidence for publication bias in video game violence effects literature: A meta-analytic review. *Aggression and Violent Behavior*, *12*, 470-482.
 - ²³ Paik, H., & Comstock, G. A. (1994). The effects of television violence on antisocial behavior: A meta-analysis. *Communication Research*, *21*, 516-546.
 - ²⁴ Kirsh, S. J. (2012). *Children, adolescents, and media violence: A critical look at the research (2nd ed.)*. Thousand Oaks, CA: Sage.
 - ²⁵ Coyne, S. M., Nelson, D. A., Lawton, F., Haslam, S., Rooney, L., Titterington, L., Trainor, H., Remnant, J., & Ogunlaja, L. (2008). The effects of viewing physical and relational aggression in the media: Evidence for a cross-over effect. *Journal of Experimental Social Psychology*, *44*, 1551-1554.
 - ²⁶ Huesmann, L. R. (1986). Psychological processes promoting the relation between exposure to media violence and aggressive behavior by the viewer. *Journal of Social Issues*, *42*, 125-139.
 - ²⁷ Savage, J., & Yancey, C. (2008). The effects of media violence exposure on criminal aggression. A meta-analysis. *Criminal Justice and Behavior*, *35*, 772-791.
 - ²⁸ Anderson, C. A., Gentile, D. A., & Dill, K. E. (2012). Prosocial, antisocial, and other effects of recreational video games. In D. G. Singer, & J. L. Singer (Hg.), *Handbook of children and the media* (2nd ed., pp. 249-272). Thousand Oaks, CA: Sage.
 - ²⁹ Dill, K. E. (2009). *How fantasy becomes reality: Seeing through media influence*. New York: Oxford University Press.
 - ³⁰ Bushman, B. J., & Anderson, C. A. (2009). Comfortably numb: Desensitizing effects of violent media on helping others. *Psychological Science*, *21*, 273-277.
 - ³¹ Bushman, B. J., & Huesmann, L. R. (2012). Effects of violent media on aggression. In D. G. Singer & J. L. Singer (Hg.), *Handbook of children and the media* (2nd ed., pp. 231-248). Thousand Oaks, CA: Sage.
 - ³² Jo, E., & Berkowitz, L. (1994). A priming effect analysis of media influences: An update. In J. Bryant, & D. Zillmann (Hg.), *Media effects: Advances in theory and research* (pp. 43-60). Hillsdale, NJ: LEA.

- ³³ Berkowitz, L., & LePage, A. (1967). Weapons as aggression-eliciting stimuli. *Journal of Personality and Social Psychology*, 7, 202-207.
- ³⁴ Gentile, D. A., & Gentile, J. R. (2008). Violent video games as exemplary teachers: A conceptual analysis. *Journal of Youth and Adolescence*, 37, 127-141.
- ³⁵ Funk, J. B. (2005). Children's exposure to violent video games and desensitization to violence. *Child and Adolescent Psychiatry Clinics of North America*, 14, 387-404.
- ³⁶ Bailey, K., West, R., & Anderson, C. A. (2011). The association between chronic exposure to video game violence and affective picture processing: An ERP study. *Cognitive, Affective, and Behavioral Neuroscience*, 11, 259-276.
- ³⁷ Krahe, B., Möller, I., Huesmann, L. R., Kirwil, L., Felber, J., & Berger, A. (2011). Desensitization to media violence: Links with habitual media violence exposure, aggressive cognitions and aggressive behavior. *Journal of Personality and Social Psychology*, 100, 630-646.
- ³⁸ Strenziok, M., Krueger, F., Deshpande, G., Lenroot, K., van der Meer, E., & Grafman, J. (2011). Fronto-parietal regulation of media violence exposure in adolescents: A multi-method study. *Social Cognitive and Affective Neuroscience*, 6, 537-547.
- ³⁹ Nathanson, A. I. (2003). The effects of mediation content and form on children's responses to violent television. *Human Communication Research*, 29, 111-134.
- ⁴⁰ Warburton, W. A. (2012). Growing up fast and furious in a media saturated world. In W. A. Warburton & D. Braunstein (Hg.), *Growing up fast and furious: Reviewing the impacts of violent and sexualised media on children* (pp. 1-33). Sydney: The Federation Press.
- ⁴¹ Gentile, D. A., Maier, J. A., Hasson, M. R., & de Bonnetti, B. L. (2011). Parents' evaluation of media ratings a decade after the television ratings were introduced. *Pediatrics*, 128, 36-44.
- ⁴² Nije Bijvank, M., Konijn, E. A., Bushman, B. J., & Roelofsma, P. H. M. P. (2009). Age and content labels make video games forbidden fruit for youth. *Pediatrics*, 123, 870-876.

Disclaimer

Dieses Dokument wurde von der *Special Commission on Media Violence Effects* erstellt, die vom Präsidenten der International Society for Research on Aggression (ISRA) mit Zustimmung des Mitgliederrats eingesetzt wurde. Für den Inhalt der Stellungnahme trägt die Kommission die alleinige Verantwortung.

Kommissionsmitglieder:

Prof. Barbara Krahe (Universität Potsdam, Deutschland, Vorsitz)

Prof. Leonard Berkowitz (University of Wisconsin, USA)

Prof. Jeanne H. Brockmyer (University of Toledo, USA)

Prof. Brad J. Bushman (Ohio State University, Columbus, USA)

Dr. Sarah M. Coyne (Brigham Young University, USA)

Prof. Karen E. Dill (Fielding Graduate University, USA)

Prof. Edward Donnerstein (University of Arizona, Tucson, USA)

Prof. Douglas A. Gentile (Iowa State University, Ames, USA)

Prof. L. Rowell Huesmann (University of Michigan, Ann Arbor, USA)

Prof. Steven J. Kirsh (State University of New York, Geneseo, USA)

Dr. Ingrid Möller (Universität Potsdam, Deutschland)

Dr. Wayne Warburton (Macquarie University, Sydney, Australien)

Medien und ihre (negativen?) Auswirkungen auf die Entwicklung von Kindern und Jugendlichen

Thomas Bliesener

Anreize und Funktionen neuer Medien

- Kommunikation und Austausch
- Sozialisation
- Identitätsfindung/-konstruktion
- (Selbst-)Bildung
- ...

- Kinder und Jugendliche sind so genannte „**digital natives**“
- Erwachsene sind dagegen „**digital immigrants**“

oder sogar

- „**offliner**“

Annahmen zur Kultivierung durch Medien

- Konsum von medialen Inhalten beeinflusst die Weltansicht von Kindern und Jugendlichen
- Einstellungen, Überzeugungen und Normen werden durch Informationen und stellvertretende Erfahrungen mitgeprägt

z. B.

- Kriminalfilme und –berichte -> Verbrechenängste
- Gewaltinhalte -> pro-aggressive Einstellungen
- Dokumentationen -> positive Einstellungen/Toleranz
- Modells/Mode -> Körperbild
- Pornographie -> Vorstellungen von Sexualität

Entwicklungstrends neuer Medien

- Medienkonvergenz (mediale Funktionen werden zusammengeführt; z.B. liefert ein Smartphone u.a. Kamera, MP3-Player, Radio, Internetzugang etc.; ein Tablet noch zusätzliche Medienfunktionen)
- Medienpluralisierung (Informationen werden parallel oder ergänzend über verschiedene Medien verbreitet, z.B. Informationen über Fernsehen, Websites, Facebook, Twitter etc. / oder z.B. Second Screen)

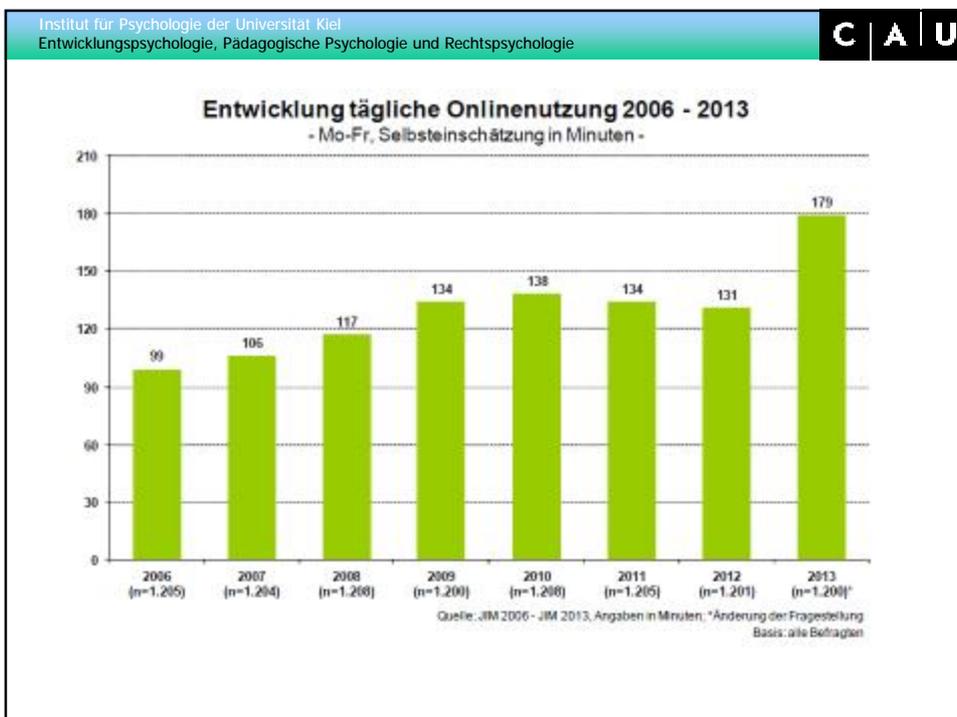
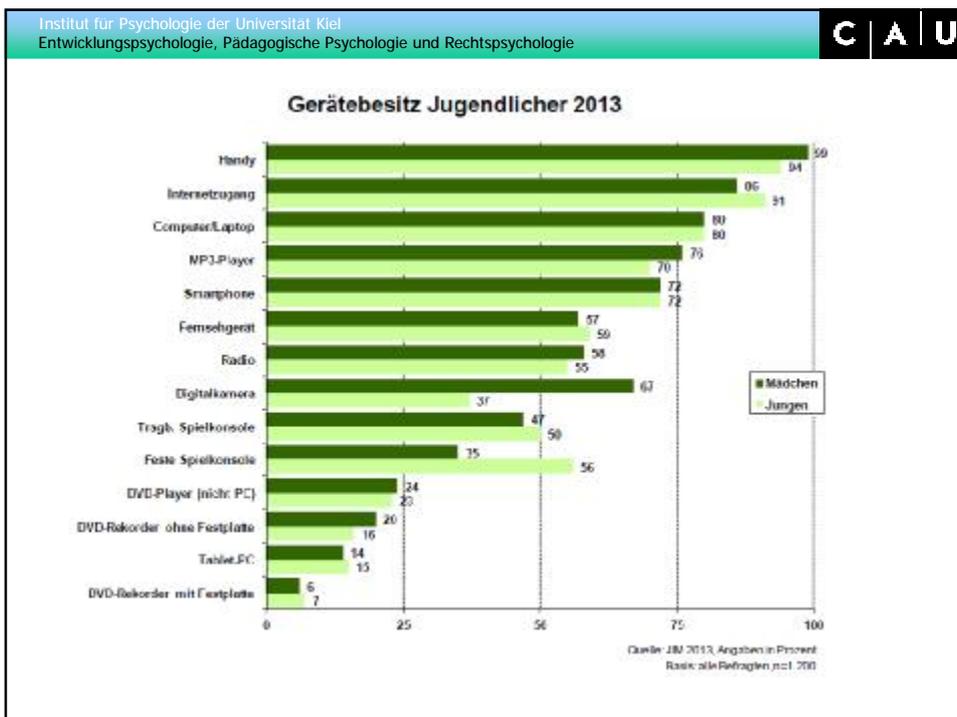
Das Leben nach dem Fernsehtod

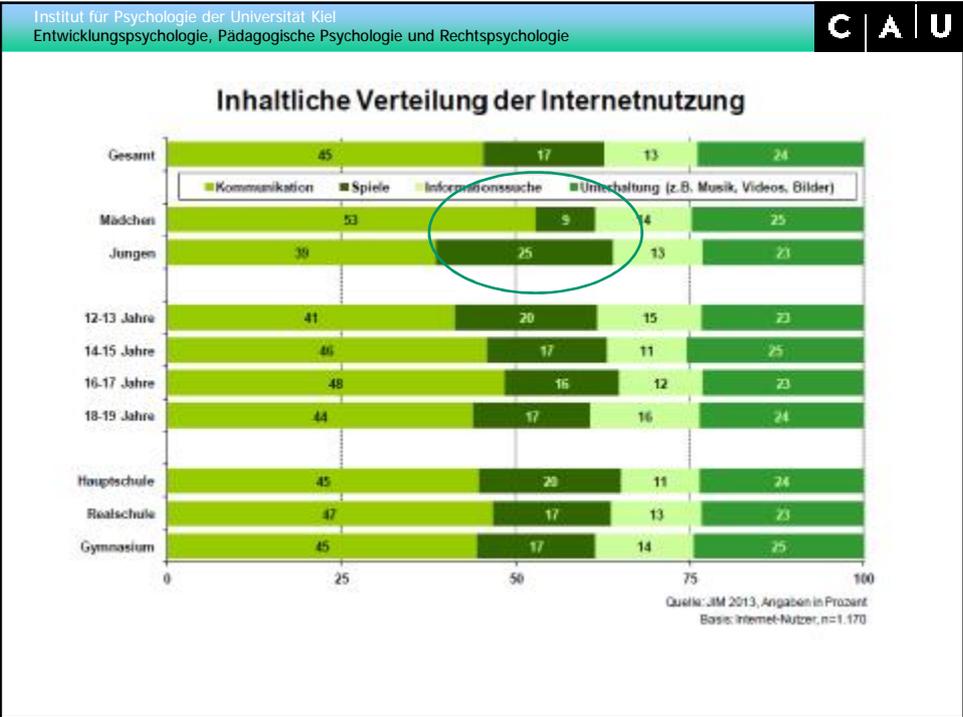
Zuschauer der Serie „Game of Thrones“ schreiben auf Twitter die Geschichten der Charaktere fort



Entwicklungstrends neuer Medien

- Medienkonvergenz (mediale Funktionen werden zusammengeführt; z.B. liefert ein Smartphone u.a. Kamera, MP3-Player, Radio, Internetzugang etc.; ein Tablet noch zusätzliche Medienfunktionen)
- Medienpluralisierung (Informationen werden parallel oder ergänzend über verschiedene Medien verbreitet, z.B. Informationen über Fernsehen, Websites, Facebook, Twitter etc. / oder z.B. Second Screen)
- Diversifikation (Informationsangebote werden auf immer kleinere Zielgruppen zugeschnitten)



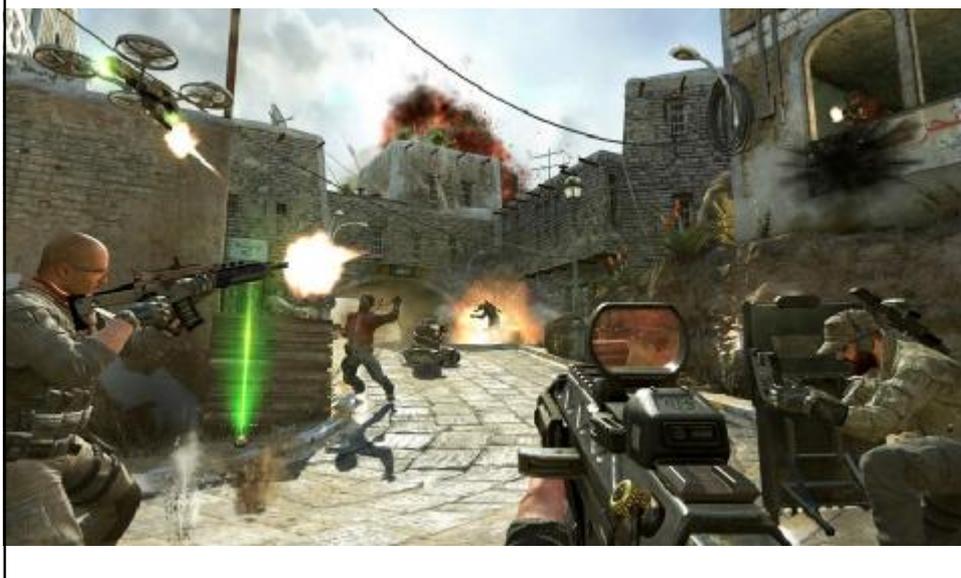


Institut für Psychologie der Universität Kiel
 Entwicklungspsychologie, Pädagogische Psychologie und Rechtspsychologie

C | A | U

Kinder und Jugendliche in virtuellen Spielwelten

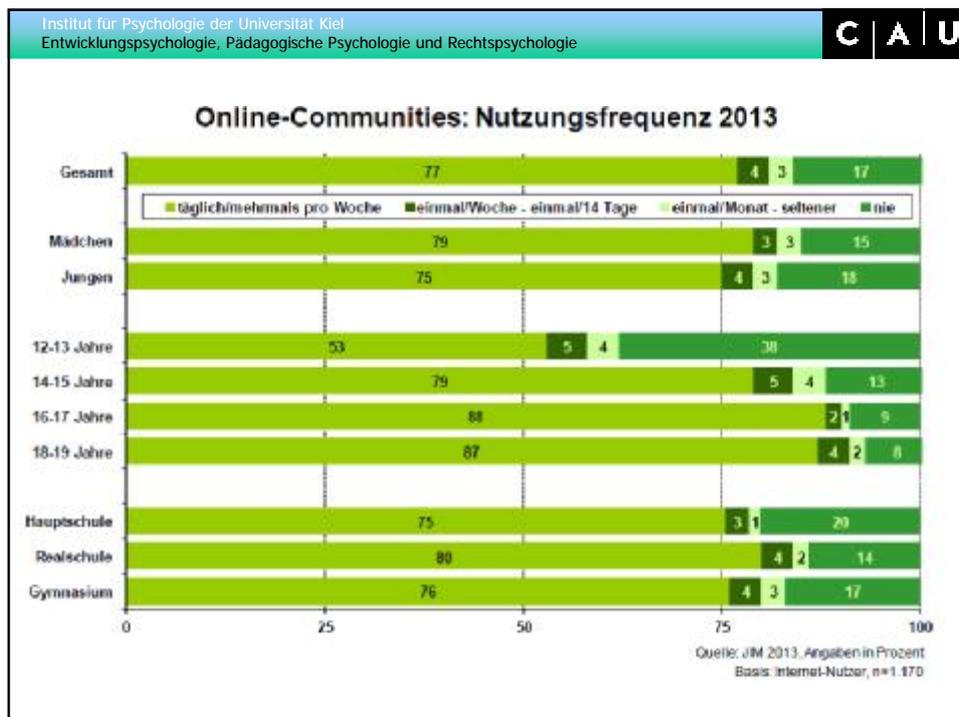
Call of Duty – Black Ops II



Befundlage zu den Effekten gewalthaltiger Spiele

- Ø schwache bis mittlere Effekte auf aggressionsrelevante Gefühle, Kognitionen und das Erregungsniveau
- Ø jüngere Studien zeigen höhere Effekte
- Ø die Effekte sind bei jüngeren Spielern (Kindern) höher
- Ø Spielintensität und Spielpräferenz korrelieren mit Bildung
- Ø deutliche Hinweise auf Selektionseffekt
- Ø kaum Erkenntnisse zu langfristigen Effekten
- Ø bisher liegt keine Studie vor, die einen Zusammenhang zwischen dem Konsum gewalthaltiger PC-Spielen und Gewalthandlungen herstellt

Kinder und Jugendliche in sozialen Netzwerken



Institut für Psychologie der Universität Kiel
Entwicklungspsychologie, Pädagogische Psychologie und Rechtspsychologie

C | A | U

Formen von Grenzüberschreitungen, mit denen Kinder und Jugendliche in sozialen Netzen konfrontiert werden

- Ø Cyberbullying / Cyberstalking
- Ø Sexuelle Kontakte (auch so genanntes „grooming“)
- Ø Ankündigung von Gewalttaten (Amokläufe, Attentate, auch Suizid)
- Ø direkte Verbreitung von Snuff-Videos (auch Happy Slapping)
- Ø Verbreitung von Links (z.B. zu tasteless sites)
- Ø Konfrontation mit bizarren obskuren Ideen (z.B. Verschwörungstheorien, Gewaltphantasien)
- Ø Anwerbeversuche extremistischer Gruppierungen

Cyberbullying/Cyberstalking:

Die gezielte und wiederholte Schädigung durch die Nutzung elektronischer Medien

Ø *direkte Form*: Zusenden unerwünschter, beleidigender, bedrohlicher oder in andere Form negativer Nachrichten per SMS, IM, Email etc.

Cyberbullying/Cyberstalking:

indirekte Form: Verbreiten von Gerüchten, Anschuldigungen, falschen Behauptungen, kompromittierenden Inhalten in virtuellen sozialen Netzwerken (chats, Facebook etc.).
Unerlaubte Weiterleitung privater und vertraulicher Informationen (z.B. Party-Einladungen).
Missbrauch einer fremden Mail-Adresse (Eintragen in Listserver, Warenbestellungen etc.).

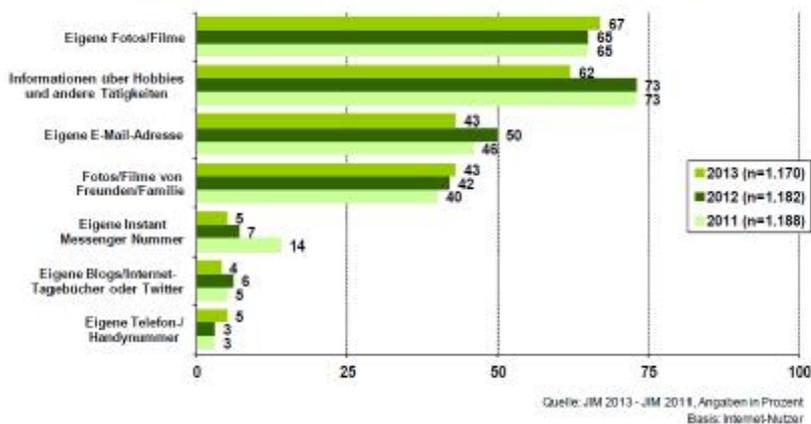
Fall Ghylzain Reza.

Der korpulente Junge (Quebec) filmte sich selbst als Jedi-Ritter. Zwei Klassenkameraden stellten den Film ohne sein Wissen ins Netz. Der Spot wurde >15 Mio. mal angeklickt, > 100 Klone (Entfremdungen) wurden erstellt und verbreitet.

GR wurde schwer traumatisiert, er hat die Schule verlassen und wurde einzeln beschult.

Gegen die Täter wurde im April 2006 außergerichtlich verhandelt.

Hinterlegte persönliche Daten im Internet 2013 - 2011



Prävalenz negativer Erfahrungen in sozialen Netzen

Onlinebefragung unter 1247 Schülern (12-18 Jahre) in SH & HH

eher bei:

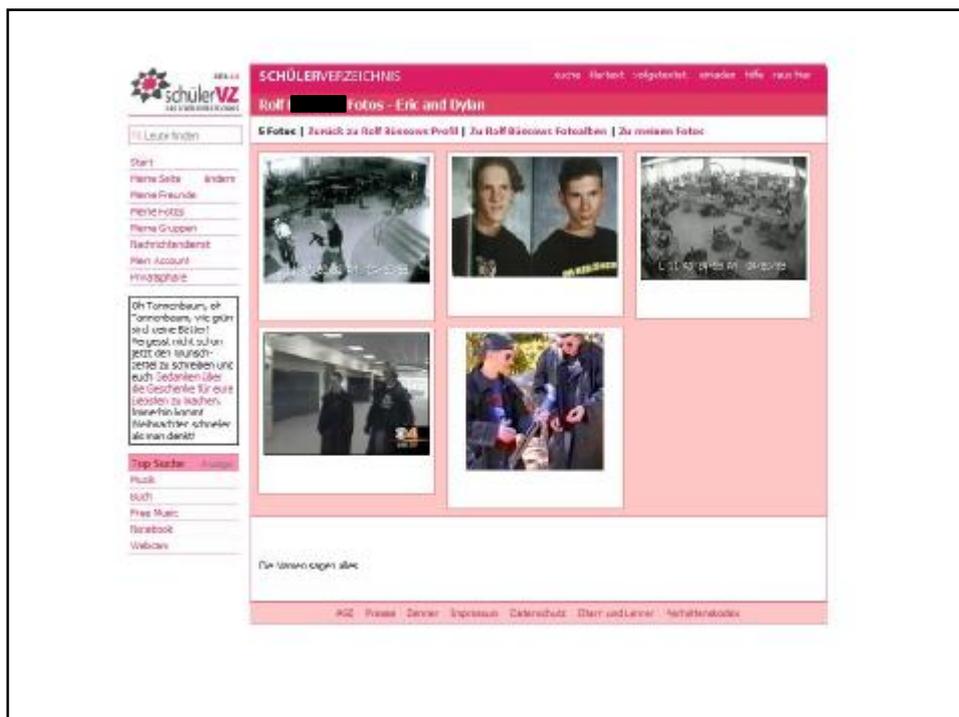
- bedroht worden	18,8%	Jungen
- Missbrauch der Identität	12,9%	Jungen; Jüngeren
- sexuelle Viktimisierung	26,5%	Mädchen
- Unwahres verbreitet	23,6%	
- Geheimnisse verraten	9,7%	12-13-Jähr.
- erpresst worden	7,8%	12-15-Jähr.
- Aufruf zur Gewalt	9,1%	Jungen; 16-17-Jähr.
- beschimpft, beleidigt etc.	21,9%	Jungen; Jüngeren
- neg. Bildmaterial verbreitet	10,9%	Jungen

Quelle: Staude-Müller, Bliesener & Nowak, 2009

Formen der sexuellen Viktimisierung in SN

- Ø Verbale sexuelle Belästigungen
- Ø unerwünschte Übermittlung pornografischer Darstellungen
- Ø Exhibitionistische Handlungen
- Ø Kontaktaufnahme zur Vorbereitung eines sexuellen Missbrauchs (Grooming)

Prävalenz: 27% (eher Ältere und eher Mädchen)



Institut für Psychologie der Universität Kiel
 Entwicklungspsychologie, Pädagogische Psychologie und Rechtspsychologie

C | A | U

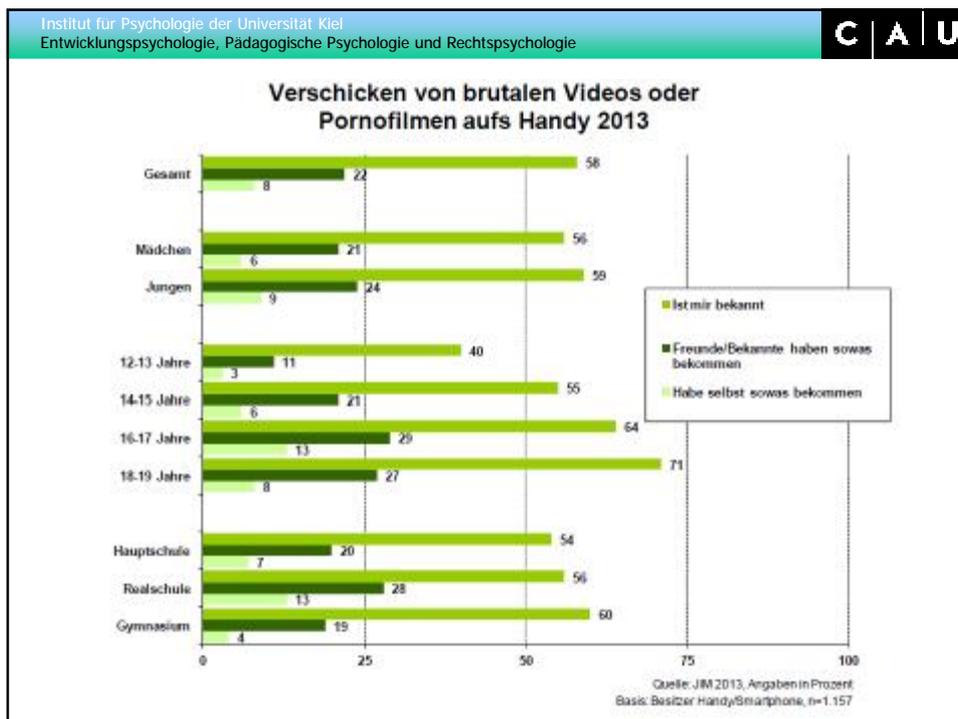
Verbreitung gewalthaltiger und problematischer Inhalte

- **Happy slapping**

- **Snuff Videos**

- **Schockbilder**


Bsp. tasteless sites:
 rotten.com
 theync.com
 liveleak.com
 aber auch Peta.de



Institut für Psychologie der Universität Kiel
Entwicklungspsychologie, Pädagogische Psychologie und Rechtspsychologie

C | A | U

Umgang mit Gewaltinhalten im Netz

Online-Befragung in S-H, N = 751 (12 – 18 Jahre)

- Ø 44,5 % sind bereits auf problematische Inhalte über Internet bzw. Handy gestoßen
- Ø 17 % aller Befragten tauschen gewalthaltiges Material mit anderen aus
- Ø 58 % davon glauben, echtes von gestelltem Material unterscheiden zu können

Schuldt, 2009

Risikobewußtsein

Ø es findet sich ein deutlicher *Third Person-Effekt*:

50,4% halten die Gefährdung der eigenen Person durch das Internet für gering oder sehr gering.

Bezüglich anderer Personen sehen nur 20,9% der Befragten eine geringe oder sehr geringe Gefährdung.

Schuldt, 2009

Konfrontation mit obskuren Ideen

X-No-Archive:yes

Ich bin's wieder, euer Franky. Habt' ihr keine Lust mehr ständig ab- und zuzunehmen? Ich biete die Lösung:

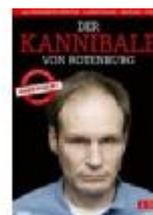
Ich suche nämlich frisches Menschenfleisch.
Am liebsten mag' ich gut gemästete Exemplare.

Wenn ihr bereit zur Mast und anschließenden Schlachtung seid, dann schreibt mir. Euer Fleisch wird bei mir gut verwertet und in wahre Köstlichkeiten verwandelt.

Franky

[[Auf dieses Posting antworten](#)]

<http://de.nntp2http.com/alt/etc/wunschgewicht/2006/12/538657a7f115108ee23735564b95e14b.html>



Institut für Psychologie der Universität Kiel
Entwicklungspsychologie, Pädagogische Psychologie und Rechtspsychologie

C | A | U

Anwerbeversuche von religiösen oder extremistischen Gruppen:



- Ø Aufforderung zur Diskussion
- Ø Einladung zu Konzerten/Veranstaltungen
- Ø Zusendung von Materialien (Schriften, Musikdateien)
- Ø Einladung zu gemeinsamen Treffen

Prävalenz

- bei religiösen Gruppen: 5,5% (eher 12-13-Jährige)
- bei politischen Gruppen: 9,4% (eher Ältere und eher Jungen)

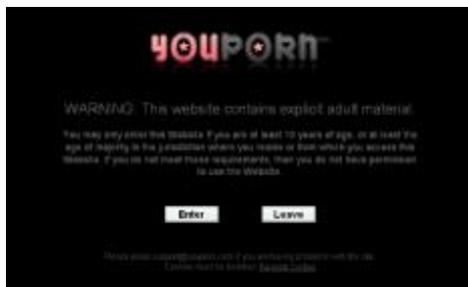
Institut für Psychologie der Universität Kiel
Entwicklungspsychologie, Pädagogische Psychologie und Rechtspsychologie

C | A | U

Weitere Formen problematischer Inhalte in sozialen Netzen

- Ø Aufforderung zu selbstgefährdendem Verhalten (z.B. Schnippeln, suizidalem Verhalten)
- Ø Anwerbeversuche durch religiöse, weltanschauliche oder politisch extreme Gruppen





Pornografie

Der geschätzte Umsatz der Pornografie-Industrie ist größer als der der Film- und Musikindustrie zusammen!

von 2001 bis 2007 ist die Anzahl der Erotik-/Pornoseiten um 1800% gestiegen

2007: ca. 1,3 Mio. Websites bzw. 260 Mio. Einzelseiten

Typische Inhaltsmerkmale von Mainstream-Pornographie

- Sex braucht keinen besonderen Anlass
- Sex macht allen Beteiligten immer und überall Spaß
- Sex ist ein öffentliches Verhalten
- Sex ist emotions- und bindungsfrei, vorübergehend und endet mit der Beendigung des Aktes
- Frauen sind aktiv fordernd, immer bereit und motiviert alle Bedürfnisse des Mannes zu befriedigen
- Männer sind immer potent und fähig die Sexpartnerin zu stimulieren
- ...

Pornografie im Internet

Befragungen(!):

- 81,1 % der Internetnutzer geben an Erotikangebote nie in Anspruch zu nehmen
- 12,4 % selten
- 5,8 % gelegentlich
- 0,8 % häufig

Softwaregestützte Messungen:

Knapp 1/3 der Deutschen besuchen regelmäßig Sexsites (Æ 54 Min. pro Monat)

Webtraffic listete im Okt. 2012 *xhamster* und *youporn* in Deutschland auf den Plätzen 24 und 39 und damit bspw. vor *kicker.de* und *wetter.com*

Pornografie im Internet

- Rund ein Drittel der Mädchen und Jungen haben im Alter von 11 Jahren erstmals Kontakt mit Pornografie im Internet
- Bis zum 17. Lebensjahr steigt dieser Anteil auf 93 % bei den Jungen und immerhin 80 % bei den Mädchen.
- Der regelmäßige Konsum in dieser Altersgruppe liegt allerdings bei 8 % bzw. 1 %.
- Gut ein Drittel der 17-jährigen Jungen besucht aber „ab und zu“ Porno-Sites

Forschungsbefunde zum Pornografiekonsum

Risiken, insbesondere bei intensivem Konsum

1. Einstellungen zur Sexualität und Paarbeziehung

- Häufigkeit best. Praktiken und Promiskuität werden überschätzt (?)
- Größere sexuelle Gefühllosigkeit gegenüber Frauen

2. Zufriedenheit mit der eigener Sexualität

- Förderung sexueller Unzufriedenheit
- Gesteigerter Leistungsdruck/ Versagensangst

3. Neigung zu sexueller Gewalt (bei gewalthaltigen Pornos)

- Steigerung der zugegebenen Vergewaltigungsbereitschaft
- Trivialisierung von Sexualdelikten
- Abstumpfung nachgewiesen, aber keine Änderung im Verhalten

Zusammenfassung, allgemeine Schlussfolgerungen und Empfehlungen

Zusammenfassung, allgemeine Schlussfolgerungen und Empfehlungen

- Bei Kindern und Jugendlichen ist ein Problembewusstsein für Gefährdungen kaum ausgebildet
- Dagegen gibt es eine ausgeprägte Sensibilität für Einmischung durch Eltern, Lehrer etc.
- Appelle, die auf Angst setzen, sowie reine Beschränkungen wirken nicht
- Eltern/Lehrern bei denen Kinder und Jugendliche eine eigene Medienkompetenz beobachten, werden jedoch bei Problemen eingeweiht

Zusammenfassung, allgemeine Schlussfolgerungen und Empfehlungen

- Förderung einer kritischen Medienkompetenz
 - Sensibilisierung für Gefahren und Konsequenzen
 - Umgang mit persönlichen Daten/Datenschutz
 - kritische Auseinandersetzung mit dem eigenen Verhalten in sN
 - Vermittlung und Stärkung von Verhaltensregeln (Netiquette)
 - Stärkung der aktiven Gegenwehr (Zivilcourage im Netz)
- Einrichtung von Scouts in sN
- Sensibilisierung von Eltern und Lehrkräften

Zusammenfassung, allgemeine Schlussfolgerungen und Empfehlungen

- Neben all dem dürfen wir aber die vielen positiven Potentiale und die wichtigen Funktionen der digitalen Medien für unsere Kinder und Jugendlichen nicht vergessen

Allein die Dosis macht, ob ein Ding ein Gift ist

Paracelsus