



**POLIZEI**  
Nordrhein-Westfalen  
Landeskriminalamt

bürgerorientiert · professionell · rechtsstaatlich



# Jugendgewalt an Schulen

## Ergebnisbericht



# Das Wichtigste in Kürze

## Gegenstand des Projektes

- Das Projekt beschäftigte sich mit Jugendgewalt an Schulen.
- Hierbei wurden Formen körperlicher sowie psychischer Gewalt berücksichtigt, die von jungen Menschen im Alter zwischen 10 und 20 Jahren begangen wurden.
- In dem Projekt wurde insgesamt ein weiter Schulbegriff zu Grunde gelegt. Neben dem Schulgebäude wurden auch das Schulgelände, das unmittelbare Umfeld der Schule sowie der Schulweg betrachtet. Bei einzelnen Analysen erfolgte die Eingrenzung auf einen engeren Schulbegriff, der nur auf das Schulgebäude und das Schulgelände fokussiert.

## Ziele

- Mit dem Projekt wurde angestrebt, Erkenntnisse zur Kriminalitätslage und -entwicklung von Jugendgewalt an Schulen, den Ursachen des Phänomens sowie Ansätzen zur Prävention und Bekämpfung des Phänomens zu erlangen.

## Methodik

- Im Rahmen des Projektes wurde zum einen eine Sonderauswertung der Polizeilichen Kriminalstatistik Nordrhein-Westfalen vorgenommen. Die Daten wurden in verschiedenen Einzelstudien analysiert. Teilweise wurden sie mit Daten aus dem Vorgangsbearbeitungssystem der Polizei Nordrhein-Westfalen ergänzt.
- Zum anderen wurden qualitative Interviews mit Expertinnen und Experten aus den Bereichen Polizei, Schule, Soziale Arbeit und Wissenschaft geführt.

# Inhaltsverzeichnis

|          |   |           |
|----------|---|-----------|
| <b>1</b> | <b>Einführung</b>   | <b>6</b>  |
| 1.1      | Gegenstand des Projektes                                  | 6         |
| 1.2      | Anlass und Ziele des Projektes                            | 6         |
| 1.3      | Methodisches Vorgehen                                     | 7         |
| <b>2</b> | <b>Übersicht über den Stand von Theorie und Forschung</b> | <b>8</b>  |
| <b>3</b> | <b>Sonderauswertung der PKS</b>                           | <b>14</b> |
| 3.1      | Datenerhebung   | 14        |
| 3.2      | Aussagekraft der Datengrundlage                           | 16        |
| 3.3      | Ergebnisse  | 19        |
| 3.3.1    | Verbreitung und Entwicklung des Phänomens                 | 19        |
| 3.3.2    | Phänomenologische Erkenntnisse                            | 20        |
| <b>4</b> | <b>Qualitative Interviews</b>                             | <b>24</b> |
| 4.1      | Datenerhebung   | 24        |
| 4.2      | Ergebnisse zur Kriminalitätslage und -entwicklung         | 25        |
| 4.3      | Ergebnisse zu den Ursachen                                | 26        |
| 4.3.1    | Schulbezogene Einflussfaktoren                            | 26        |
| 4.3.2    | Tätermerkmale   | 29        |
| 4.4      | Ergebnisse zu Handlungsansätzen                           | 30        |
| 4.4.1    | Zentrale Erfolgskriterien                                 | 30        |
| 4.4.2    | Werteinstanz „Schule“                                     | 31        |

|          |  |           |
|----------|--|-----------|
| 4.4.3    | Schlüsselfigur Klassenlehrerin/Klassenlehrer | 31        |
| 4.4.4    | Schulform                                    | 31        |
| 4.4.5    | Täterinnen und Täter                         | 32        |
| 4.4.6    | Präventionsprogramme                         | 33        |
| 4.5      | Zusammenarbeit von Institutionen             | 33        |
| 4.5.1    | Häufigkeit des Austausches und Vernetzung    | 33        |
| 4.5.2    | Spezifische Probleme                         | 34        |
| 4.5.3    | Ideen zur Verbesserung der Zusammenarbeit    | 35        |
| <b>5</b> | <b>Fazit und Ausblick</b>                    | <b>36</b> |
|          | <b>Literatur</b>                             | <b>38</b> |

# 1 Einführung

Die Kriminalistisch-Kriminologische Forschungsstelle (KKF) des Landeskriminalamtes Nordrhein-Westfalen (LKA NRW) führte im Zeitraum 2020 bis 2024<sup>1</sup> das Projekt „Jugendgewalt an Schulen“ durch. Das Projekt befasste sich mit der Kriminalitätslage und -entwicklung des Phänomens, seinen Ursachen sowie kriminalpräventiven Ansätzen zur Bekämpfung des Phänomens.

## 1.1 Gegenstand des Projektes

Im Fokus des Projektes stand das Phänomen Gewalt an Schulen. Hierbei wurden Formen körperlicher und psychischer Gewalt berücksichtigt.

Abweichend von der strafrechtlichen Einordnung wurden im Rahmen des Projektes Täterinnen und Täter<sup>2</sup> zwischen zehn und 20 Jahren berücksichtigt. Hierbei wurde angenommen, dass dies der Altersspanne der Schülerinnen und Schüler weiterführender Schulen weitestgehend entspricht.

In dem Projekt wurde insgesamt ein weiterer Schulbegriff zu Grunde gelegt. Neben dem Schulgebäude wurden auch das Schulgelände, das unmittelbare Umfeld der Schule sowie der Schulweg betrachtet. Bei einzelnen Analysen erfolgte die Eingrenzung auf einen engeren Schulbegriff, der nur auf das Schulgebäude und das Schulgelände fokussiert.

## 1.2 Anlass und Ziele des Projektes

Gewaltkriminalität durch Jugendliche und Heranwachsende erfährt seit den 1990er Jahren durchgehend große öffentliche Aufmerksamkeit. Häufig wird dabei das Phänomen Gewalt an Schulen thematisiert. Dies spiegelt sich auch in einer hohen Anzahl von parlamentarischen Anfragen und Presseanfragen zum Thema Gewalt an Schulen, die in regelmäßigen Abständen an das LKA NRW gerichtet werden, wider. Die Anfragen beziehen sich zumeist auf Fragen nach der Kriminalitätslage und -entwicklung sowie den Ursachen des Phänomens. Kenntnisse zu diesen Themen sind auch im Hinblick auf die Identifikation und Weiterentwicklung von kriminalpräventiven

Handlungsansätzen von großer Relevanz. An entsprechenden Erkenntnissen zum genannten Phänomen in Nordrhein-Westfalen aus den letzten Jahren fehlte es allerdings.

Übergeordnetes Ziel des Projektes war die Optimierung der Kriminalprävention und des Opferschutzes. Hierzu bedurfte es Erkenntnissen über die Kriminalitätslage und -entwicklung, die Phänomenologie und die Ursachen des Phänomens. Konkret verfolgte das Projekt daher folgende Ziele:

---

<sup>1</sup> Das Projekt musste aufgrund fehlender personeller Ressourcen in der KKF für einen längeren Zeitraum pausiert werden.

<sup>2</sup> Mit dem Begriff Täterin bzw. Täter werden in diesem Projekt zusammenfassend Tatverdächtige, Beschuldigte, Angeschuldigte, Angeklagte und Verurteilte bezeichnet. Er bezieht sich entsprechend auf alle Status, die Personen, die im Fokus der Strafverfolgungsbehörden stehen, im gesamten Ermittlungs- und Strafverfahren haben können. Die Entscheidung für den Begriff ermöglicht, neben einem besseren Lesefluss, vorrangig eine Komplexitätsreduktion.

**Ziel 1:** Die Kriminalitätslage und -entwicklung des Phänomens Jugendgewalt an Schulen in Nordrhein-Westfalen ist beschrieben.

#### Fragestellungen

- Wie verbreitet ist Jugendgewalt an Schulen in Nordrhein-Westfalen?
- Wie hat sich das Phänomen Jugendgewalt an Schulen in Nordrhein-Westfalen im Zeitraum 2010–2019 entwickelt?
- Wie wird sich das Phänomen Jugendgewalt an Schulen zukünftig entwickeln?
- In welcher Form tritt Jugendgewalt an Schulen in Nordrhein-Westfalen auf?

- Was kennzeichnet die Täter und Opfer von Jugendgewalt an Schulen?

**Ziel 2:** Ursachen für Jugendgewalt an Schulen sind identifiziert.

#### Fragestellungen

- Wie kann Jugendgewalt an Schulen erklärt werden?
- Welche Bedeutung hat der schulische Kontext im Vergleich zu anderen Kontexten für Jugendgewalt?

**Ziel 3:** Handlungsempfehlungen zur Prävention und Bekämpfung von Jugendgewalt an Schulen sind identifiziert.

## 1.3 Methodisches Vorgehen

Zur Beantwortung der dargelegten Fragestellungen wurden unterschiedliche Methoden eingesetzt. Zunächst wurden Hellfeldstudien durchgeführt, im Rahmen derer Daten aus der Polizeilichen Kriminalstatistik Nordrhein-Westfalen (PKS NRW) sowie den Vorgangsbearbeitungssystemen der Polizei Nordrhein-Westfalen aus den Jahren 2010 bis 2019<sup>3</sup> ausgewertet wurden. Ergänzend wurden zudem qualitative Interviews mit Expertinnen und Experten aus den Bereichen Polizei, Schule, Soziale Arbeit und Wissenschaft geführt.

Die Studien wurden durch Angehörige der Kriminalistisch-Kriminologischen Forschungsstelle (KKF) des Landeskriminalamtes Nordrhein-Westfalen (LKA NRW) durchgeführt. Unterstützt wurden sie von Studentinnen und Studenten der Sozialwissenschaften und der Psychologie, die Praktika in der KKF absolviert haben. Ein Datenschutzkonzept wurde erstellt und mit dem Datenschutzbeauftragten des LKA NRW abgestimmt.

---

<sup>3</sup> Auf eine zeitliche Erweiterung des Datenbestandes nach Wiederaufnahme des Projektes (siehe Fußnote 1) wurde verzichtet, da aufgrund der besonderen schulischen Umstände während der Coronapandemie eine ausreichende Vergleichbarkeit der Jahre nicht gegeben erschien.

## 2 Übersicht über den Stand von Theorie und Forschung

Im Hinblick auf Jugendkriminalität ist auch im Schulkontext zunächst auf „die bekannte Trias ... der *Ubiquität* (weite Verbreitung), *Spontanbewährung* (weitestgehender Abbruch der Tatbegehung ohne Kontrollinterventionen) sowie der auf wenige Mehrfachtäter konzentrierten *Intensivität*“ hinzuweisen. Auf den beiden zuerst genannten Grundphänomenen „beruht die allgemeine kriminologische Erkenntnis, dass das Begehen von Straftaten bei den allermeisten Jugendlichen eine normale und episodenhafte, das heißt: sich selbst regulierende Erscheinung im Prozess der Normsozialisation darstellt“ (Boers & Walburg 2007). Abweichendes Verhalten im Jugendalter ermöglicht das Ausleben von Bedürfnissen nach Autonomie, Abenteuer und Statussymbolen. Mit der Zeit verliert das dissoziale Verhalten für die meisten Jugendlichen allerdings den Reiz, da sich vermehrt Bekräftigungsmöglichkeiten für konformes Verhalten ergeben und Aspekte wie ein Schulabschluss, Beruf und regelmäßiges Einkommen mehr in den Fokus rücken (Lösel & Bliesener 2003). So zeigen quantitative Verlaufsstudien im Hinblick auf Jugendkriminalität, dass einem starken Anstieg in der Jugendzeit ein ebenso starker Rückgang folgt (Boers & Walburg 2007). Studien weisen diesbezüglich außerdem darauf hin, dass die höchste Delinquenzbelastung in der Jugendzeit in der Regel im Alter zwischen 14 und 16 Jahren vorliegt, bevor sie anschließend stark abfällt (z. B. Boers & Walburg 2007). Ein so schneller und starker Rückgang der Delinquenz, wie er im Jugendalter beobachtet wird, konnte bisher noch nirgendwo durch repressive oder präventive Maßnahmen erreicht werden. „Die Spontanbewährung erfolgt also im Wesentlichen ohne polizeiliche oder justizielle Eingriffe und ist im Übrigen Ausdruck einer im Kindes- und Jugendalter erfolgreich verlaufenden Normsozialisation in der Familie, Schule oder in den Peer Groups“ (Boers et al. o. J.).

Ein größeres kriminologisches und kriminalpolitisches Problem stellen dagegen die Mehrfach- und Intensivtäter<sup>4</sup> dar. In der Regel sind damit Studien zufolge „jene circa 6 % der Probanden gemeint, die fünf oder mehr (schwere) Delikte (pro Jahr im Dunkelfeld oder während der Jugendphase im Hellfeld) begehen bzw. mit rund der Hälfte aller Straftaten sowie den meisten Gewaltdelikten auffallen“ (Boers & Walburg 2007: 87).

Kongruent zu den vorab dargelegten Erkenntnissen wurden in der Längsschnittuntersuchung Kriminalität in der modernen Stadt bzw. Crime in the modern city (CRIMOC) verschiedene, typische Entwicklungsverläufe für Delinquenz im Jugendalter identifiziert (Seddig, D. & Reinecke, J. 2017). Die Dunkelfeldstudie erhob über einen Zeitraum von 18 Jahren in jährlichem bzw. zweijährlichem Abstand u.a. die selbstberichtete Delinquenz von rund 1500 Jugendlichen<sup>5</sup>. Erfragte Kriminalitätsbereiche umfassten Gewaltdelikte, Sachbeschädigungen und Diebstahlsdelikte. Es zeigte sich, dass die größte Gruppe der Jugendlichen (43 %) aus *non offenders* bestand, die im Jugendalter keinerlei Delinquenz aus den o.g. Bereichen berichteten. Weitere 15% der begleiteten Jugendlichen waren der Gruppe der *adolescent intensive offenders* zuzuordnen, die mit einem konstanten Level von drei bis sechs Straftaten pro Jahr (vornehmlich Gewalt- und Sachbeschädigungsdelikten) auffielen, das aber ab dem 18. Lebensjahr einen deutlichen Rückgang aufwies. 14 Prozent der Jugendlichen zählten zu den *low level offenders*, die ein sporadisches, unproblematisches Auftreten von Delinquenz zeigten, welches bis zum 17. Lebensjahr auf das Niveau der *non offenders* absank. Als besonders interessant zeigte sich die Gruppe der acht Prozent *persistent offenders* in der Studie, die am ehesten unter den vorab bereits genannten Begriff des *Intensivtäters* zu fassen sind. Diese Gruppe zeichnete

<sup>4</sup> Die Definition des Begriffs „Intensivtäter“ ist nicht einheitlich, sondern variiert innerhalb verschiedener Institutionen, Polizeibehörden und Kontexte.

<sup>5</sup> Die Erfassung beschränkte sich hier nicht auf den Schulkontext, beinhaltet diesen aber.



sich durch eine hohe Rate selbst berichteter Delikte schon zu Beginn der Messungen im 13. Lebensjahr aus, die im Alter von 15 und 16 Jahren in mehr als 40 Straftaten pro Jahr gipfelte. Trotz eines starken Abfalls der Delinquenz bis zum 19. Lebensjahr blieb diese Gruppe auf einem deutlich erhöhten Niveau (rund 15 Delikte/Jahr) im Vergleich zu allen anderen. Bei den *persistent offenders* fiel eine große Variabilität in den individuellen Verläufen der Delinquenz auf; diese war nicht von Jahr zu Jahr gleichbleibend hoch, sondern zeigte ein Zick-Zack-Muster. Die befragten Jugendlichen gaben also an, phasenweise viele Straftaten zu begehen, während sie zu anderen Zeiten kaum von Delinquenz berichteten. Die restlichen systematischen Entwicklungsverläufe wurden mit sechs Prozent als *early intensive/desistance offenders* (Gipfel im 14. Lebensjahr mit bis zu 35 Straftaten/Jahr, dann starker Abfall bis zum 16. Lebensjahr) und mit neun Prozent als *early desistance offenders* (wenige Straftaten ausschließlich im 13./14. Lebensjahr, ab 15. Lebensjahr wie *non offenders*) bezeichnet. Die letzte Gruppe der *late onset offenders* (6 %) begann erst im 16. Lebensjahr mit delinquentem Verhalten und zeigte dann die zweithöchsten Delinquenzraten (nach den *persistent offenders*) bis zum Ende des Messzeitraums (ca. 5 Taten/Jahr).

Die Ursachen von Jugendgewalt sind insgesamt vielfältig. Es gibt zahllose Ansätze und Theorien zur Erklärung des Phänomens. Im Hinblick auf die Erklärung von Jugendgewalt im Schulkontext sind ergänzend die spezifischen Organisationsstrukturen der Schule zu berücksichtigen, die gewalttätiges Handeln verhindern, durchaus aber auch bedingen oder verstärken können.

In der Forschung werden zahlreiche Risikofaktoren für abweichendes Verhalten aufgezeigt. Ellis, Farrington und Hoskin (2019) geben etwa in ihrem „Handbook of Crime Correlates“ einen weitreichenden Überblick über den Stand internationaler Forschung zu diversen Einflüssen, die im Zusammenhang mit einer Täterwerdung regelmäßig untersucht werden. Diesbezüglich wurden Einflussfaktoren aus etwa 7.500 Studien aus über 60 Ländern seit dem Jahr 1903 konsolidiert und auf ihre Konsistenz geprüft. Die Autoren identifizieren soziodemografische Faktoren, institutionelle Faktoren, familiär-reproduktionsbezogene und Peer-Faktoren, persönliche und behaviorale Faktoren, kognitive und mental-gesundheitliche Faktoren, biologische Faktoren sowie eigene Täter- und Opfererfahrungen als Einflussfaktoren auf Kriminalität.

Einzelne Faktoren oder Prozesse sind aber nur bedingt in der Lage, die Lebensverläufe junger Menschen zu erklären. „Beteiligt sind in der Regel eine Vielzahl von Faktoren, die in ihrer Kumulation die Wahrscheinlichkeit des Auftretens dissozialen Verhaltens fördern. Diese Faktoren umfassen sehr unterschiedliche psychologische, soziale und auch biologische Bedingungen und Mechanismen. [...] Solche Bedingungen und Faktoren können für sich genommen nur in geringer Weise zur kausalen Erklärung von problematischem Verhalten wie Jugenddelinquenz beitragen“ (Stemmler & Reinecke 2016: 2). Vielmehr bedingen sie sich wechselseitig und können sich auch gegenseitig verstärken.

Vor diesem Hintergrund wurden zahlreiche Kriminalitätstheorien entwickelt und untersucht, die verschiedene Risikofaktoren zusammenführen. Besondere Bedeutung kommt dabei Lerntheorien und Kontrolltheorien zu (Theimann 2019). Diese Ansätze werden auch in der *Situational Action Theory* (SAT) integriert, die zur Erklärung von Jugendgewalt im wissenschaftlichen Diskurs von hoher Relevanz ist.

Bei der SAT handelt es sich um eine kriminologische Handlungstheorie, die zur Erklärung regelverletzenden Verhaltens individuelle (Moral, Selbstkontrolle) und kontextuelle Einflussfaktoren (moralischer Kontext, externe Kontrolle) heranzieht. Ein zentrales Argument der Theorie ist, dass eine Diskrepanz zwischen den in einem bestimmten Kontext (z. B. Schule) vorliegenden moralischen Regeln und der eigenen Moral einen Prozess anstößt, in dem in der Regel normkonforme Personen abweichendes Verhalten überhaupt erst als Handlungsalternative wahrnehmen. Das Resultat dieses Prozesses wird unter anderem von der Fähigkeit der Akteure zur Selbstkontrolle sowie der sozialen Kontrolle im jeweiligen Kontext beeinflusst (Wikström et al. 2012).

Die Theorie geht davon aus, dass aus der Interaktion zwischen einer Person und ihrem Umfeld eine Situation resultiert, die sich im Wahrnehmen von Handlungsalternativen sowie im Treffen von Entscheidungen äußert. Dieser sogenannte Wahrnehmungs-Entscheidungs-Prozess wird durch die Interaktion zwischen der kriminellen Neigung einer Person und den kriminogenen Eigenschaften des Umfelds, in dem sie sich bewegt, beeinflusst (Wikström et al. 2012).

Die kriminelle Neigung ist Wikström et al. (2012) zufolge die Tendenz, kriminelle Handlungen in einer bestimmten Situation als Handlungsoption wahrzunehmen und sich für kriminelle Handlungen als Handlungsalternative zu entscheiden. Sie wird bedingt von der Moralität einer Person und ihrer Fähigkeit zur Ausübung von Selbstkontrolle. Moralität meint

zum einen, welche moralischen Verhaltensregeln eine Person innehat, also welche Handlungen sie als richtig bzw. falsch bewertet und zum anderen, wie die Person diese internalisierten Verhaltensregeln emotional bewertet. So kann eine Jugendliche bzw. ein Jugendlicher es beispielsweise sowohl als falsch ansehen, jemanden zu beleidigen, als auch, jemanden zu schlagen, Ersteres jedoch als weniger verwerflich bewerten. Es wird diesbezüglich weiter angenommen, dass sich die Stärke der individuellen Moralität einer Person in den Emotionen widerspiegelt, die sie mit dem Brechen der Regel verbindet (z. B. Schuld oder Scham).

Die SAT geht davon aus, dass sich Personen mit einer ausgeprägten Moralität mit hoher Wahrscheinlichkeit nicht kriminell verhalten. Ist die Moralität einer Person eher schwach ausgeprägt, nimmt sie also kriminelles als Handlungsalternative wahr, und bewegt sie sich in einem kriminalitätsbegünstigenden Handlungsumfeld, kommt es auf ihre Fähigkeit zur Selbstkontrolle an, ob sie sich kriminell verhält (Wikström & Svensson 2010).

Im Allgemeinen kann unter Selbstkontrolle die Tendenz verstanden werden, Handlungen zu vermeiden, deren langfristige negative Folgen den kurzfristigen Vorteil, der sich aus einer regelwidrigen Handlung ergeben würde, übersteigen. In der SAT wird das Konzept genutzt, um den individuellen Erfolg einer Person zu beschreiben, in Übereinstimmung mit ihrer Moralität zu handeln, wenn sie mit einem konfliktierenden Motivator konfrontiert ist (Wikström & Treiber 2007). Um Selbstkontrolle auszuüben, so beschreiben sie an angegebener Stelle weiter, muss eine Person einen Konflikt zwischen ihrer Motivation und ihrer Moralität feststellen, Reaktionen hemmen, während sie ein moralisches Urteil fällt, und schließlich eine Handlungsalternative wählen, die mit ihren moralischen Regeln korrespondiert.

Neben den Personenfaktoren berücksichtigt die SAT auch Umfeldfaktoren. Im Sinne der SAT ist das Umfeld einer Person in einer bestimmten Situation kriminogen, wenn die dort dominierenden moralischen Regeln kriminelles Verhalten begünstigen und wenn es durch unzureichende externe Kontrolle geprägt ist. Dabei geht es darum, wie das Umfeld von einer Person wahrgenommen wird. Die kriminogene Exposition einer Person kann entsprechend definiert werden als ihr Treffen auf ein Umfeld, in welchem die (wahrgenommenen) moralischen Normen und die (wahrgenommene) Durchsetzung dieser Normen das Brechen von Verhaltensregeln als Entgegnung auf spezifische Gelegenheiten oder Spannungen begünstigen (Wikström et al. 2012).

Aus der Interaktion zwischen einer kriminell geneigten Person und einem kriminogenen Umfeld resultiert der SAT zufolge in einer bestimmten Situation ein Prozess, in dem die Person Handlungsalternativen wahrnimmt und Handlungsentscheidungen trifft (Wikström et al. 2012). Diesbezüglich wird davon ausgegangen, dass die meisten Menschen sich nicht kriminell verhalten, da sie regelverletzende Handlungen nicht als Handlungsalternative wahrnehmen. Werden sie jedoch als Handlungsalternative wahrgenommen, wird der Entscheidungsprozess relevant. Diesbezüglich wird differenziert zwischen Gewohnheitsentscheidungen und rationalen Entscheidungen. Im ersten Fall werden andere als die gewohnte Entscheidung gar nicht erst berücksichtigt. Im zweiten Fall wägt die Person rational zwischen verschiedenen Handlungsalternativen ab.

Die situationsspezifischen Faktoren, die diesen Prozess beeinflussen, sind die Motivation, der moralische Filter und Kontrollen (Wikström et al. 2012.). Es wird angenommen, dass aus einer Situation heraus für die handelnde Person zunächst eine bestimmte Motivation zum Erreichen eines in der Situation wichtigen Ziels resultiert. Die Motivatoren können positive oder negative Emotionen hervorrufen. Sind diese Emotionen stark, ist auch der Motivator stark. Welche Handlungsalternativen in der Situation wahrgenommen werden, hängt von der Interaktion zwischen der Moralität der Person sowie der von ihr wahrgenommenen Moralität im Umfeld ab. Der sogenannte moralische Filter bestimmt, welche Handlungen in Anbetracht des Motivators als angemessen empfunden werden. Im Falle moralischer Korrespondenz sind die Moralvorstellungen der Person und die des aktuellen Handlungsumfeldes deckungsgleich. Stehen beide kriminellem Verhalten entgegen, ist es unwahrscheinlich, dass sich die Person kriminell verhält. Begünstigen die Regeln kriminelles Verhalten, so ist es relativ wahrscheinlich, dass Kriminalität eine Handlungsalternative darstellt. Besteht hier keine Korrespondenz, werden Kontrollen relevant. Wird eine Person von ihrem Umfeld zur Verletzung der eigenen Moralvorstellungen verleitet, wird die Fähigkeit der Person, Selbstkontrolle auszuüben, bedeutsam. Ist die Person hingegen geneigt, die im Umfeld maßgeblichen Regeln zu verletzen, hängt ihre Entscheidung von der abschreckenden Wirkung des Umfelds ab, d.h. von der externen sozialen Kontrolle (Wikström et al. 2012).

Um nun zu verstehen, wie sich kriminelle Neigungen und kriminogene Umfelder ausbilden und warum sich bestimmte Personen in bestimmten Umfeldern bewegen, gilt es der SAT

zufolge, die zugrundeliegenden sozialen Dynamiken zu analysieren. In diesem Kontext werden in der Theorie die Konzepte der sozialen und personalen Emergenz sowie der sozialen Selektion und der Selbstselektion beschrieben.

Das Konzept der personalen Emergenz bezieht sich darauf, wie die eigene Moralität sowie die Fähigkeit zur Selbstkontrolle entstehen. Diesbezüglich ist zum einen die moralische Erziehung einer Person sowie zum anderen die Entwicklung kognitiver Fähigkeiten, die für die Ausübung von Selbstkontrolle bedeutsam sind, von Relevanz (Wikström et al. 2012). Zentral hierfür sind die grundlegenden sozialen Institutionen einer Person, wie die Familie bzw. insbesondere die Erziehungsberechtigten, die Schule, aber auch andere soziale Netzwerke. Es wird davon ausgegangen, dass sich sowohl die Moralität einer Person als auch ihre Fähigkeit zur Selbstkontrolle über verschiedene Lernprozesse vor allem in der Kindheit und in der Jugend ausbilden.

Soziale Emergenz bezieht sich demgegenüber darauf, wie ein kriminogenes Umfeld entsteht. Wikström et al. (2012), die die Erklärung urbaner Kriminalitätsmuster fokussieren, ziehen in diesem Zusammenhang beispielsweise Annahmen sozialer Desorganisationstheorien heran. Im Hinblick auf den Schulkontext werden im folgenden Teilkapitel Erklärungsansätze dargelegt.

Das Konzept der Selektion bezieht sich auf Prozesse, die bedingen, dass bestimmte Personen sich in bestimmten Umfeldern bewegen. Selektionsmuster sind das Resultat der Interaktion zwischen Prozessen sozialer Selektion und Selbstselektion. Soziale Selektion meint die sozialen Gegebenheiten, die einer Person die Teilnahme an bestimmten Aktivitäten ermöglichen oder diese verhindern. Selbstselektion meint die präferenzbasierten Entscheidungen von Personen, sich in bestimmte Aktivitäten zu involvieren (Wikström et al. 2012).

Im Hinblick auf soziale Selektion greift die SAT beispielsweise auf die *Routine Activity Theory* zurück. Diese geht davon aus, dass die Struktur routinierter Aktivitäten in einer Gesellschaft Einfluss darauf ausübt, welche Arten von Situationen entstehen und dass Personen sich als Entgegnung auf situationale Umstände (Gelegenheiten) kriminell verhalten. Was eine Gelegenheit der Theorie zufolge ausmacht, ist die Konvergenz eines motivierten Täters und eines geeigneten Ziels sowie die gleichzeitige Abwesenheit eines tauglichen Kontrolleurs. Auch in diesem Zusammenhang können schulspezifische Faktoren bedeutsam sein, die im Folgenden dargelegt werden.

Der Schule als ein regelmäßiger Aufenthaltsort von Jugendlichen kommt der SAT zufolge im Hinblick auf die Erklärung von Jugendgewalt an Schulen in verschiedener Weise Bedeutung zu. Sie beeinflusst sowohl Personen- als auch Umfeldfaktoren. Als Sozialisationsinstanz ist sie etwa mitverantwortlich für die Ausbildung der Moralität und der Selbstkontrolle junger Menschen. Weiter ist festzustellen, dass die Schule im Sinne des *Routine Activity Approach* umfassende Tatgelegenheiten bietet – so halten sich regelmäßig viele Personen in einer Altersphase, in der Kriminalität besonders verbreitet ist, in lediglich teilweise kontrolliertem Raum auf. Risikofaktoren für Gewalt stellen dort zudem abwertendes, etikettierendes Lehrerverhalten sowie Desintegration in der Schülergruppe dar, während es sich bei der Professionalität des Lehrpersonals, einem positiven Lehrer-Schüler-Verhältnis, der Möglichkeit zur Partizipation an Schulen, einem schülerorientierten Unterricht und außerunterrichtlichen Angeboten um relevante Schutzfaktoren handelt (Schubarth 2020).

Scheithauer et al. (2003) differenzieren im Hinblick auf schulspezifische Einflussfaktoren auf Gewalt zwischen strukturell organisatorischen Rahmenbedingungen, der Lernkultur sowie dem Schulklima. Diese Einteilung ermöglicht eine strukturierte Betrachtung der unterschiedlichen schulspezifischen Risikofaktoren und Erklärungsansätze für Gewalt im Schulkontext.

Die erste Oberkategorie bilden die „strukturell organisatorischen Rahmenbedingungen“. Hierunter lassen sich formale Merkmale der jeweiligen Schule zusammenfassen, etwa die Schulgröße, die Schulform, die schulischen Räumlichkeiten sowie der Schulstandort (Scheithauer 2003). Die Schulform und ihr Standort spiegeln insbesondere den Einfluss sozialer Ungleichheit auf Kriminalität wider. So zeigen Studien, dass Kriminalität an Schulen, die in sogenannten „Problemvierteln“ liegen sowie an niedrigen Schulformen (Förder- und Hauptschulen) vergleichsweise stärker verbreitet ist (Scheithauer et al. 2003, Dreißigacker et al. 2023). In einem mehrgliedrigem Schulsystem, das Schülerinnen und Schüler vorzeitig in unterschiedliche Schulformen und damit einhergehend unterschiedlichen Lebensperspektiven einordnet, kommen Schülerinnen und Schüler auf niedrigeren Schulformen häufig aus bildungsfernen oder sozial schwachen Elternhäusern, wo soziale Problemlagen kumulieren (Schubarth 2020). Dieser Aspekt zeigt auf, dass zwar ein Zusammenhang zwischen der Schulform und der Gewaltbelastung besteht, die Ursachen hierfür jedoch soziostruktureller Natur sind.

Im Gegensatz zur Schulform scheint zwischen Schul- oder Klassengröße und Gewalttätigkeit allerdings kein signifikanter Zusammenhang zu bestehen. Auch wenn vermutet werden könnte, dass durch eine größere Schule oder Klasse weniger Zeit für die individuelle Beschäftigung mit auffälligen Jugendlichen besteht, lässt sich ein Einfluss dieser Faktoren in wissenschaftlichen Untersuchungen häufig nicht nachweisen. Dagegen finden sich Hinweise, dass die quantitative Lehrer-Schüler-Relation eine wichtige Rolle spielt (Schubarth, 2020). Diese bezieht sich nicht auf die Größe der Schule, sondern auf das quantitative Verhältnis zwischen Schülerinnen und Schülern und Lehrpersonal.

Die zweite Oberkategorie der „Lernkultur“ umfasst die inhaltliche Ausgestaltung des Lernprozesses. Hier wird zum einen auf vorgegebene curriculare Strukturen, zum anderen auf die didaktisch-methodische Qualität der Lehrkräfte abgezielt (Scheithauer et al. 2003). An dieser Stelle lässt sich beispielsweise der Aspekt aus der Theorie des schulbezogenen psychologischen Ansatzes anführen, der davon ausgeht, dass Schülerinnen und Schüler aufgrund von Leistungsdruck und fehlenden Erfolgsperspektiven gewalttätig handeln. Wenn die didaktisch-methodische Qualität der Lehrkräfte nicht genügend ausgeprägt ist, leidet die Leistung der Schülerinnen und Schüler und Gewalttaten nehmen zu. Schlechtere Leistungen in Kernfächern oder das Wiederholen von einzelnen Klassen scheinen deutliche Risikofaktoren zu bilden (Lösel & Bliesener 2003). Ebenso kann Lehrerhandeln wie „keine ausreichende Würdigung prosozialen Verhaltens der Schüler, keine Stärkung der Eigenverantwortung der Schüler, unklare Regeln und Erwartungen, wenig Hilfestellung für Problemschüler (...), Uneinigkeit und mangelnde Abstimmung im Lehrerkollegium“ Aggression und Gewalt im Schulkontext begünstigen (Schubarth 2020: 96). Das Verhalten und die Professionalität der Lehrkräfte spielen entsprechend eine zentrale Rolle.

Während unter dem Oberbegriff der Lernkultur hauptsächlich die Umsetzung des Curriculums betrachtet wurde, bezieht sich das Schulklima mehr auf pädagogische Faktoren und außercurriculare schulische Angebote. Dies beinhaltet Interaktionsstile und Beziehungsstrukturen, insbesondere zwischen Lehrpersonal und Schülerinnen und Schülern. So besteht beispielsweise ein gesicherter Zusammenhang zwischen abwertendem, aggressivem oder etikettierendem Lehrerhandeln und durch Schülerinnen und Schüler verübte Gewalt (Melzer et al. 2004). Wenn Lehrerinnen und Lehrer sich also unangemessen und respektlos gegenüber den Schülerinnen und Schülern verhalten, scheint dies ein Risikofaktor

für die Gewalttätigkeit der Schülerinnen und Schüler selbst zu bilden. Anstelle eines negativen Verhaltens gegenüber der Schülerschaft sind Beziehungen und Bindungen gebraucht, innerhalb derer emotionale und kognitive Reifung möglich ist (Hilpert 2003). Aber auch die Beziehungen zwischen den Schülerinnen und Schülern spielen eine wichtige Rolle. Ebenso wie abwertendes Lehrerverhalten kann auch fehlende Anerkennung bei Mitschülerinnen und Mitschülern gewaltfördernd wirken. Insbesondere eine fehlende Einbindung in den Klassenverband ist hier als Risikofaktor zu nennen (Meier et al. 2000). Im Rahmen einer Studie von Wittek et al. (2020) wurden starke Zusammenhänge zwischen den allgemein geltenden Normen innerhalb einer Schulklasse und dem Auftreten delinquenten Verhaltens festgestellt. Die Bereitschaft zu gewalttätigem Verhalten war dabei abhängig von der individuellen Einstellung gegenüber Gewalt, dem Klassenklima und der Stärke der Provokation einer Situation. Ein günstiges Klassenklima führte auch bei Schülerinnen und Schülern mit gewaltbegünstigenden Einstellungen dazu, dass sie angaben, sich in einer fiktiven Situation friedlich zu verhalten – in einem ungünstigen Klassenklima würden Befragte trotz eigentlich ablehnender Haltung bei Provokation Gewalt ausüben.

Andererseits beinhaltet die Oberkategorie des Schulklimas aber auch das Gestaltungs- und Identifikationspotential der Schülerinnen und Schüler mit der jeweiligen Schule. Es scheint einen Risikofaktor zu bilden, wenn den Schülerinnen und Schülern kein Mitbestimmungsrecht zuteilwird oder sie keinen Bezug der Schulaktivitäten zu ihren außerschulischen Lebensinhalten sehen. So zeigen Studienergebnisse, dass vor allem ein schülerorientierter Unterricht, aber auch eine Verknüpfung der Lerninhalte mit der Lebenswelt der Schülerinnen und Schüler gewaltmindernd wirken (Meier et al. 2000). Schule muss auch als „Sozialraum“ und nicht ausschließlich als Lernort verstanden werden (Schubarth 2020).

Die Rolle der Klassenlehrerin bzw. des Klassenlehrers als Modell und Hüter der Einhaltung kooperativer und respektvoller Verhaltensweisen ist bei der Ausbildung prosozialer Normen ausschlaggebend. Im Einklang hierzu zeigen allgemeine Erkenntnisse der Schul- und Unterrichtsforschung, dass Engagement und Verhalten der tätigen Lehrkraft einen erheblichen Einfluss auf die Interaktion zwischen Schülerinnen und Schülern haben. Dies gilt laut Bilz et al. (2017) für den Umgang mit Gewalt und Mobbing in besonderem Maße. Auch Theimann (2015) stellte die Beziehung zwischen Schülerinnen und Schülern sowie Lehrerinnen und Lehrern als einen zentralen Faktor für die Delinquenz ausübung an Schulen

heraus. Entsprechend psychologischer Lerntheorien führen intensive, positiv besetzte Beziehungen zwischen Schülerinnen und Schülern sowie Lehrerinnen und Lehrern ihren Erkenntnissen zufolge zum Erlernen von prosozialem Verhalten bzw. der Herausbildung prosozialer Einstellungen und damit zur Hemmung von delinquentem Verhalten. Eine positive Beziehung zu Lehrkräften bedeutete in der Erhebung, dass Schülerinnen und Schüler diese als fair empfanden, ihnen vertrauten und dass die Lehrkräfte sich einsetzten, um Gewalt im Schulkontext zu verhindern.

Melzer (2015) stellte fest, dass Analysen für viele Aspekte des Lehrerhandelns, der Klassensituation und der Schülerbefindlichkeit Kausalbeziehungen zu Gewalt und Devianzformen aufzeigen konnten. Es zeigte sich, dass weiche Aggressionsformen und deviantes Verhalten etwas stärker durch schulische Faktoren bedingt sind als die härteren Gewalttaten. Das Konstrukt ‚Schulfreude‘ wirkte dabei am stärksten gewaltmindernd, ebenso hatten die Variablen ‚Unterrichtsqualität‘ und ‚Schulische Belastungen‘ einen starken Einfluss auf das Gewaltverhalten von Schülerinnen und Schülern.

## 3 Sonderauswertung der PKS

### 3.1 Datenerhebung

Im Rahmen der Hellfeldstudien wurden Daten aus der Polizeilichen Kriminalstatistik (PKS) NRW sowie den Vorgangsbearbeitungssystemen der Polizei Nordrhein-Westfalen analysiert. Die originäre Datenerhebung erfolgte aus der PKS NRW. Ausgewählt wurden Fälle von psychischer oder körperlicher Gewalt aus den Jahren 2010 bis 2019. Für die Datenerhebung waren folgende Deliktgruppen der PKS NRW maßgeblich:

- Straftaten gegen die sexuelle Selbstbestimmung (z. B. Vergewaltigung, sexuelle Nötigung und sexueller Übergriff)
- Rohheitsdelikte und Straftaten gegen die persönliche Freiheit (z. B. Raub, Körperverletzung, Bedrohung)
- Sonstige Straftatbestände des Strafgesetzbuches (StGB) (z. B. Beleidigung, Üble Nachrede)
- Strafrechtliche Nebengesetze (z. B. Straftaten gegen das Waffengesetz).

Im Fokus des Interesses standen Gewalttaten, die sich an Schulen im Schulkontext ereignet haben. Bei der Datenerhebung aus der PKS NRW ergaben sich dabei zwei Probleme:

(1) In der PKS NRW kann bei der Datenerhebung als Tatörtlichkeit „Schule“<sup>6</sup> ausgewählt werden. Diese Kategorie umfasste bis zum Jahr 2019 das Schulgebäude, das umfriedete Gelände der Schule, das unmittelbare Umfeld, den Schulweg und Örtlichkeiten außerhalb des Schulgebäudes, an denen schulische Veranstaltungen stattfinden (z. B. Klassenfahrten, Schulsport). Bei Taten im unmittelbaren Umfeld der Schule, dem Schulweg und bei anderen schulischen Veranstaltungen musste die Tat einen unmittelbaren schulischen Bezug erkennen lassen oder im unmittelbaren Zusammenhang mit dem Schulbesuch stehen. Taten auf dem Schulgelände oder im Schulgebäude wurden auch außerhalb des Schulbetriebs

unter der Tatörtlichkeit „Schule“ erfasst. Beispiele hierfür sind:

- Turnhalle einer Schule bei Sportveranstaltung/Vereinsport
- Schule / Räumlichkeiten der Schule als Flüchtlingsunterkunft/Asylunterkunft
- außerschulische Taten auf dem Schulgelände (zufälliger Tatort).

Eine statistische Unterscheidung zwischen Straftaten mit schulischem Bezug und ohne schulischen Bezug war dabei nicht möglich.

Ab dem 01.01.2019 kam es daher zu einer Anpassung der Datenerfassung in der polizeilichen Vorgangsbearbeitung in Nordrhein-Westfalen. Die Schule kann weithin als Tatörtlichkeit ausgewählt werden, jedoch ohne diese Tatörtlichkeit definitorisch auf einen schulischen Kontext zu erweitern. Zusätzlich ist es möglich, über den Katalog „Ereignis“ zu erfassen, ob die Straftat im Kontext eines besonderen Ereignisses verübt wurde. Das Ereignisschlagwort „Schule“ bildet einen unmittelbaren schulischen Bezug des Tatgeschehens ab. Hierzu zählen neben den klassischen Unterrichtsveranstaltungen u. a. Klassenfahrten, Schulsport außerhalb des Schulgeländes und der Schulweg.

Die vorliegende Studie befasste sich jedoch auch mit Straftaten, die vor der Änderung der PKS NRW registriert wurden. Es musste entsprechend angenommen werden, dass bei einer Erhebung über die Kategorie Tatörtlichkeit „Schule“ auch Fälle im Datensatz beinhaltet sind, die zwar auf dem Schulgelände geschehen sind, jedoch keinen direkten Schulbezug aufweisen.

(2) Darüber hinaus war anzunehmen, dass die Angabe der Tatörtlichkeit in der polizeilichen Vorgangsbearbeitung, aus

<sup>6</sup> Hierbei sind folgende Items aus dem Tatörtlichkeiten-Katalog der PKS NRW relevant: Öffentliche Schule, Private Schule, Förderschule, Sonstige Schule

denen die PKS ihre Daten speist, nicht immer korrekt erfolgt. Es kann daher nicht davon ausgegangen werden, dass der Datensatz alle Fälle umfasst, die im Schulkontext aufgetreten sind.

Um ein möglichst genaues Bild von dem Phänomen im Hellfeld zu erlangen, wurde die Auswahl der Daten aus der PKS NRW daher anhand folgender Kriterien vorgenommen:

- Tatörtlichkeit = Schule  
ODER
- Tatörtlichkeit = Sonstige Bildungseinrichtung  
ODER
- Opfer = Schüler  
ODER
- Opfer = Lehrkraft  
ODER
- Räumlich-soziale Beziehung = Bildungswesen  
ODER
- Tatortadresse = Adresse einer Schule.

Hierbei ist zu berücksichtigen, dass davon ausgegangen werden kann, dass in der PKS NRW weitere Fälle beinhaltet sind, die sich im Schulkontext ereignet haben, bei denen jedoch keines der benannten Merkmale erfasst wurde.

Der Datensatz wurde vom Sachgebiet 31.4 (PKS NRW) des LKA NRW zugeliefert und in der KKF aufbereitet. Auf Grund der ODER-Verknüpfung der Abfragekriterien enthielt der Datensatz auch zahlreiche doppelte Fälle, die im Anschluss an die Erhebung über eine Filtervariable identifiziert und für die Analysen jeweils ausgeschlossen wurden. Insgesamt beinhaltete der Datensatz 102 845 Fälle.

Im Rahmen der Auswertung sollten sowohl aufgeklärte als auch unaufgeklärte Fälle von Gewalt berücksichtigt werden. Dem Gegenstand des Projektes entsprechend sollten die aufgeklärten Fälle berücksichtigt werden, in denen die Tatverdächtigen zum Tatzeitpunkt zwischen 10 und 20 Jahre alt waren. Da bei unaufgeklärten Fällen keine Informationen zu Tatverdächtigen vorliegen, konnte hier keine Alterseinschränkung vorgenommen werden. Zudem sollten nur Fälle berücksichtigt werden, die sich an regulären Schultagen (Montag bis Freitag) ereignet haben. Schulische Veranstaltungen, die am Wochenende stattgefunden haben, sollten demnach nicht berücksichtigt werden. Es wurde jedoch angenommen, dass entsprechende Ereignisse vergleichsweise selten sind und die Einschränkung daher den Ausschluss möglichst vieler Fälle, die nicht dem Gegenstand des Projektes entsprechen, ermöglicht. Der für die Auswertung erstellte

Datensatz reduzierte sich über die dargelegten Fallauschlüsse auf 74 108 Fälle. Jeweils ausgewählte Fälle aus diesem Gesamtdatensatz wurden in insgesamt drei aufeinander bezogenen Hellfeldstudien analysiert.

### Hellfeldstudie I

In einer *ersten Hellfeldstudie* wurden – trotz der dargelegten Restriktionen – alle Fälle des Datensatzes ausgewertet, in denen als Tatörtlichkeit Schule erfasst wurde. Dabei wurden nur Fälle berücksichtigt, die sich zwischen 07:00 und 17:00 Uhr ereignet haben. Hierbei handelt es sich um 45 015 Fälle. Damit wurde angestrebt, phänomenologische Befunde zum Gegenstand des Projektes zu erhalten und die Kriminalitätsentwicklung zumindest in einer Tendenz zu beschreiben. So beinhaltet die PKS NRW umfangreiche Informationen zu Opfern (z. B. Alter, Geschlecht, Staatsangehörigkeit), Tatverdächtigen (z. B. Alter, Geschlecht, Staatsangehörigkeit, Geburtsort, Wohnort), Tatorten (z. B. Adresse), Tatörtlichkeiten (z. B. Schule), Tatzeiten (z. B. Beginn, Ende), verursachten Schäden/Verletzungsgraden, Tatversuchen (ja/nein) sowie zur Aufklärung der Tat (ja /nein). Die vorliegenden Daten wurden mit der Statistiksoftware *SPSS Statistics* ausgewertet.

### Hellfeldstudie II

Die *zweite Hellfeldstudie* wurde vor dem Hintergrund von zwei Zielstellungen durchgeführt. Zum einen sollten Erkenntnisse zur Aussagekraft der Daten der *ersten Hellfeldstudie* gewonnen werden. Es sollte überprüft werden, zu welchem Anteil es sich bei den Fällen, in denen die Schule als Tatörtlichkeit erfasst wurde, um solche handelt, die einen Schulbezug aufweisen. Zum anderen sollten über weitergehende Informationen aus den Vorgangsbearbeitungssystemen der Polizei Nordrhein-Westfalen (z. B. Kurzsachverhalte) ergänzende phänomenologische Daten erhoben werden. Hierzu wurde aus dem Datensatz der ersten Hellfeldstudie eine repräsentative Zufallsstichprobe von rund vier Prozent der Fälle gezogen (1 754 Fälle).

Im Zuge der Studie wurden folgende Variablen erhoben:

- *Schulkontext* (ja/nein/unklar, Text) – Es wurde erfasst, ob der Fall einen Schulkontext aufweist und falls nicht, um welchen Kontext es sich handelt
- *Sonstiges Ausschlusskriterium* (ja/nein, Text) – Sonstige Ausschlusskriterien liegen etwa vor, wenn es sich um tatverdächtige Lehrer/innen handelt oder in den polizeilichen Vorgangsbearbeitungssystemen keine ausreichenden Informationen vorlagen

- *Tatörtlichkeit Schule räumlich* (ja/nein, Text) – Hier wurde erfasst, ob die Straftat sich in der Schule (Schulgebäude, Schulgelände) ereignet hat und um welchen konkreten Ort es sich handelt
- *Schulisches Ereignis* (ja/nein, Text) – Hier wurde erfasst, ob die Straftat im Rahmen eines schulischen Ereignisses erfolgt ist (z. B. Unterricht, Pause, Klassenfahrt) und um welches Ereignis es sich handelt
- *Schulform* (Text)
- *Jahrgangsstufe des/der Tatverdächtigen* (Zahl)
- *Opfer* (Text) – z. B. Schüler/in, Lehrer/in
- *Jahrgangsstufe des Opfers* (Zahl)
- *Verbale Gewalt* (ja/nein) – In weiteren Variablen wurde die Form der verbalen Gewalt erfasst (z. B. sexistische oder fremdenfeindliche Bezüge). Außerdem wurde erfasst, ob ein Tatmittel eingesetzt wurde und falls ja, welches
- *Körperliche Gewalt* (ja/nein) – In weiteren Variablen wurde die Form der körperlichen Gewalt (z. B. Schlagen, Treten) erfasst. Außerdem wurde erfasst, ob ein Tatmittel eingesetzt wurde und falls ja, welches
- *Opferaktivität vor der Tat* (alleine/in Begleitung) – Hier wurde erfasst, ob das Opfer alleine oder in Begleitung war
- *Mobbingfall* (ja/nein) – Ergänzend wurden hier Variablen zur Dauer und Art der Mobbinghandlungen erfasst

- *Tatmittel Internet/Cybergewalt* (ja/nein)
- *Gruppentat* (ja/nein und Anzahl Tatverdächtige)
- *Psychische und körperliche Verletzungsfolgen für das Opfer* (ja/nein und Text).

Diese Variablen wurden wiederum mit der Software *SPSS Statistics* deskriptiv ausgewertet.

### Hellfeldstudie III

Die *dritte Hellfeldstudie* diente der weiteren Prüfung der Aussagekraft der Daten der ersten Hellfeldstudie. Es wurde angestrebt zu kontrollieren, wie häufig Schule in der Vorgangsbearbeitung nicht als Tatörtlichkeit erfasst wurde, obwohl die Tat innerhalb eines Schulgebäudes, auf dem umfriedeten Gelände einer Schule oder im unmittelbaren Umfeld einer Schule begangen wurde und/oder die Tat im Schulkontext begangen wurde und das Merkmal *Tatörtlichkeit Schule* entsprechend hätte gesetzt werden müssen.

Hierzu wurden aus dem Gesamtdatensatz zunächst alle Fälle ausgeschlossen, in denen Schule als *Tatörtlichkeit* erfasst wurde. Anschließend wurde eine Zufallsstichprobe von rund vier Prozent gezogen (981 Fälle). Zu diesen Fällen wurden wiederum ergänzende Informationen (z. B. Kurzsachverhalte) aus den Vorgangsbearbeitungssystemen der Polizei Nordrhein-Westfalen erhoben und ausgewertet. Hierbei wurde erfasst, ob über die Sachverhalte ausreichend Informationen zur Auswertung vorliegen, ob sich die Tat an einer Schuladresse ereignete bzw. um welchen Tatort es sich handelte und in welchem Kontext die Tat erfolgt ist.

## 3.2 Aussagekraft der Datengrundlage

Im Rahmen der *zweiten Hellfeldstudie* wurde zunächst analysiert, inwieweit die Fälle einen Schulkontext aufweisen und ob die Fälle korrekt erfasst wurden. Rund 79,1 Prozent (1 387 Fälle) der 1 754 Fälle wurden sicher im Schulkontext begangen. Bei 12,4 Prozent (218 Fälle) der Fälle konnte dies nicht sicher bestimmt werden, da die Datengrundlage in der zweiten Hellfeldstudie bei diesen Fällen nicht ausreichend war. Entsprechend kann es sich bei bis zu 91,5 Prozent (1 605 Fälle) der Fälle um solche handeln, die im Schulkontext begangen wurden. Bei den übrigen 8,5 Prozent (149 Fälle) der Fälle handelte es sich oftmals um Taten, die zwar auf dem Schulgelände begangen wurden, jedoch nicht in einem Schulkontext standen. Mehr als die Hälfte dieser 149 Taten

(53,8 %, 80 Fälle) ereignete sich im Rahmen privater Treffen oder schulexterner Veranstaltungen auf dem Schulgelände. Zwei Fälle (1,3 %) traten in einem Internat auf. Die übrigen Taten ereigneten sich im Internet ohne Schulkontext (17,4 %, 26 Fälle), im öffentlichen Raum (12,1 %, 18 Fälle) oder in sonstigen Kontexten (15,4 %, 23 Fälle). Entsprechend weist in 44,9 Prozent (67 Fälle) der 149 Fälle weder der Kontext noch der geographische Ort auf einen Schulbezug hin. Oftmals ergab sich aus den Sachverhaltsdarstellungen lediglich, dass die Tatverdächtigen und die Geschädigten sich aus der Schule kannten. Das Merkmal *Tatörtlichkeit „Schule“* wurde entsprechend in mindestens 3,8 Prozent (67 Fälle) aller 1 754 Fälle falsch erfasst. Im Gegensatz dazu kann in 96,2



Prozent (1 687 Fälle) der Fälle davon ausgegangen werden bzw. zumindest nicht ausgeschlossen werden, dass ein Schulbezug vorliegt.

Im Folgenden wurden die 1 387 Fälle genauer analysiert, in denen gemäß der Auswertungen sicher von einem Schulkontext ausgegangen werden konnte. Dabei hat sich unter anderem gezeigt, dass es sich nicht bei all diesen Fällen sicher um Fälle von Jugendgewalt im Schulkontext im Sinne des Gegenstandes des Projektes handelt. Bei einigen Fällen war die Datengrundlage für die weitere Datenerhebung in der *zweiten Hellfeldstudie* außerdem nicht ausreichend. Weitere rund 13,6 Prozent (189 Fälle) der Fälle wurden für die Datenauswertung daher ausgeschlossen. Die Ausschlussgründe sind der Tabelle 1 zu entnehmen.

Für die inhaltliche Auswertung der Daten der *zweiten Hellfeldstudie* reduzierte sich der Datensatz entsprechend auf 1 198 Fälle. Wie in Kapitel 2.1 beschrieben wurde, erfolgte auf Grund der Ungenauigkeiten bei der Erfassung von Taten im Schulkontext im Jahr 2019 eine Anpassung des Tatörtlichkeiten-Kataloges sowie eine Ergänzung des Ereigniskataloges in der PKS NRW. Nunmehr soll unter Tatörtlichkeit „Schule“ die Schule als geographischer Tatort erfasst werden und der Schulkontext unter dem Ereignisschlagwort „schulische Veranstaltung“. Im Rahmen der *zweiten Hellfeldstudie* wurde daher auch die Umsetzung der neuen Erfassungsrichtlinien geprüft.

In der Stichprobe sind 200 Fälle aus dem Jahr 2019 enthalten. Von den 200 Fällen wurden 90,0 Prozent (180 Fälle) gemäß den Datenauswertungen sicher im Schulkontext begangen, in sieben Fällen (3,5 %) konnte dies nicht sicher bestimmt werden. Der Anteil der Fälle, in denen ein Schulkontext ausgeschlossen werden konnte, ist mit 6,5 Prozent daher im Jahr 2019 lediglich etwas geringer als bei Betrachtung der gesamten Zeitspanne. In 155 der 180 Fälle, in denen ein Schulkontext sicher bestimmt werden konnte, lag zudem kein sonstiger Ausschlussgrund vor, sodass weitere Daten erhoben werden konnten. Hierunter befanden sich keine Fälle, in denen sicher festgestellt werden konnte, dass der Tatort außerhalb des Schulgeländes oder des unmittelbaren Schulumfelds lag. In 73,5 Prozent (147 Fälle) der 200 Fälle aus dem Jahr 2019 wurde das Ereignisschlagwort „schulische Veranstaltung“ vergeben. In 3,4 Prozent (5 Fälle) dieser Fälle lag kein Schulkontext vor, in 2,7 Prozent (4 Fälle) der Fälle konnte dies nicht mit Sicherheit bestimmt werden. In den fünf Fällen, in denen ein Schulkontext ausgeschlossen werden konnte, ereigneten sich die Taten auf dem Schulgelände

ohne Schulkontext, im öffentlichen Raum oder im Internet bzw. am Telefon ohne Schulkontext.

**Tabelle 1:** Gründe für den Fallausschluss (Hellfeldstudie 2)

| Ausschlussgrund  | Anzahl     | Prozent      |
|--|------------|--------------|
| <b>Kein Gewaltdelikt</b>   | 37         | 19,6         |
| „nur“ Waffenbesitz   | 18         | 9,5          |
| Verbreitung kinderpornographischen Materials von den Tatverdächtigen unbekanntem Opfern  | 6          | 3,2          |
| Sonstiges  | 13         | 6,9          |
| <b>Datengrundlage unzureichend</b>   | 101        | 53,4         |
| Unspezifische Amokdrohung ohne Hinweis auf Täter/in (z. B. „Kritzelei“ auf Schultoilette), u.a. Unklarheit darüber, ob der/die Tatverdächtige/r Schüler/in ist | 38         | 20,1         |
| Unklarheit darüber, ob der/die Tatverdächtige/r Schüler/in ist   | 31         | 16,4         |
| Sonstiges  | 32         | 16,9         |
| <b>Der/die Tatverdächtige/r ist kein/e Schüler/in (z. B. Lehrer/in)</b>  | 34         | 18,0         |
| <b>Gegenseitige Körperverletzung ohne Haupttäter/in</b>  | 12         | 6,3          |
| <b>Unfall</b>  | 5          | 2,6          |
| <b>Gesamt</b>  | <b>189</b> | <b>100,0</b> |

In der *dritten Hellfeldstudie* konnten in 85,4 Prozent der 981 Fälle (838 Fälle) der Zufallsstichprobe aus dem Vorgangsbearbeitungssystem umfassende Informationen zur Bewertung des Tatortes und/oder -kontextes erhoben werden. In 47,4 Prozent der Fälle (397 Fälle) konnte aufgrund der vorliegenden Daten mit Sicherheit festgestellt werden, dass diese sich innerhalb eines Schulgebäudes, dem umfriedeten Gelände einer Schule oder im unmittelbaren Umfeld einer Schule ereignet haben. In 20,3 Prozent der Fälle (170 Fälle) konnte dies nicht sicher festgestellt werden. 46,5 Prozent der Fälle (390 Fälle) ereigneten sich den vorliegenden Daten zufolge im Schulkontext, in 22,1 Prozent der Fälle (185 Fälle) blieb dies unklar. Eine ausführliche Übersicht hierzu gibt Tabelle 2.

Tabelle 3 gibt einen Überblick über die konkreten Tatorte in den 397 Fällen, die innerhalb eines Schulgebäudes, im umfriedeten Gelände einer Schule oder im unmittelbaren Umfeld einer Schule begangen wurden. Analog dazu zeigt Tabelle 4, um welche konkreten Kontexte es sich in den 390 Fällen handelte, die sich in einem Schulkontext ereigneten.

**Tabelle 2:** Tatorte und -kontexte (Hellfeldstudie 3)

| Ort    |         | Kontext |      |        |        |
|--------|---------|---------|------|--------|--------|
|        |         | ja      | nein | unklar | gesamt |
| ja     | Anzahl  | 275     | 40   | 82     | 397    |
|        | Prozent | 32,8    | 4,8  | 8,8    | 47,4   |
| nein   | Anzahl  | 34      | 190  | 47     | 271    |
|        | Prozent | 4,1     | 22,7 | 5,6    | 32,2   |
| unklar | Anzahl  | 81      | 33   | 56     | 170    |
|        | Prozent | 9,7     | 3,9  | 6,7    | 20,3   |
| gesamt | Anzahl  | 390     | 263  | 185    | 838    |
|        | Prozent | 46,5    | 31,4 | 22,1   | 100,0  |

**Tabelle 3:** Tatorte (Hellfeldstudie 3)

| Ort                       | Anzahl | Prozent |
|---------------------------|--------|---------|
| Schulgelände              | 191    | 48,1    |
| Schulgebäude              | 92     | 23,5    |
| Keine konkrete Angabe     | 78     | 19,6    |
| Unmittelbares Schulumfeld | 36     | 9,1     |

**Tabelle 4:** Tatkontexte (Hellfeldstudie 3)

| Kontext               | Anzahl | Prozent |
|-----------------------|--------|---------|
| Keine konkrete Angabe | 141    | 36,2    |
| Schulweg              | 87     | 22,3    |
| Pause                 | 57     | 14,6    |
| Unterricht            | 50     | 12,8    |
| Schulschluss          | 36     | 9,2     |
| Vor Schulbeginn       | 8      | 2,1     |
| Schulveranstaltung    | 4      | 1,0     |
| Schulausflug          | 4      | 1,0     |
| Internet/Telefon/SMS  | 3      | 0,8     |

Bis zum Jahr 2019 hätte das Merkmal Tatörtlichkeit Schule angekreuzt werden sollen, wenn entweder der Tatort ein Schulgebäude, Schulgelände oder Schulumfeld war oder ein Schulkontext gegeben war. Bei ausschließlicher Betrachtung der Fälle aus den Jahren 2010 bis 2019 zeigt sich, dass in mindestens 48,7 Prozent der Fälle (478 Fälle) das Merkmal Tatörtlichkeit Schule fälschlicherweise nicht gesetzt wurde. In 23,7 Prozent (18 Fälle) der 76 Fälle aus dem Jahr 2019 wurde zudem fälschlicherweise das Merkmal Tatörtlichkeit Schule nicht gesetzt, in 22,4 Prozent (17 Fälle) wurde eine schulische Veranstaltung nicht als Ereignis angekreuzt. Beim Abgleich mit ausgewählten Variablen (z. B. Deliktschlüssel) aus dem Datensatz mit Fällen, in denen Schule als Tatörtlichkeit angekreuzt wurde, zeigen sich keine systematischen Fehler.

Bei der Betrachtung der Ergebnisse der Hellfeldstudien ist zudem zu berücksichtigen, dass die Aussagekraft von Hellfelddaten insgesamt begrenzt ist, da den Strafverfolgungsbehörden nicht alle Straftaten bekannt werden. Der Umfang des Hellfeldes ist abhängig von der Art des Deliktes sowie von variablen Faktoren wie dem Anzeigeverhalten oder der (polizeilichen) Kontrollintensität. Studien zeigen, dass das Anzeigeverhalten bei Gewaltstraftaten, insbesondere bei Formen psychischer Gewalt oder wenn für das Opfer aus der Tat keine körperlichen oder emotionalen Folgen resultierten, gering ist (Meyer, Jordan & Berthold 2020). Es ist entsprechend von einem großen Dunkelfeld auszugehen.

Zusammenfassend kann im Hinblick auf die Aussagekraft der polizeilichen Daten nun Folgendes festgehalten werden:

- Mindestens 79,1 Prozent und bis zu 91,5 Prozent der betrachteten Fälle, in denen als Tatörtlichkeit Schule eingetragen wurde, weisen einen Schulkontext auf. Unter Einbezug der Fälle, die zwar keinen Schulkontext haben, sich jedoch auf dem Schulgelände ereignet haben, handelt es sich um bis zu 96,1 Prozent der Fälle. Das Merkmal Tatörtlichkeit „Schule“ wird entsprechend in der polizeilichen Sachbearbeitung zumeist korrekt gesetzt. In mindestens drei Prozent der Fälle erfolgen diesbezüglich jedoch Fehlerfassungen
- Rund 68,3 Prozent der Fälle, in denen als Tatörtlichkeit Schule eingetragen wurde, entsprachen mit Sicherheit dem Gegenstand des Projektes. Die Auswahlkriterien für die *erste Hellfeldstudie* (Tatörtlichkeit, Wochentag, Alter der Tatverdächtigen) erscheinen entsprechend noch geeignet, den Gegenstand des Projektes abzubilden
- Es gibt zahlreiche Fälle, in denen das Merkmal Tatörtlichkeit Schule sowie das Ereignis Schulische Veranstaltung nicht in der Vorgangsbearbeitung erfasst wird und entsprechend nicht in die PKS NRW geht. Dies hat grundsätzlich zur Folge, dass die Aussagekraft der Daten der PKS NRW zur Beschreibung der Verbreitung und Entwicklung des Phänomens Gewalt an Schulen eingeschränkt ist
- Die Änderung des Tatörtlichkeiten-Kataloges und die Ergänzung des Ereignis-Kataloges in der PKS NRW ab dem Jahr 2019 ermöglichen eine genauere Erfassung des Phänomens Gewalt an Schulen im Hellfeld, wenn gleich auch hier Fehlerfassungen in ähnlichem Umfang wie in den Vorjahren festgestellt werden können.
- Das Hellfeld umfasst lediglich die Straftaten, von der die Polizei Kenntnis hat. Im Hinblick auf das Phänomen Ge-

walt an Schulen ist allerdings von einem hohen Dunkelfeld auszugehen, weshalb die Aussagekraft der polizeilichen Daten auch unabhängig von Fehlerfassungen eingeschränkt ist.

### 3.3 Ergebnisse

Zunächst erfolgt die Beschreibung der Verbreitung und Entwicklung des Phänomens im Hellfeld. Hierbei wird auf Erkenntnisse der *ersten Hellfeldstudie* zurückgegriffen. Im Rahmen dieser Studie wurden alle Fälle von Jugendgewalt an Schulen der Jahre 2010 bis 2019 ausgewertet, in denen das Merkmal Tatörtlichkeit „Schule“ ausgewählt wurde, die sich an regulären Schultagen (Montag bis Freitag) sowie zu regulären Schulzeiten (07:00-17:00 Uhr) ereignet haben und in denen die Tatverdächtigen im Falle aufgeklärter Taten zum Tatzeitpunkt zwischen 10 und 20 Jahre alt waren (siehe Kapitel 1.1, 2.1). Auch für die anschließende phänomenologische Betrachtung des Gegenstandes des Projektes wurden die Daten der Hellfeldstudie 1 herangezogen. Ergänzt wurden die Befunde mit Ergebnissen aus der Hellfeldstudie 2. Hierin wurden zu ausgewählten Fällen weitergehende Informationen aus den Vorgangsbearbeitungssystemen der Polizei Nordrhein-Westfalen ausgewertet (siehe Kapitel 2.1). Zu berücksichtigen sind im Hinblick auf beide Studien die Einschränkungen in der Aussagekraft der Daten (siehe Kapitel 2.2).

#### 3.3.1 Verbreitung und Entwicklung des Phänomens

##### Erkenntnisse aus der PKS NRW 2010 bis 2019

Im untersuchten Zeitraum von 2010 bis 2019 wurden in der PKS NRW insgesamt 45 015 Straftaten erfasst, die dem Gegenstand des Projektes entsprechen. Tabelle 5 gibt einen Überblick über die Fälle differenziert nach Deliktgruppen.

Den größten Anteil an allen Fällen machen Rohheitsdelikte aus. Zumeist handelte es sich dabei um vorsätzliche einfache Körperverletzungen (43,8 %, 19 703 Fälle) oder gefährliche Körperverletzungen (17,9 %, 8 070 Fälle). Bei den weiteren Straftaten der Deliktgruppe handelte es sich insbesondere um Bedrohungen (8,6 %, 3 864 Fälle), Raubdelikte (2,3 %, 1 058 Fälle) und Nötigungen (2,2 %, 976 Fälle).

Fast ein Fünftel aller Fälle machen Straftaten gegen sonstige Straftatbestände des StGB aus. Zumeist handelte es sich dabei um Beleidigungen (12,8 %, 5 778 Fälle). Zudem fallen

hierunter insbesondere Störungen des öffentlichen Friedens (2,4 %, 1 093), Erpressungen (1,1 %, 485 Fälle), die Verletzung des höchstpersönlichen Lebensbereichs durch Bildaufnahmen (1,0 %, 451 Fälle), Verleumdungen (0,8 %, 361 Fälle), üble Nachreden (0,7 %, 307 Fälle), Volksverhetzungen (0,3 %, 134 Fälle) und Gewaltdarstellungen (0,2 %, 100 Fälle).

**Tabelle 5:** Registrierte Straftaten nach Deliktgruppen (Hellfeldstudie 1)

| Deliktgruppe  | Anzahl        | Prozent      |
|---|---------------|--------------|
| Straftaten gegen das Leben                                    | 7             | 0,0          |
| Straftaten gegen die sexuelle Selbstbestimmung                | 1 676         | 3,7          |
| Rohheitsdelikte und Straftaten gegen die persönliche Freiheit | 34 429        | 76,5         |
| Straftaten gegen sonstige Straftatbestände des StGB           | 8 053         | 17,9         |
| Straftaten gegen strafrechtliche Nebengesetze                 | 850           | 1,9          |
| <b>Gesamt</b>   | <b>45 015</b> | <b>100,0</b> |

Straftaten gegen die sexuelle Selbstbestimmung machen rund vier Prozent aller Fälle aus. In dieser Deliktgruppe wurden zumeist Fälle des sexuellen Missbrauchs von Kindern (1,3 %, 581 Fälle), der Verbreitung, des Erwerbs und des Besitzes insbesondere kinder- und jugendpornografischer Schriften (0,9 %, 415 Fälle), sexueller Übergriffe, sexueller Nötigungen und Vergewaltigungen (0,7 %, 295 Fälle) sowie sexueller Belästigung (0,5 %, 242 Fälle, nur 2017–2019) polizeilich registriert.

Im Hinblick auf die Straftaten gegen strafrechtliche Nebengesetze wurden Straftaten gegen das Waffengesetz (1,8 %, 801 Fälle) und Straftaten gegen das Sprengstoffgesetz (0,1 %, 47 Fälle) berücksichtigt.

Im Zeitverlauf zeigt sich zunächst ein kontinuierlicher Rückgang der Zahlen von 2010 bis 2015 um rund 40,5 Prozent von 6 019 auf 3 580 registrierte Taten. In den Folgejahren

kommt es zu einem Anstieg der Fallzahlen um rund 20,4 Prozent auf 4 311 registrierte Fälle. Aufgrund der Änderungen in der PKS-Erfassung (siehe Kapitel 2.1) ist das Jahr 2019 mit 5 733 Fällen nicht vergleichbar mit den Vorjahren.

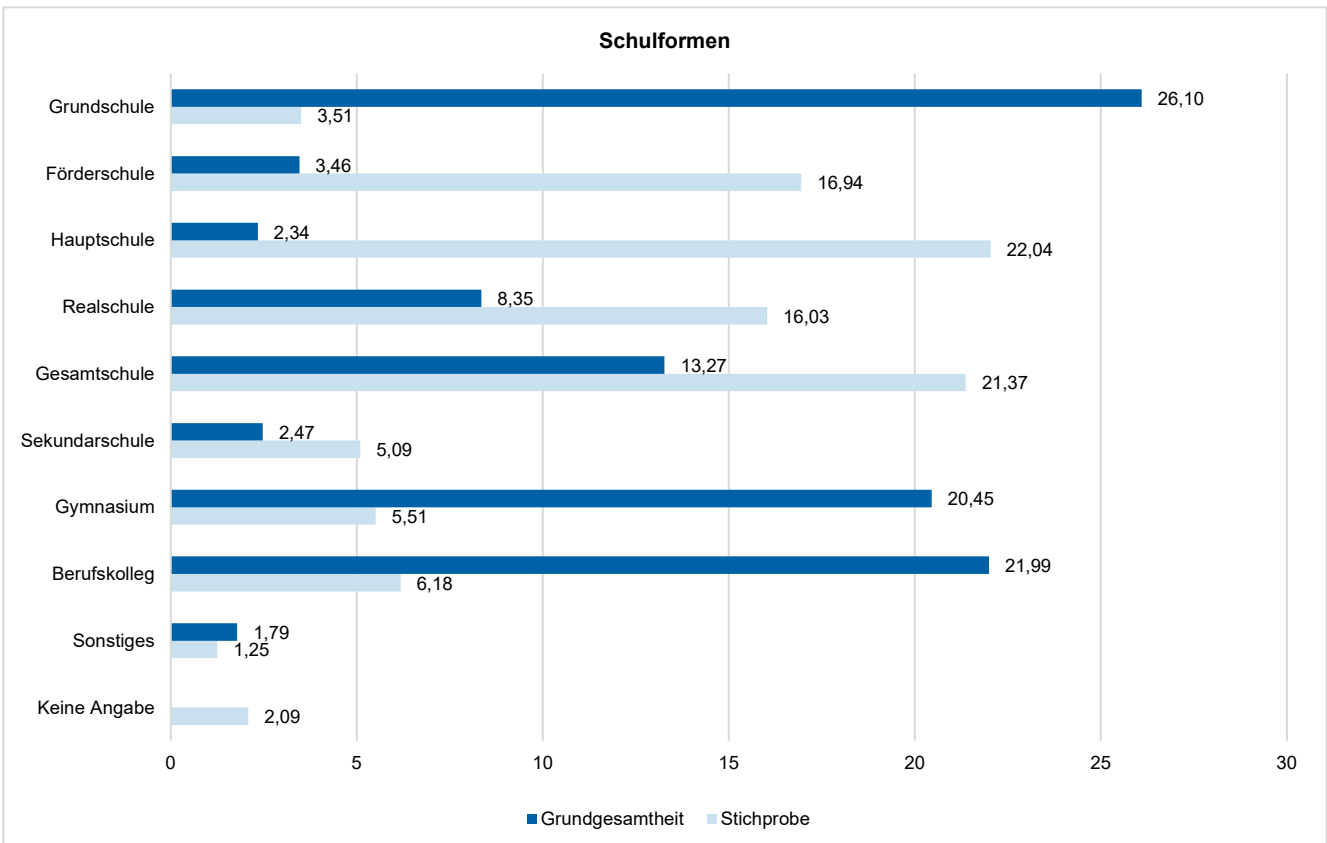
Wie bereits in Kapitel 3.1 erläutert wurde, werden den Strafverfolgungsbehörden jedoch längst nicht alle Straftaten bekannt. Insbesondere bei der ubiquitären Jugendgewalt ist davon auszugehen, dass ein hohes Dunkelfeld besteht. Dies gilt auch für Jugendgewalt an Schulen. Eine aktuelle und periodisch angelegte Dunkelfeldstudie in Form von Täter- und Opferbefragungen von Schülerinnen und Schülern zu Gewalt an Schulen gibt es in Nordrhein-Westfalen und auch bundesweit nicht.

### 3.3.2 Phänomenologische Erkenntnisse

#### Fälle

Gemäß der *ersten Hellfeldstudie* wurden im Zeitraum von 2010 bis 2019 in der PKS NRW 45 015 Fälle erfasst, die dem Gegenstand des Projektes Jugendgewalt an Schulen entsprechen. Bei dem Großteil der Fälle handelt es sich um vollendete Straftaten (96,3 %) und nicht um Versuche (3,7 %).

Abbildung 1: Schulformen



Zudem agierten die Täterinnen und Täter in den meisten Fällen allein (76,4%). Die Fälle verteilen sich relativ gleichmäßig auf die Wochentage (Tabelle 6).

Tabelle 6: Fälle nach Wochentagen

| Tag           | Anzahl        | Prozent      |
|---------------|---------------|--------------|
| Montag        | 9 280         | 20,6         |
| Dienstag      | 8 389         | 18,6         |
| Mittwoch      | 9 736         | 21,6         |
| Donnerstag    | 9 480         | 21,1         |
| Freitag       | 8 130         | 18,1         |
| <b>Gesamt</b> | <b>45 015</b> | <b>100,0</b> |

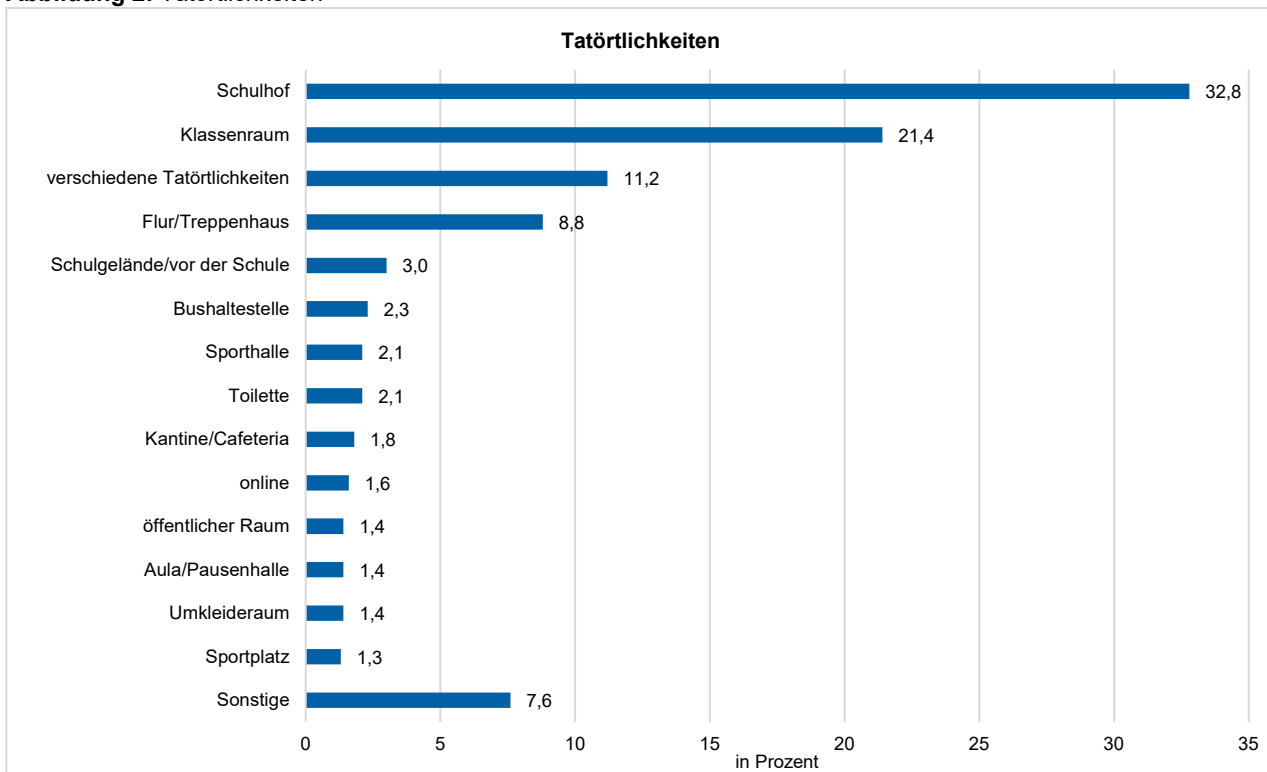
#### Kontext (Tatort, schulisches Ereignis, Schulform)

Die Taten fanden gemäß der *Hellfeldstudie 2* überproportional häufig an Förderschulen, Hauptschulen, Realschulen, Gesamtschulen und Sekundarschulen statt. Abbildung 1 zeigt die Anteile in der Grundgesamtheit im Schuljahr 2019/2020 (Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen 2020) sowie in der Stichprobe der *Hellfeldstudie 2* im Vergleich.

Bei der quantitativen Auswertung in der Hellfeldstudie lag für 948 Fälle eine Angabe zur Tatörtlichkeit vor. Am häufigsten fand die Tat auf dem Schulhof, gefolgt vom Klassenraum statt. In einigen Fällen fand die Gewaltausübung auf dem Flur sowie im Treppenhaus der Schule statt oder an mehreren verschiedenen Örtlichkeiten der Schule (Abbildung 2). Bei 99,3 Prozent der Fälle der *Hellfeldstudie 2* fand die Tat bei

einem schulischen Ereignis statt. Von den 777 Fällen, zu denen Angaben zum Ereignis vorliegen, ereigneten sich fast die Hälfte in der Pause (45,7 %). 21,1 Prozent der Taten fanden während des Unterrichts statt. Bei Fällen außerhalb eines schulischen Ereignisses ereignete sich die Tat beispielsweise zwar auf dem Schulgelände, jedoch außerhalb der Schulzeit.

**Abbildung 2:** Tatörtlichkeiten



**Tätermerkmale**

Zu den 45 015 in der *Hellfeldstudie 1* betrachteten Fällen wurden 56 548 Tatverdächtige polizeilich registriert. Die Tatverdächtigen waren größtenteils männlich (78,3 %), durchschnittlich 14,3 Jahre alt ( $Md = 14,0$ ;  $SD = 2,02$ ; siehe auch Tabelle 7) und hatten überwiegend die deutsche Staatsangehörigkeit (79,4 %).

Angaben zum Schuljahrgang der tatverdächtigen Person fanden sich in 359 Fällen der *Hellfeldstudie 2*. Davon befanden sich 95,3 Prozent zwischen der 5. und 10. Klasse. Den Daten der *Hellfeldstudie 2* zufolge begehen am häufigsten Personen aus der 9. Klasse Gewalttaten (23,7 %).

**Tabelle 7:** Tatverdächtige im Altersbereich 10 bis 20-Jahren

| Alter         | Anzahl        | Prozent      |
|---------------|---------------|--------------|
| 10            | 1 893         | 3,3          |
| 11            | 3 389         | 6,0          |
| 12            | 5 472         | 9,7          |
| 13            | 8 214         | 14,5         |
| 14            | 11 549        | 20,4         |
| 15            | 11 256        | 19,9         |
| 16            | 7 960         | 14,1         |
| 17            | 3 834         | 6,8          |
| 18            | 1 594         | 2,8          |
| 19            | 913           | 1,6          |
| 20            | 474           | 0,8          |
| <b>Gesamt</b> | <b>56 548</b> | <b>100,0</b> |

In 24,0 Prozent der Fälle der *Hellfeldstudie 2* handelte es sich um eine Gruppentat. Dabei waren die Tatverdächtigen in den

meisten Fällen zu zweit (54,8 %), in 22,8 Prozent waren sie zu dritt und in 17,8 % Prozent mindestens zu viert.

**Opfermerkmale**

In der *Hellfeldstudie 1* wurden 39 438 Opfer in einer Altersspanne von 0 bis 97 Jahren polizeilich registriert. Dabei ist zu berücksichtigen, dass Daten zu Opfern in der PKS nur bei strafbaren Handlungen gegen höchstpersönliche Rechtsgüter (Leben, körperliche Unversehrtheit, Freiheit, Ehre, sexuelle Selbstbestimmung) erfasst werden.

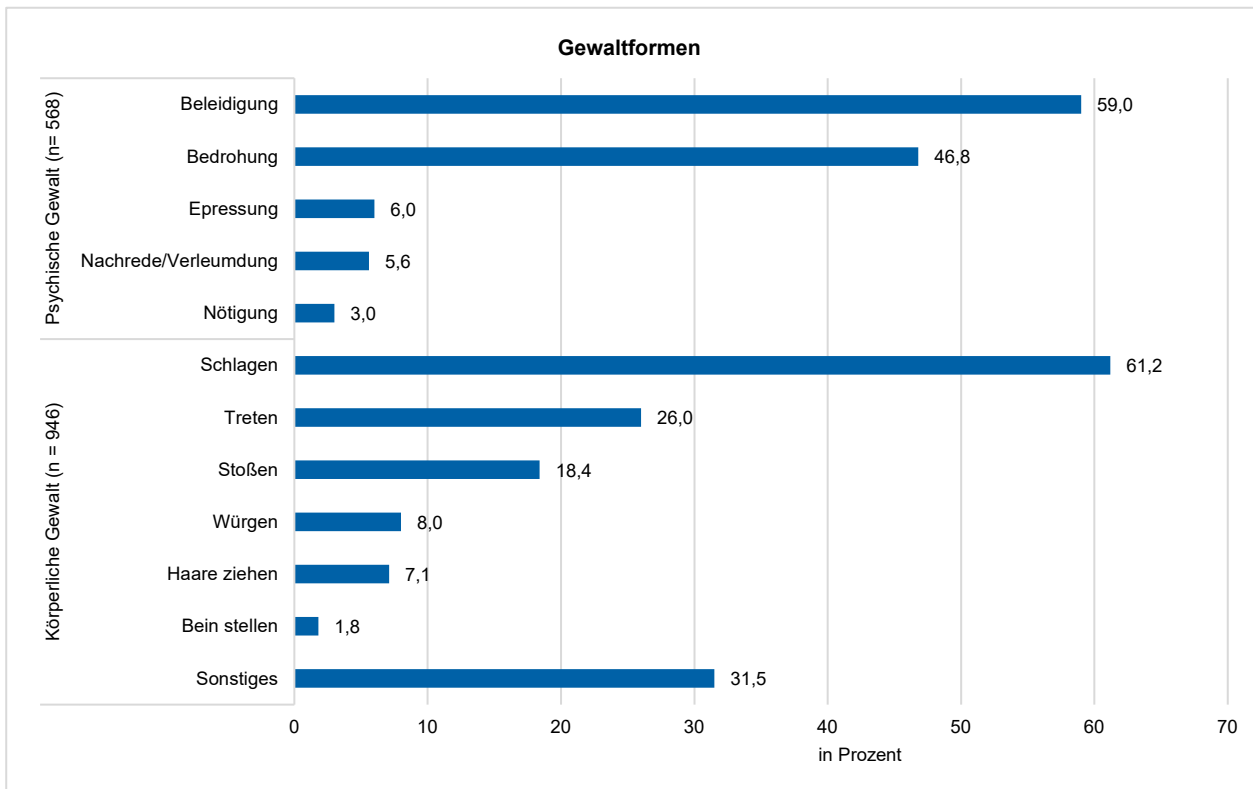
Die Opfer waren zumeist männlich (63,6 %), durchschnittlich 16,7 Jahre alt (*Md* = 14,0; *SD* = 10,25) und hatten überwiegend die deutsche Staatsangehörigkeit (87,6 %).

Bei den Opfern der Taten handelte es sich nach der *Hellfeldstudie 2* in den meisten Fällen um Schülerinnen und Schüler (86,9 %). Von 320 Fällen mit Angaben zum Jahrgang befand sich das Opfer zu 96,3 Prozent zwischen der 5. und 10. Klasse. Am häufigsten befand sich das Opfer im 7. (20,3 %) oder im 8. (20,6 %) Schuljahrgang.

**Gewaltformen**

Abbildung 3 gibt einen Überblick über die eingesetzten Formen psychischer und körperlicher Gewalt gemäß *Hellfeldstudie 2*.

**Abbildung 3: Gewaltformen**



Bei etwa der Hälfte der in der *Hellfeldstudie 2* betrachteten Fälle (47,4 %) kam es zu psychischer Gewalt gegen das Opfer, bei mehr als drei Vierteln (79,0 %) der Fälle zu körperlicher Gewalt. In etwas mehr als einem Viertel der Fälle (27,5 %) wurde psychische und körperliche Gewalt angewendet.

In 21,5 Prozent der Fälle kam es wiederholt zu psychischer Gewalt. Dabei ist jedoch davon auszugehen, dass entsprechende Informationen in den Sachverhaltsdarstellungen nicht immer beinhaltet waren. In 11,3 Prozent der Fälle wurde die psychische Gewalt mit einer Waffe oder einem Werkzeug unterstrichen. In den meisten Fällen handelte es sich dabei um ein Messer (78,1%).

In über der Hälfte der Fälle mit körperlicher Gewalt wurde das Opfer geschlagen. Der Täter schlug dabei oftmals mit der Faust zu (58,7 %). In einigen Fällen wurde das Opfer getreten, gestoßen oder gewürgt. In manchen Fällen wurde dem Opfer an den Haaren gezogen oder ihm ein Bein gestellt. Beispiele für weniger häufige Taten waren das Bewerfen des Opfers mit einem Gegenstand (3,5 %), sexuelle Belästigung (3,1 %) oder das Schlagen des Kopfes des Opfers gegen einen Gegenstand (2,1 %). Am häufigsten wurde das Opfer vom Täter am Kopf getroffen (55,9 %), auch Extremitäten (28,0 %) und Torso (25,9 %) waren oft betroffen.

In 456 Fällen lagen Erkenntnisse darüber vor, ob das Opfer zum Zeitpunkt der Tat alleine oder in Begleitung war. Zumeist befand sich das Opfer in Begleitung (87,1 %).

In 10,4 Prozent aller Fälle psychischer und körperlicher Gewalt wurde eine Waffe oder ein anderes Tatmittel eingesetzt. Dabei handelte es sich in 1,3 Prozent um eine Waffe (Messer, Schlagring, Schlagstock, Softair), in 1,3 Prozent um Reizgas, und darüber hinaus um verschiedene andere Gegenstände (z. B. Feuerzeug, Flasche, Knallkörper, Schere, Stock, Möbel).

### **Mobbing (Dauer, Folgen)**

Von den 1 198 Fällen der *Hellfeldstudie 2* beinhalteten 9,5 (114) Prozent Mobbing. Das Mobbing dauerte in 23,6 Prozent

der Fälle ein bis fünf Monate an und in 76,4 Prozent der Fälle zwischen fünf Monaten und zwei Jahren.

### **Internet (Chatgruppen, Form)**

Die Taten fanden in 7,5 Prozent (90) der Fälle im Internet oder mit Hilfe des Internets statt. Dabei wurden häufig Chatgruppen genutzt (65,1 %). In 39,1 Prozent der Fälle wurden Fotos oder Videos des Opfers geteilt.

### **Auswirkungen (Psychische Folgen, Körperliche Folgen)**

In 8,1 Prozent (97) aller Fälle der *Hellfeldstudie 2* lagen Hinweise auf psychische Folgen der Taten vor, wobei am häufigsten die Angst, in die Schule zu gehen, genannt wurde (43,3 %). Auch die Angst vor dem Tatverdächtigen (17,5 %) oder generelle Angst (14,4 %) wurde häufig angegeben.

In 53,3 Prozent (639) aller Fälle waren in den Sachverhaltsdarstellungen körperliche Folgen für die Opfer dokumentiert. Am häufigsten traten dabei Rötungen, Prellungen, Schwellungen oder Hämatome auf (35,7 %), gefolgt von Platzwunden oder blutigen Wunden (8,8 %), Kratzern oder Schürfwunden (6,9 %) und Knochenbrüchen (5,8 %). Auch körperliche Folgen wie Kopfschmerzen/Kreislaufprobleme (11,1 %), Schädel-Hirn-Traumata (5,2 %) und Nasenbluten (4,5 %), lassen sich innerhalb des Datensatzes finden.

## 4 Qualitative Interviews

### 4.1 Datenerhebung

Im Rahmen des Projektes wurden systematisierende Interviews durchgeführt. Systematisierende Experteninterviews werden angewendet, wenn es gilt, bereits vorliegendes Wissen zu systematisieren und zu vertiefen. Die Interviewform ermöglicht es, „das aus der Praxis gewonnene, reflexiv verfügbare und spontan kommunizierbare Handlungs- und Expertenwissen“ zu fokussieren (Bogner & Menz, 2005, S. 37).

Experteninterviews zeichnen sich durch ihre Zielgruppe aus (Kruse, 2014). Es liegen verschiedene Expertenbegriffe vor (Bogner & Menz, 2005). Im Rahmen dieser Studie wurde ein wissenssoziologischer Begriff verwendet. Aus wissenssoziologischer Perspektive werden Expertinnen und Experten über die Struktur ihres Wissens als solche definiert.

Es wurden 14 Expertinnen und Experten aus den Bereichen Polizei, Schule, Soziale Arbeit und Wissenschaft interviewt. Tabelle 8 gibt einen Überblick über die Interviewteilnehmerinnen und -teilnehmer.

Die Interviews wurden in leitfadengestützter Form durchgeführt (Kruse, 2014). Der Leitfaden beinhaltete eine Warm-Up und eine Abschlussfrage sowie vier inhaltliche Themenkomplexe. Der erste Themenkomplex befasste sich mit der Verbreitung und Entwicklung von Gewalt an Schulen. Hierbei wurden retro- und prospektive Fragen gestellt. Der zweite Themenkomplex fokussierte die Ursachen des Phänomens. Hierbei wurden auch Opfer- und Täter/innen-Merkmale erhoben sowie Fragen zum Einfluss des Schulkontextes im Vergleich zu anderen Kontexten gestellt. Der dritte Fragenkomplex bezog sich auf Ansatzpunkte zur Bekämpfung des Phänomens. Schließlich wurde im vierten Themenkomplex nach der Zusammenarbeit unterschiedlicher Akteure (z. B. Polizei und Schule) im Hinblick auf die Bekämpfung des Phänomens gefragt. Der Leitfaden wurde im Rahmen von zwei intern durchgeführten Interviews einem Pretest unterzogen.

Die Interviews wurden während der COVID-19-Pandemie im Jahr 2021 telefonisch geführt. Sie wurden mit Hilfe eines Ton-

bandgerätes aufgezeichnet und im Anschluss daran transkribiert. Die Transkription erfolgte angelehnt an die von Kuckartz (2010) formulierten Regeln. Im Rahmen der Transkriptionen wurden die Interviews pseudonymisiert, sodass eine Rückverfolgung auf die jeweils interviewte Person ohne Hinzuziehung zusätzlicher Informationen nicht mehr möglich ist. Zugunsten des Qualitätskriteriums der Intersubjektivität wurden die Interviews größtenteils durch jeweils zwei Interviewerinnen/Interviewer durchgeführt.

**Tabelle 8:** Interviewte Expertinnen und Experten

| Bereich        | Aufgabenbereich Interviewteilnehmer/innen                      | Anzahl Interviews |
|----------------|--|-------------------|
| Polizei        | Kriminalprävention/<br>Opferschutz                             | 1                 |
|                | Sachbearbeitung<br>Jugendkriminalität                          | 2                 |
|                | Jugendkontaktbeamte<br>(„Jucops“)                              | 1                 |
| Schule         | Schulpsychologie   | 1                 |
|                | Lehrer/innen   | 1                 |
|                | Sozial- und Medienpädagoge                                     | 1                 |
|                | Schulleitung   | 1                 |
| Soziale Arbeit | Jugendgerichtshilfe  | 1                 |
|                | Schulsozialarbeit  | 1                 |
| Wissenschaft   | Kriminologische Forschung<br>zum Phänomen Gewalt an<br>Schulen | 4                 |
| <b>Gesamt</b>  |  | <b>14</b>         |

Die Auswertung der Transkripte erfolgte über eine strukturierende qualitative Inhaltsanalyse angelehnt an Mayring (2015). Für die Kodierung der Transkripte wurde die Software *MAXQDA* verwendet, mit der die kategoriale Auswertung der Daten ermöglicht wurde. Für Zitate von Experten aus dem Bereich Polizei wurde das Kürzel „Pol.“ verwendet, für den Bereich Schule „Schul.“, Soziale Arbeit „Soz.“ und Wissenschaft „Wiss.“.



## 4.2 Ergebnisse zur Kriminalitätslage und -entwicklung

Bei den Befunden der verschiedenen Interviews mit Expertinnen und Experten zur Frage nach der Verbreitung und Entwicklung der Jugendgewalt an Schulen lassen sich unterschiedliche Antworttendenzen erkennen. Zunächst einmal wurde jedoch vor allem von Seiten der Expertinnen und Experten aus dem Bereich Wissenschaft angemerkt, dass gesicherte Aussagen nur schwer möglich seien, da es insbesondere in den zehn den Interviews vorausgegangenen Jahren kaum Dunkelfeldforschung im Bereich Jugendgewalt an Schulen gegeben habe. Die Einschätzungen der Interviewpartnerinnen und Interviewpartner lassen sich zu folgenden Aussagen zusammenfassen:

Bezüglich des Bereichs der körperlichen Gewalt, also z. B. Körperverletzungsdelikten, sei eher ein quantitativer Rückgang zu vermerken oder sie sei in den vorausgegangenen zehn Jahren zumindest auf einem gleichen Niveau geblieben. Anders verhalte es sich bei der *Qualität* von körperlicher Gewalt. Hier gebe es eine seit Jahren zu beobachtende Abstumpfung bei der Art und Weise der Ausführung von Gewaltdelikten, sodass der Anteil schwerwiegender Taten innerhalb des Deliktsbereiches deutlich gestiegen sei und die Täter zunehmend jünger würden:

*„Da geht's um die Intensität der Gewalt. Ich sag mal, wenn ich die PKS zum Beispiel mir anschau und werte zehn Körperverletzungsdelikte aus und hab' die gleiche Summe vielleicht, oder vielleicht sogar nen bisschen weniger fünf Jahre später. Sagen wir mal, ne Tendenz nach unten. Also insgesamt haben wir ja eine Tendenz INSGESAMT leicht nach unten. So, und wenn ich mir dann diese gefährlichen Körperverletzungen im Detail anschau, dann werd' ich feststellen, zumindest ist das bei uns in Stadt X so, dass die Art und Weise der Gewaltausführung sich geändert hat. Da hat man früher vielleicht mal drei gegen einen gehabt und dann wurde gekloppt. Heute wird aber auf dem Boden liegend noch mächtig reingetreten.“* (Pol. 3, Pos. 6)

*„Den Klassiker, den man immer wieder hört, den man ja auch aus anderen Gewaltuntersuchungen an Jugendlichen auch mit Blick auf Gewalt, Kriminalität und Körperverletzungsdelikten und so weiter heraus (...), ist, dass eine gewisse Hemmschwelle gebrochen zu sein scheint. Das will heißen, man tritt*

*solange auf einen ein bis er nicht mehr wird.“* (Wiss. 1, Pos. 13).

Anders als bei körperlicher Gewalt verhält es sich laut der einstimmigen Angaben der Expertinnen und Experten im Bereich Cybermobbing und in Bezug auf andere Formen psychischer Gewalt im Internet. Hier sei in den den Interviews vorausgegangenen zehn Jahren ein massiver Anstieg der Fallzahlen zu beobachten, der mit verschiedenen Ansätzen erklärt werden könne. Zunächst einmal sei Cybermobbing an sich ein recht neues Phänomen, für das es zuvor schlichtweg nicht die technischen Voraussetzungen gegeben habe. Straftaten im digitalen Bereich seien jedoch mittlerweile durch den geringen nötigen Aufwand und den Schutz von Täterinnen und Tätern durch die gegebene Anonymität ein nahezu tägliches Phänomen. Es könne sich hierbei zum einen um eine Verlagerung vom analogen in den digitalen Raum handeln. Die Sozialen Medien machten es möglich, Mitschülerinnen und Mitschüler auszugrenzen, zu beschämen und zu schädigen, ohne „sichtbar“ zu werden und Konsequenzen befürchten zu müssen. Da Lehrkräfte oft keinen Einblick in die Geschehnisse hätten, könnte häufig nicht eingegriffen werden.

Ein Bindeglied zwischen körperlicher Gewalt und Cybermobbing sowie anderen Gewaltformen im Internet sehen die Expertinnen und Experten einerseits darin, dass einer körperlichen Auseinandersetzung mittlerweile häufig ein Konflikt im digitalen Bereich voranginge. Andererseits sei das Filmen und Verbreiten von Gewalthandlungen eine weitere Möglichkeit, Mitschülerinnen und Mitschüler im digitalen Raum zu erniedrigen. Hier sei ein ähnliches Absinken der Hemmschwelle zu beobachten, wie es bei der Qualität körperlicher Gewalt der Fall sei. Ein Umstand, der zusätzlich zu einer Zunahme von Mobbing im digitalen Raum führe, sei die große Reichweite Sozialer Medien. Diese führe dazu, dass die Zahl der „Mittläufer“ sich stark vergrößere, was eine schnellere und/oder heftigere Eskalation von Konflikten begünstige.

Auch der Bereich der sexuellen Gewalt nehme den Eindrücken der Befragten zufolge tendenziell zu, sowohl im realen als auch im virtuellen Raum.

„(...) Was definitiv auch noch zugenommen hat, das hab ich ganz vergessen zu sagen, ist die sexualisierte Gewalt gegenüber Schülerinnen. Also die verbale Gewalt da hat sich definitiv verändert, wo es ganz oft zu massiven Grenzverletzungen kommt.“ (Schul. 1, Pos. 66).

Insgesamt sei davon auszugehen, dass der überwiegende Teil der in Schulen ausgeübten Gewalt der psychischen Gewalt zuzuordnen sei.

„Psychische, verbale, weichere Formen der Gewalt haben immer dominiert und werden immer dominieren.“ (Wiss. 2, Pos. 15).

Zum Bereich der Drogenkriminalität gab es heterogene Äußerungen zur Kriminalitätslage und -entwicklung. Hier scheint es sehr von der spezifischen Einzelschule abzuhängen, ob eine Zu- oder Abnahme oder überhaupt eine Problematik mit Rauschgiftkriminalität wahrgenommen werde. Es gebe aber durchaus teils massive Problemlagen in diesem Bereich, die oft mit dem Auftreten von Gewaltkriminalität in Verbindung stünden:

„(...) Der Zusammenhang ist gewissermaßen so, dass man ein Syndrom daraus erstellen kann. Wir haben diejenigen, die in gewaltaktiven Peergroups sind, die in zunehmendem Maße auch mit illegalisierten Drogen auseinandersetzen beziehungsweise die konsumieren und die dann auch in ganz überproportionalem Maße in besonderer Weise mit physischer Gewalt auffällig werden.“ (Wiss. 1, Pos. 27)

Straftaten gegen das Leben stellten an Schulen nach wie vor absolute Ausnahmen dar und nur einer der Experten berichtete hierzu von zwei ihm bekannten Vorfällen.

Die Aussagen der Expertinnen und Experten dazu, ob Gewaltdelikte eher von Alleinhandelnden oder in der Gruppe verübt werden, lassen sich nur vage zusammenfassen. Taten

aus einem Gruppenkontext heraus sind naturgemäß im Bereich des (Cyber-) Mobbings zu finden. Hier habe sich die Zahl der Täterinnen und Täter zwar nicht erhöht, jedoch sei die Gruppe der Mitläuferinnen und Mitläufer oder „Bystander“ durch die Sozialen Medien stark gestiegen. Körperliche Gewaltdelikte, ausgeübt durch mehrere Täterinnen und Täter, seien vor allem innerhalb sozialer Brennpunkte zu verorten, in denen sich bandenartige Strukturen Gruppenrivalitäten ausbilden.

Angaben zur Verteilung von Opferstatus nach Alter oder Jahrgangsstufe ließen sich aus den Interviews nicht extrahieren. Jedoch gab es einige Aussagen dazu, dass Personen, die sich häufig und ausschließlich in der „Opferrolle“ wiederfanden, auch überzufällig häufig gewisse Charaktereigenschaften aufwiesen. Den „reinen“ Opfertypus gebe es selten. Dieser sei am ehesten damit zu beschreiben, dass betroffene Schülerinnen und Schüler bzgl. Körperhaltung, Sprache und Auftreten eine deutliche und ständige Unterwürfigkeit in Interaktionen signalisierten und wenig „Präsenz“ aufwiesen. Diese Konstellation bliebe jedoch die Ausnahme. In den überwiegenden Fällen liege z. B. bei Mobbingopfern häufig mindestens ein Merkmal vor, das sie deutlich von ihren Mitschülerinnen und Mitschülern unterscheidet. Dies könne die Sprache oder die Religion aber auch der soziale Status oder allgemeine Defizite oder Schwächen sein. Auch seien Schülerinnen und Schüler, die die schulische Leistung mehr als die Integration in das Klassengefüge fokussierten, häufiger das Ziel von Ausgrenzungen. Je nach Klassenklima reichten solch kleine Merkmale bereits aus, um Angriffe oder Ausgrenzung zu erfahren. Im Folgenden hinge es dann oft von der Reaktion der jeweiligen Schülerin bzw. des jeweiligen Schülers auf die Aggressionen ab, ob diese weitergeführt oder abgebrochen würden. Erfolge aufgrund von niedrigem Selbstwert und mangelnder Selbstwirksamkeitsüberzeugung keine deutliche Gegenwehr durch das Opfer, könne sich eine Mobbingdynamik zum Teil sehr schnell entwickeln.

## 4.3 Ergebnisse zu den Ursachen

### 4.3.1 Schulbezogene Einflussfaktoren

Bezüglich der Schulformen Haupt-, Gesamt- und Förderschule (Realschulen fanden keine nennenswerte Erwähnung) decken sich die Expertenmeinungen mit den quantitativen Daten. Zusätzlich wurde in den Interviews der Schultyp „Berufsschule“ von einigen Interviewten als Gewaltschwer-

punkt hervorgehoben. Hier vereinten sich mehrere problematische Bedingungen, die insgesamt zu einer gewaltfördernden Umgebung beitragen. Zunächst sei das Alter der Schülerinnen und Schüler deutlich höher, die mitgebrachten „Biographien“ schon verfestigt und die Einflussmöglichkeiten auf Problemverhalten somit begrenzt. Kurze Bildungsgänge und die Ausrichtung der Lehrerschaft auf reine Stoffvermittlung

führten zu einem lockeren Sozialgefüge, das einen Nährboden für Gewalt darstelle. Gymnasien seien hingegen weitestgehend „friedliche Orte“ mit einer „pazifizierenden Wirkung“. Vor allem körperliche bzw. wahrnehmbare Gewalt spielten hier eine sehr untergeordnete Rolle. Dies sei damit zu erklären, dass Schülerinnen und Schüler dieser Schulform durch die über Schulnoten vermittelten Sanktionen erreichbar und auch disziplinierbar seien. Nichtsdestotrotz spiele Gewalt im virtuellen Raum auch in Gymnasien eine Rolle und die Tendenz werde auch hier als steigend wahrgenommen.

Die Befunde sind immer vor dem Hintergrund regionaler Unterschiede, Stadt-/Land-Gefälle und nicht zuletzt mit Blick auf die Ebene Einzelschule zu betrachten. Ein Experte aus dem wissenschaftlichen Bereich fasst hierzu zusammen:

*„Es gibt sicherlich in vielen Mittelschulen, Oberschulen, also im oberen Bereich, größere Probleme, was physische Gewalt angeht, insbesondere in sozialen Brennpunkten. Aber wenn Sie in einer Studie (...) das Gewaltausmaß in ein Ranking bringen, alle Einzelschulen, dann haben Sie eine bunte Mischung. Von Gymnasium und Gesamtschulen und so weiter. Das hängt sehr von der sozialen Lage der Schülerschaft, sehr vom Einzugsbereich ab. Also es ist ein sehr, sehr heterogenes, buntes Bild.“* (Wiss. 2, Pos. 12)

Fälle besonders problembehafteter Einzelschulen gebe es dann, wenn verschiedene Konfliktlinien zusammenträfen. Beispielhaft könnte hier eine „Brennpunktschule“ mit einer multiethnischen Schülerschaft angeführt werden. Hier sei grundsätzlich ein größerer integrativer Aufwand erforderlich, um allein eine kulturelle und sprachliche Verständigung zu ermöglichen. Dies erfordere finanzielle Mittel sowie vermehrtes Engagement aufseiten von Lehrerinnen und Lehrern sowie Eltern. Typischerweise sei eine kulturelle Durchmischung aber verstärkt in sozioökonomisch schwächeren Regionen anzutreffen, sodass jene Ungleichheiten eben nicht aufgefangen werden könnten und sich „problematische Klientel“ an solchen Brennpunkten verdichte. Da Bildungserfolg in Deutschland sehr stark herkunftsabhängig sei, führe dies zu einer verbreiteten Wahrnehmung der eigenen Perspektivlosigkeit und somit einer permanenten Ausgrenzungserfahrung. Die soziale Ungleichheit löse Minderwertigkeitsgefühle und dadurch Frust aus, der das Auftreten vor allem körperlicher Gewalt verstärke. Dies sei unter anderem unter statusniedrigen, männlichen Jugendlichen mit einer Hinwendung zu „Männlichkeitsmustern“ verbreitet, die sich durch die Aus-

übung von Dominanzverhalten und körperlicher Gewalt zumindest in einem Teilbereich ihres Lebens als selbstwirksam und bedeutend erleben könnten.

Zum Einfluss schulischer Umstände und dem allgemeinen Schulkontext für die Ausübung von Gewalt durch Schülerinnen und Schüler lassen sich einige markante Aussagen aus den Experteninterviews extrahieren. Zunächst waren einige Anhaltspunkte dazu zu finden, dass schon der reine Zustand des Schulgebäudes und dessen räumliche bzw. optische Gegebenheiten einen Einfluss auf das Vorkommen von Gewalt haben können. So gebe es Parallelen zwischen Anzeichen von Verwahrlosung (Graffiti, defekte Sanitäreinrichtungen) sowie einer insgesamt schlechten Ausstattung von Schulen und der dort vorherrschenden Gewalt. Hier ist zu berücksichtigen, dass die Richtung des Zusammenhangs durch das reine Beobachten des gemeinsamen Auftretens nicht festgelegt ist. Es wäre demnach auch denkbar, dass an Schulen mit einem gewaltaffinen Klima eher Vandalismus etc. auftritt und das Schulgebäude somit verfällt. Ein Umstand, der jedoch augenfällig für die Entwicklung von Gewalt ursächlich ist, ist Platzmangel im Schulgebäude. Räumliche Enge gepaart mit einem ständigen Wechsel der Klassenräume und somit fehlender Wohlfühl- und Rückzugsräume wurden von mehreren Expertinnen und Experten als gewaltbegünstigende Faktoren genannt.

In den Interviews ließen sich naturgemäß nur allgemeine Anhaltspunkte zu konkreten Orten oder Zeiten der Gewaltausübung finden. Hier ist zusammenzufassen, dass es primär dort zu offen gezeigter Gewalt kommt, wo eine Aufsicht durch Lehrpersonal zeitlich oder örtlich nicht gegeben ist. Sei eine Lehrkraft präsent, würde sichtbare Gewaltausübung wirksam verhindert, so die einstimmigen Angaben der Interviewpartnerinnen und Interviewpartner. Insgesamt kommt dem Thema der „Präsenz“ offenbar große Bedeutung bei der Verhinderung von Gewalt an Schulen in all ihren Formen zu. Die folgende Aussage fasst verschiedene Aspekte hierzu zusammen:

*„... ganz wichtig in der Schule, das ist das alte Programm: Sehr gute Pausenaufsicht, kein Wegschauen, kein Ignorieren, Aufstellung von klaren Klassen- und Schulregelungen - was wollen wir nicht? Und das hat dann - zu Beginn, und nicht erst, wenn die Probleme auftreten, sondern zu Beginn eines Schuljahres muss das kommuniziert werden. Und da sind wir auch weitergekommen, nach meiner Beobachtung läuft das heute an den Schulen besser. Die Lehrer schauen nicht mehr weg, die Lehrer kümmern sich drum. (...) Also wir müssen*

*hier zuerst aber auch Konsens in der Schulleitung und in den Lehrkräften erzeugen, an einem Strang zu ziehen.“ (Wiss. 3, Pos. 27).*

Hier wird der „Sozialisationsraum Schule“ aufgegriffen, der einhellig auch durch viele der anderen Expertinnen und Experten als entscheidendes Moment der Verhinderung und Verminderung von Gewalttendenzen an Schulen dargestellt wird. Durch die Schulpflicht sei im Gegensatz zum häuslichen Umfeld die Erreichbarkeit nahezu aller Kinder und Jugendlichen gegeben. Dem wohne ein enormes Potential inne, andere negative Einflüsse in der Lebensrealität von Schülerinnen und Schülern auszugleichen und abzufedern, da durch die Sekundärsozialisation innerhalb der Schule ein Angleichungsprozess eigener Normen und Einstellungen an die dort bestehenden stattfindet. Ein entsprechender negativer Einfluss sei jedoch auch denkbar:

*„Es ist empirisch qualitativ nachgewiesen worden. Es lässt sich theoretisch auch begründen. Das empirische Ergebnis war, Jugendliche, die aus einem friedlichen Schulkontext gekommen sind und in einen aggressiveren Schulkontext hineingekommen sind, sind aggressiver geworden. Jugendliche, die aus einem aggressiveren Schulklima gekommen sind und in ein friedliches Schulklima hineingekommen sind, sind typischerweise friedlicher geworden. So und das lässt sich mit einer Theorie erläutern, die auf den amerikanischen Soziologen Erving Goffman zurück geht, die Rahmenanalyse. Ganz einfach gesagt, ich frage immer, wenn ich in eine Situation hineinkomme, worum geht es hier, nach welchen Regeln wird hier gespielt, woran muss ich mich orientieren, welche Möglichkeiten habe ich, einzuwirken und wenn jemand die Erfahrung macht, mein Verhalten, mein aggressives Verhalten das kommt hier überhaupt nicht an. Ich bin hier der Idiot und der Außenseiter und die meiden mich alle und ich werde ständig sanktioniert, dann überlegt man sich, inwieweit man als Einzelner sein Verhalten vielleicht doch etwas anpasst. Das zweite ist genau umgekehrt, wenn ich erlebe, ich kann in einer Umgebung nur bestehen, wenn ich aggressiv bin, ansonsten gehe ich unter, dann passt man auch sein Verhalten diesbezüglich an bis zu einem gewissen Grad.“ (Wiss. 1, Pos. 27).*

Mehr noch als beim Abbau von unerwünschtem Verhalten komme der Schule grundsätzlich eine entscheidende Rolle beim Aufbau prosozialer Normen zu. Abweichendes Verhalten ist häufig Teil einer normalen Entwicklung von Kindern und Jugendlichen, entscheidend beim weiteren Verlauf der Biographie sei eine enge Begleitung dieser Passage und ein

konsequenter, kooperativer Umgang mit dem Überschreiten schulinterner Normen. Hier sei eine aktive Rolle der Schule beim Umgang mit Gewalt und Konflikten erforderlich, auch durch die Durchführung wiederkehrender Präventionsprogramme zu Beginn eines jeden Schuljahres. Das Schulklima müsse durch klare Normen und Werte aktiv festgelegt und diese durch alle Beteiligten i.S. einer „Corporate Identity“ gelebt und verteidigt werden. Dies würde auch bedeuten, sich einerseits bei Verstößen gegen die Schulnormen aktiv zu positionieren (bis hin zur Anzeigenstellung gegen gewaltausübende Schüler) und andererseits die Opfer von Schulkraft entschieden zu schützen. Gerade diese enge, konsequente Begleitung der Entwicklung des Sozialverhaltens von Schülerinnen und Schülern sei während der COVID-19-Pandemie über lange Zeitphasen entfallen. Dies habe man in den Monaten nach Aufhebung der Schulverbote deutlich zu spüren bekommen, da es in dieser Zeit i.S. eines Nachholeffektes zunächst zu deutlich mehr Grenzüberschreitungen und aggressiven Verhaltensweisen auf Seite der Schülerinnen und Schüler gekommen sei, bevor sich dieser Überschuss im Verlauf der Wiederaufnahme von Präsenzunterricht wieder austarierte.

Derjenige schulinterne Einflussfaktor auf Gewalt an Schulen, der durchweg in den qualitativen Interviews als der prägnanteste benannt wurde, schließt sich an den vorangegangenen Abschnitt über das grundsätzliche Klima an einer Schule an. Die Rolle der Klassenlehrerin bzw. des Klassenlehrers als Modell und Hüter der Einhaltung kooperativer und respektvoller Verhaltensweisen sei bei der Ausbildung prosozialer Normen ausschlaggebend. Im Einklang hierzu zeigen allgemeine Erkenntnisse der Schul- und Unterrichtsforschung, dass Engagement und Verhalten der tätigen Lehrkraft einen erheblichen Einfluss auf die Interaktion zwischen Schülerinnen und Schülern haben. Aufgrund des seit längerer Zeit schon bestehenden Lehrermangels und der damit einhergehenden, vor allem zeitlichen, Überforderung, nehme die Verantwortung von Lehrkräften für Erziehungs- und Sozialisationsaufgaben mehr und mehr ab. Gelebte Präsenz und ein konsequentes „Hinschauen“ gingen aufgrund von Ressourcenknappheit zurück und Lehrkräfte konzentrierten sich vorrangig auf die Erfüllung des straffen Curriculums. Die Bearbeitung zwischenmenschlicher Probleme oder Konflikte werde vermehrt auf Vertrauenslehrerinnen und -lehrer sowie Schulpsychologinnen und -psychologen ausgelagert, die ihrerseits jedoch kein Teil des Klassengefüges seien und sich nicht selten ebenfalls am Rande der Belastungsgrenze befänden.

### 4.3.2 Tätermerkmale

Viele der interviewten Expertinnen und Experten berichteten, dass es eine hohe Fluktuation zwischen den Status „Täter“, „Opfer“ und „Unbeteiligte/Mitläufer“ gebe. In den letzten Jahren sei ein deutlicher Zuwachs im Bereich der letzten Kategorie zu beobachten, der wahrscheinlich mit der gesteigerten Reichweite der Sozialen Medien erklärbar sei. Abgesehen davon könnten die o.g. Rollen jedoch auch über wenige Monate scheinbar beliebig wechseln (*Victim-Offender-Overlap*). Es gebe aber auch „reine“ Opfer- bzw. Tätergruppen. Letztere seien vor allem durch den Anteil von fünf bis sieben Prozent an Schülerinnen und Schülern vertreten, den man den so genannten „Intensivtätern“ zuordnen könne. Diese beginnen über einen längeren Zeitraum häufige, systematische und aggressive Gewaltdelikte zum Nachteil anderer Schülerinnen und Schüler und zeichneten sich durch eine Häufung bestimmter Merkmale aus. Hier liege zumeist eine gewalttätige Prägung in der Erziehung vor oder es gebe sonstige gravierende Probleme im Elternhaus. 80 bis 90 Prozent der dieser Gruppe zugehörigen Jugendlichen wiesen zudem einen Migrationshintergrund bei gleichzeitig niedrigem Bildungs- und/oder Sprachniveau auf. Mangelnde Integration führe dazu, dass die Kinder und Jugendlichen im Schulkontext permanente Misserfolgserfahrungen machten und keine Lebensperspektive in der Verfolgung einer klassischen Schul- oder Berufslaufbahn sähen. Aus der wahrgenommenen Perspektivlosigkeit auf die eigene Zukunft bezogen erwachse eine evidente Unzufriedenheit und materielle sowie leistungsbezogene Unzulänglichkeitsgefühle und Neid. Nicht selten sei der schon im Jugendalter vorherrschende Mangel an Kompetenzen oder alternativen Verhaltensweisen der Einstieg in eine „kriminelle Karriere“. Gewalt werde als dysfunktionaler Lösungs- bzw. Kompensationsversuch eingesetzt und sei zunächst oft sogar gut geeignet dazu, sich Vorteile und Respekt zu verschaffen und so den Selbstwert zu stabilisieren. Derart frühe, verstärkende Lernerfahrungen führen grundsätzlich dazu, dass das als nützlich erlebte Verhalten im weiteren Verlauf häufiger gezeigt wird. So vergrößert sich in Bezug auf die Jugendlichen deren Kluft zu sozial adäquatem Verhalten weiter. Eine erfolgreiche Sekundärsozialisierung innerhalb der Schule kann in einem gewalttätigen Schulklima mit ähnlich orientierten Peers naturgemäß nicht stattfinden, sodass sich der aggressive Habitus verfestigen und in die Persönlichkeit integrieren kann. Dies sei dann oft schon an Merkmalen wie Körperhaltung, Kommunikationsmustern und Dominanzgebaren auf den ersten Blick erkennbar. Häufig wurde in diesem Zusammenhang auch der Begriff der „Männlichkeitsmuster“ genannt. Diese setzten voraus, dass

ein Mann durchsetzungsstark und konfliktbereit sein müsse, um von der sozialen Gruppe anerkannt zu werden. Hier spielten teilweise auch Ehrbegriffe eine Rolle. Vor allem in Alterskategorie zwischen 13 und 16 befänden sich junge Männer in der „Arena für die Aushandlung von Männlichkeit“. Träfen ungünstige Faktoren wie die voran geschilderten aufeinander, würde Männlichkeit primär durch die Demonstration körperlicher Gewalt inszeniert:

*„Dann haben wir natürlich im Blick auf Migration oder überhaupt auf statusniedrige Gruppierungen könnte man sagen, (...) diejenigen, die sich von der Gesellschaft in irgendeiner Weise abgehängt fühlen, die sich machtlos fühlen, die sich ausgeliefert fühlen, als Spielball fühlen. Für die bietet Gewalt die Möglichkeit sich als wirkungsmächtig zu erfahren. Ich kann mich in einer Handlungssituation gegen andere durchsetzen und das mach‘ ich auch, in dem Falle mit dem Körper. Joachim Kersten hatte schon mehrfach darauf hingewiesen in einigen Untersuchungen, dass es gerade für diejenigen Jugendlichen, die sonst keine anderen Ressourcen oder kaum andere Ressourcen haben, dass für diese Jugendlichen der Körper die letzte Ressource ist, die ich einsetzen kann in dem Machtspiel, um mich durchzusetzen, um mich auch gerade als Mann behaupten zu können.“ (Wiss. 1, Pos. 27).*

Ein Erklärungsansatz für eine zunehmende Abstumpfung oder gesteigerte Qualität von Gewalt stellt auf eine Überrepräsentation bestimmter Gruppen von Jugendlichen bei schweren Körperverletzungsdelikten ab. Hier werden vor allem Intensivtäter, häufig mit Migrationshintergrund und/oder niedrigem Bildungs- und Sprachniveau, als problematische Klientel genannt. Dieser „harten Kern“ zeichne sich häufig durch Männlichkeitsmuster aus, die Gewalt als Möglichkeit der Selbstbehauptung und Selbstwerterhöhung einsetzen:

*„Das heißt, eine Kombination von problemsteigernden Situationen. Also statusniedrige Herkunft, dann vielleicht noch ein kultureller Hintergrund bei dem vielleicht Gewaltnormen etwas positiver wahrgenommen werden und eine durchaus gewalttätige Männlichkeit.“ (Wiss.1, Pos. 32).*

Innerhalb dieser Personengruppe sei auch eine Zunahme des Einsatzes oder zumindest der Mitnahme von Messern zu beobachten. Je nach Region spiele dies durchaus eine Rolle, da es zu einer Art „Wettrüsten“ komme, bei dem eine Vielzahl der Schülerinnen und Schüler sich allein aus Selbstverteidigungszwecken passiv mit einem Messer bewaffneten. Körperliche Gewalt insgesamt sei ein nahezu ausschließlich männliches Phänomen. Dies wird von den interviewten Expertinnen und Experten einhellig berichtet. Hinsichtlich des

Alters zeige sich typischerweise ein sprunghafter Anstieg von Delinquenz vom 14. bis zum 16. Lebensjahr, bevor die Anzahl begangener Taten zum jungen Erwachsenenalter hin wieder deutlich absinke. Es gebe jedoch auch Beobachtungen dahingehend, dass bereits in manchen Grundschulen ein

beträchtliches Maß an Rohheit demonstriert würde. Hier gebe es teilweise ein mit der weiterführenden Schule vergleichbares Maß an Brutalität.

## 4.4 Ergebnisse zu Handlungsansätzen

Im Folgenden werden die in den Interviews mit den Expertinnen und Experten genannten Möglichkeiten zusammengefasst, wie dem Problembereich der Jugendgewalt an Schulen begegnet werden könnte. Hier gab es Rückmeldungen und Verbesserungsvorschläge zu verschiedensten Problemfeldern und Tätigkeitsbereichen. Über die Interviews hinweg wurden zudem zentrale Erfolgskriterien berichtet, die den spezifischeren Handlungsansätzen zunächst vorangestellt werden.

### 4.4.1 Zentrale Erfolgskriterien

Zu allererst setze ein wirksames Vorgehen gegen Gewalt an Schulen voraus, dass genügend personelle, finanzielle und zeitliche Ressourcen hierfür vorhanden seien. Genau dort liege das Grundproblem, das in erster Linie durch einen massiven Mangel an Lehrerinnen und Lehrern bedingt sei. Eine Lösung könne langfristig nur auf der Ebene der Schulpolitik geschaffen werden. Hier herrsche zudem ein stark eingegengtes Verständnis von Bildung vor, das fast ausschließlich auf die Fachleistung fokussiere. Eine Wertschätzung der Vermittlung von Inhalten abseits des Lehrplans fehle, sodass die Stoffvermittlung über allem stünde und der Großteil der Lehrerinnen und Lehrer extracurriculares Engagement aus Gründen der Arbeitsbelastung scheue.

Um dem wirksam zu begegnen, müsste von vornherein Unterrichtszeit für Präventionsarbeit eingeplant werden, damit diese einerseits für wiederkehrende Themen und andererseits für anlassbezogene Probleme zur Verfügung stünde. Ein Vorschlag hierzu wäre die Bereitstellung eines schulinternen Stundenpools, aus dem sich jede Lehrerin und jeder Lehrer bedienen könne, um je nach Bedarf Unterrichtseinheiten zu sozialem Lernen, zur Problembearbeitung oder der Vermittlung von Normen und Werten durchzuführen. Alternativ müsse die Lehrerarbeitszeit anders definiert und jeder Klassenlehrerin und jedem Klassenlehrer ein festes Zeitfenster für soziale Themen eingeräumt werden. So könnte eine direkte, niederschwellige Problembewältigung durch diejenigen Personen angestoßen werden, die die Schülerinnen und

Schüler tagtäglich begleiteten und Konflikte frühzeitig wahrnehmen könnten.

Angemessene Klassenstärken sowie die Grundausbildung einer jeden Lehrkraft bzgl. des Grundwissens zu Jugendkriminalität und Konfliktmanagementstrategien seien ebenfalls notwendig, um einen Klassenverband gut durch das schulische Alltagsgeschehen begleiten zu können. Studium und Referendariat müssten dafür Ausbildungsinhalte zu allen wichtigen, die Sekundärsozialisation betreffenden Themen enthalten.

Zudem sei eine ganzheitliche Sicht auf den Umgang mit Problemlagen von Vorteil. Dies bedeute, dass das grundsätzliche Ziel von Interventionsmaßnahmen die Stärkung junger Menschen bei der selbstständigen Bewältigung von Konflikten und der Entwicklung eines Verantwortungsbewusstseins innerhalb einer Gemeinschaft sein sollte. Jede Schülerin und jeder Schüler müsse sich als ein Teil des Klassengefüges erleben können, der einen wertvollen Beitrag zum Gelingen des Miteinanders leisten kann. Peer-to-Peer Ansätze vereinten die zuvor benannten Punkte, da sie einerseits nicht zulasten der knappen Ressourcen gingen und andererseits den sozialen Austausch zwischen Gleichaltrigen stärkten.

Weitere Merkmale gelingender Prävention wurden in Bezug auf deren Gestaltung hervorgehoben. Die Befragten waren sich einig darin, dass Präventionsprogramme sich möglichst nah an der Lebensrealität von Schülerinnen und Schülern ausrichten und wenig der „trockenen“ Stoffvermittlung des Frontalunterrichts gleichen sollten. Das Erreichen der Rezipientinnen und Rezipienten auf einer emotionalen Ebene sei zwingend erforderlich, um Veränderungsprozesse in Gang zu setzen und ein Mindestmaß an Involviertheit zu erzeugen. Hierzu sei das Anführen von Beispielen aus der Realität ebenso geeignet, wie der Einsatz von Rollenspielen unter Beteiligung der Schülerinnen und Schüler oder andere kreativer, lebendiger Vermittlungsmethoden. Zusätzlich sollte jedes eingesetzte Konzept – also auch ein flächendeckendes – an die jeweilige Problemlage der Schule oder Klasse angepasst

werden. Hierfür sollte eine Ist-Analyse der jeweiligen Situation den Startpunkt der Prävention festlegen und im Folgenden eine Anpassung an die Bedarfe vorgenommen werden.

Im Sinne der Nachhaltigkeit müssten Präventionsbemühungen zudem bestenfalls zu Beginn eines Schuljahres durchgeführt und ggf. in regelmäßigen Abständen wiederholt oder aktualisiert werden. Dies gelte vor allem für „Brennpunktschulen“. Einmalige, punktuelle und thematisch stark eingegrenzte Präventionsprogramme entfalten nach Meinung der Expertinnen und Experten eher keine nachhaltige Wirkung. Stattdessen sei es notwendig, dass es von polizeilicher und schulischer Seite langfristige Verantwortlichkeiten bei der Betreuung und Implementierung von Präventionsprogrammen gebe. Aktuell hänge es noch zu oft vom individuellen Engagement einzelner Personen ab, ob wirksame Maßnahmen fortgeführt würden.

Der wohl entscheidendste Punkt für das Gelingen präventiver Bemühungen sei laut den Expertinnen und Experten deren frühzeitige Durchführung und ihre Kombination mit nötigen repressiven Maßnahmen. Eine besondere Bedeutung wurde hier auch der konsequenten Anzeigenerstattung durch Schulen zugesprochen. Stringente und entschiedene Reaktionen auf Gewalt und Mobbing vonseiten der Schule, vor allem in Zusammenarbeit mit anderen Akteuren, wie Polizei, Sozialarbeit, Beratungsstellen und Justiz, seien wirksame und teils unumgängliche Voraussetzungen, um mit Gewalt im Schulalltag umgehen zu können.

#### 4.4.2 Werteinstanz „Schule“

Die „Corporate Identity“, die in einer Schule (vor-) gelebt wird, sei von entscheidender Bedeutung für das Verhalten der gesamten Schülerschaft. Dies zeige sich dadurch, dass Schülerinnen und Schüler, die die Schule wechselten, ihr Verhalten nachweislich an die jeweiligen „Spielregeln“ der neuen Schule anpassten. Im Sinne des Modelllernens liege hier ein enormes Potential, dem Auftreten von Schulgewalt wirksam zu begegnen.

Den Empfehlungen der Expertinnen und Experten entsprechend müsse hierzu eine klare „Hausordnung“ formuliert sein, die die Grundnormen und -werte des schulischen Miteinanders expliziert und die Konsequenzen bei Verstößen verdeutlicht. Die Werte und Normen müssten von allen Akteurinnen und Akteuren innerhalb der Schule geschlossen vertreten und vor allem vom Schulpersonal vorgelebt werden, um rechtsfreien Räumen vorzubeugen. Im besten Falle schließe

sich die Schülerschaft an und achte ihrerseits auf die Einhaltung des Verhaltenskodex, sodass kleinere Verstöße im Rahmen der gegenseitigen Sozialkontrolle geklärt würden.

Bei größeren Problemen müsse die Werteinstanz „Schule“ einerseits aktiv hinschauen und ohne Verzug konsequent agieren, andererseits aber neben der erforderlichen Disziplinierung einer Schülerin bzw. eines Schülers auch ein Unterstützungsangebot an diese bzw. diesen machen, um das wertschätzende Klima zu erhalten. Dies führe dazu, dass die Schülerinnen und Schüler Vertrauen in ihre Schule entwickelten und sich auch in der Zukunft mit Problemen an das Lehrpersonal wendeten.

#### 4.4.3 Schlüsselfigur Klassenlehrerin/Klassenlehrer

Ebenso wie auf Schulebene müsse innerhalb von Schulklassen ein Verhaltenskodex gelten, der zu einem friedlichen Miteinander und der konstruktiven Lösung von Konflikten führen kann. Klassenlehrerinnen und Klassenlehrern komme hierbei eine Schlüsselfunktion zu, da sie im besten Fall allein zeitlich aber auch zwischenmenschlich am meisten Kontakt zu ihren Schülerinnen und Schülern haben. Dadurch sei die Einblicksmöglichkeit in soziale Prozesse innerhalb der Klasse besonders groß, sodass Probleme frühzeitig bemerkt und angegangen werden könnten. Auch hier empfehle es sich, zu Beginn eines Schuljahres gemeinsam Verhaltensregeln zu erarbeiten und diese konsequent durchzusetzen. Klassenlehrerinnen und Klassenlehrer müssten dazu ihre Rolle als Führungskraft annehmen und sich verantwortlich für Erziehungsprozesse fühlen. Im optimalen Falle gebe es hierfür explizit reservierte Schulzeit, in der sie als konkrete Bezugspersonen Probleme innerhalb der Klasse bearbeiten könnten. Dies sei abermals eine schulpolitische Fragestellung, da die Entwicklung vermehrt in Richtung Kurssysteme ginge, die durch ihre Durchmischung das soziale Gefüge einer Klassengemeinschaft auflösten und eine Anonymisierung herbeiführten. Wollte man Schulgewalt verhindern, müsse dieser Trend sich wieder umkehren.

#### 4.4.4 Schulform

Zunächst sei bei der Betrachtung schulformspezifischer Empfehlungen zu berücksichtigen, dass bzgl. des Gewaltausmaßes häufig ein Stadt-/Land-Gefälle zu beobachten ist und sich Maßnahmen – wie bereits dargelegt – immer an den Bedarfen der spezifischen Einzelschule orientieren sollten. Unter dem Aspekt „Schulform“ als Ursache von Gewalt wur-

den jedoch wiederholt Berufs- und Hauptschulen als vor-derste Problemträger genannt, in denen teils beträchtliche Schwierigkeiten mit Mobbing und vor allem körperlicher Gewalt bestünden. Da sich hier vor allem in Ballungsräumen verschiedenste Konfliktpotentiale vereinten, müsse der Fokus bei diesen Schulformen stärker auf die Sekundärsozialisation gerichtet werden. Dies könnte durch die Stärkung der Schulsozialarbeit erreicht werden. Zudem sollte eine hohe pädagogische Kompetenz vor allem in Problemschulen aufgebaut werden, die durch eine ständige (statt anlassbezogene) Fortbildung und Prozessbegleitung erzielt werden könnte. So ließe sich die große Heterogenität in ethnischen und soziokulturellen Merkmalen der Schülerschaft angleichen und die Voraussetzungen für ein vertrauensvolles Schulklima könnten geschaffen werden.

Soziale Ungleichheit stellte sich in den Befragungen als ein Hauptfaktor für die Entstehung von Gewalt innerhalb von Schulen heraus. Der nach wie vor starke Zusammenhang zwischen Herkunft und Zukunft (i.S.v. Bildungserfolg) mache es vor allem Hauptschülerinnen und Hauptschülern kaum möglich, einen sozialen Aufstieg zu erreichen und eine wertgeschätzte Teilhabe an der Gesellschaft zu erfahren. Eine Verbesserung der Aufstiegschancen für betreffende Schülerinnen und Schüler könnte hier „*primärpräventiv und bedingungsverändernd*“ einige bedeutsame Ursachen von Schulkraft aushebeln. Notwendige Bedingung für eine solche Entwicklung sei zunächst eine gelungene Integration bzgl. Sprachkenntnissen, sozialer Kompetenzen und der Übernahme gesellschaftlich vorausgesetzter Grundwerte.

#### 4.4.5 Täterinnen und Täter

Der Tenor der Expertinnen und Experten zum Bereich des Umgangs mit den Täterinnen und Tätern von Schulkraft kann mit dem Begriff „kooperative Konsequenz“ überschrieben werden. Zum einen ist damit gemeint, dass die Einhaltung der im Schulkontext geltenden Regeln stringent eingefordert und überprüft sowie ein Verstoß klar sanktioniert wird. Dies sei von der gesamten Schulgemeinschaft (also i.E. sowohl Schulleitung als auch Lehrerschaft als auch jedem einzelnen Klassenverband) aktiv zu vertreten. Davon solle auch bei „Gegenwind“ durch Erziehungsberechtigte oder gar Gewaltandrohung durch Schülerinnen und Schüler nicht abgewichen werden. Zudem müsse klar sein, dass negative Folgen der Gewalttätigkeiten allein von der Täterin bzw. dem Täter zu tragen seien. In der Vergangenheit habe es i.S. des Weges des geringsten Widerstandes nicht selten den Fall gegeben, dass der Familie eines geschädigten Kindes ein

Schulwechsel nahegelegt worden sei. Bei der Durchsetzung von Konsequenzen sei zudem auf Unmittelbarkeit zu achten. Zwischen Tat und Sanktion dürfe dementsprechend nur so wenig Zeit wie möglich vergehen, da ein Ausbleiben oder Verzögern dieser als Bekräftigung des abweichenden Verhaltens wahrgenommen werde. Die frühzeitigen Maßnahmen, die zu treffen seien, sollten sich, wenn nötig, auch auf den repressiven Bereich beziehen. Angezeigt und im Zuge dessen auch vernommen zu werden, könne zunächst einmal eine abschreckende Wirkung auf Täterinnen und Täter haben, selbst, wenn sie noch nicht strafmündig seien. Hierbei müsse aber sorgfältig gegen das Risiko einer frühen Stigmatisierung von Kindern und Jugendlichen abgewogen werden. Der Vorteil einer frühen Dokumentation delinquenten Verhaltens sei es, dass eine Historie bei denjenigen Schülerinnen und Schülern angelegt werden könne, die sich in Richtung Intensivtätigkeit entwickelten. Diese könnten bei untätigem oder abwartendem Verhalten der Schule sonst keinen frühzeitigen Zugang zu Hilfsangeboten, Präventionsprogrammen oder sonstigen Maßnahmen erhalten.

Dass durchgesetzte Konsequenzen nach einer Gewalttätigkeit im Schulkontext unter einem kooperativen Gesichtspunkt zu gestalten sind, habe sich mittlerweile in vielen Präventionsprogrammen und Hilfsangeboten etabliert (z. B. „no blame-approach“) und fuße auf dem Gedanken des Jugendstrafrechtes („Erziehung statt Strafe“). Eine Stigmatisierung von Täterinnen und Tätern solle vermieden werden, um den Kontakt zu diesen nicht zu verlieren und so in Kooperation mit ihnen eine von allen Beteiligten getragene Lösung zu finden. Hier sei entscheidend, dass eine individuelle Betrachtung der Problematik stattdie. Im Idealfall stehe am Anfang der Maßnahmenplanung eine differenzierte Problemanalyse der Situation einer gewalttätigen Schülerin bzw. eines gewalttätigen Schülers, bei dem auch deren bzw. dessen soziales Umfeld (vor allem das Elternhaus) miteinbezogen sowie die Einbindung innerhalb der Schule betrachtet werden sollte. Es sei zu berücksichtigen, welche Entwicklungen zum aktuellen Punkt führten und was die Bedarfe der speziellen Schülerin bzw. des speziellen Schülers seien. Hierzu eigneten sich schulinterne Fallkonferenzen, um unterschiedliche Gesichtspunkte der Akteurinnen und Akteure betrachten zu können und Maßnahmen als Teamentcheidung zu beschließen. Dabei käme die gesamte Bandbreite möglicher Hilfsmaßnahmen in Frage, also therapeutische oder psychosoziale Angebote, Jugend- und Familienhilfe oder spezifische Beratungsstellen, z. B. bei Drogenproblemen.



Darüber hinaus wurde vonseiten der Interviewteilnehmerinnen und Interviewteilnehmer vielfach die Wichtigkeit einer grundsätzlichen Zusammenarbeit verschiedener Institutionen hervorgehoben. Je nach Ausmaß des abweichenden Verhaltens müssten Schulen eng mit Polizei, Justiz, Jugendamt und freier Jugendhilfe zusammenarbeiten und „mit offenem Visier“ klar und ergebnisbezogen kommunizieren. Zusätzlich habe sich die Erarbeitung von Lebensperspektiven für eine gewalttätige Schülerin bzw. einen gewalttätigen Schüler als besonders erfolgreiche Maßnahme für die Prävention herausgestellt:

*„Und was da auch nochmal wichtig ist, ist dieser berufliche Aspekt, dass man versucht, mit Schülern eine Perspektive zu finden, wo will ich eigentlich hin? Und wir haben meistens die Erfahrung gesammelt, wenn die Schüler ein Ziel haben, was realistisch ist und wo sie begleitet und unterstützt werden, dass dann solche (gewalttätigen) Verhaltensweisen in der Regel abklingen. Zumindest in der Schule.“* (Schul. 1, Pos. 32).

Eine mögliche Anlaufstelle zur Perspektivenplanung könne z. B. bei den Jugendberufsagenturen des Arbeitsamtes gefunden werden.

Bei Verstößen, die weniger gravierend seien, könne auch eine Lösung innerhalb des Klassenverbandes gemeinsam erarbeitet werden, was den internen Zusammenhalt stärken könnte. In jedem Fall müssten vereinbarte Ziele und Maßnahmen hinreichend spezifisch, messbar und terminiert sein, um eine konkrete Umsetzung zu ermöglichen.

#### 4.4.6 Präventionsprogramme

Eines der Präventionsprogramme, das wiederholt in den Interviews als Positivbeispiel genannt wurde, ist das Programm „Kurve Kriegen“ des Ministeriums des Innern des Landes Nordrhein-Westfalen. Diese Initiative unterstützt kriminalitätsgefährdete Kinder und Jugendliche dabei, frühzeitig

Wege aus der Kriminalität zu finden und nicht zu Intensivtäterinnen und Intensivtätern zu werden.

Als weitere gute Hilfe für Schulen mit verschiedenen Problemlagen wurde die Bereitstellung von Notfallordnern zur schulischen Gewaltprävention und Krisenintervention durch das Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen mehrfach erwähnt.

Als übergeordneter Ansatz zur Bekämpfung von Mobbing an Schulen wurde der „No-blame-approach“ als wirksame Handlungsempfehlung genannt. Bei diesem Ansatz handelt es sich um eine lösungsorientierte Vorgehensweise, um Mobbing unter Zusammenarbeit des gesamten Klassenverbandes aufzulösen, ohne sich auf eine Beschuldigung oder Bestrafung des Täters zu fokussieren.

Weitere bewährte Präventionsprogramme mit dem Fokus auf das Phänomen Cybermobbing wurden mit den Peer-to-Peer-Programmen „Medienscouts“ bzw. „Medienhelden“ genannt.

Auf Nachfrage bzgl. fehlender Präventionsthemen oder -ansätzen wurde wiederholt angemerkt, dass es an allgemeiner Aufklärung bzgl. der Strafbarkeit von Jugenddelinquenz mangle. Schülerinnen und Schüler verfügten in den seltensten Fällen über Wissen über die Voraussetzungen des Stellens einer Strafanzeige oder den Ablauf eines Strafverfahrens bzw. ihrer eigenen Strafmündigkeit und damit verbundener strafrechtlicher Konsequenzen. Dies gelte insbesondere für „weichere“ Gewaltformen (z. B. psychischen Gewalt wie Cybermobbing) oder den Bereich des Extremismus. Das eigene Verhalten steuern zu können setze jedoch voraus, dass Konsequenzen für Fehlverhalten bekannt seien und diese so überhaupt die Möglichkeit besäßen, in die Verhaltensabwägung miteinbezogen zu werden. Hier sei z. B. ein „digitaler Knigge“ vonnöten, der insbesondere die freie Meinungsäußerung in Bezug zu beleidigenden oder anderweitig strafbaren Äußerungen abgrenze und z. B. Beleidigung im Rahmen von Mobbing klar als Straftat deklarieren.

## 4.5 Zusammenarbeit von Institutionen

### 4.5.1 Häufigkeit des Austausches und Vernetzung

Im Hinblick auf die Enge der Zusammenarbeit zwischen verschiedenen Institutionen (i. E. Polizei, Schulleitung/Lehrerschaft, Schulsozialarbeit, Jugendhilfe, Beratungsstellen etc.)

und die Güte des Kontaktes wurden von den Interviewten teilweise sehr unterschiedliche Angaben gemacht. Es gab einige Äußerungen bzgl. enger, regelmäßiger und niederschwelliger Zusammenarbeit, die sich auch in der berichteten Zufriedenheit der jeweiligen Personen mit dem gemeinsamen Wirken niederschlug. Hier wurde von Netzwerkarbeit (z. B. in

Form von wiederkehrenden Arbeitskreisen oder der Zusammenarbeit im Haus des Jugendrechts) berichtet, die die Etablierung eines Vertrauensverhältnisses und häufige, persönliche Kontakte ermöglichte:

*„Wie gesagt, das habe ich ja auch anfangs schon mal erwähnt, durch die gute Zusammenarbeit der Schulen und der Polizei- wir haben in Stadt X eine große Abteilung, die nur präventiv arbeitet, und auch den Opferschutz. Und die Wege sind recht kurz, dadurch dass sich die Kolleginnen und Kollegen gut kennen. Ich muss nochmal dran erinnern, gestern hatten wir es kurz angesprochen, über unter anderem diesen Arbeitskreis, der da regelmäßig tagt. Wo eben die Leute sich auch persönlich ein bisschen mehr kennen lernen. Und dann, ich sag mal gewissen Schwellenängste nicht in dem Maß bestehen. Ich glaube, es ist für Lehrer immer 'ne Überlegung, ruf ich jetzt die Polizei an, ist das schon so einzuordnen, was da gerade passiert ist, oder übertreibe ich da jetzt. Wenn ich aber jetzt die Kolleginnen und Kollegen bei der Polizei kenne als Lehrer oder Lehrerin und weiß genau, ich kann da auch erstmal nachfragen, und dann werden wir zusammen einschätzen, wie wir da weiter vorgehen, ist das natürlich sehr viel einfacher. Und das erlebe ich hier sehr häufig und eigentlich auch sehr konstruktiv. Also das Feedback was ich da von beiden Seiten bekomme, ist positiv, was Prävention angeht.“* (Soz. 1, Pos. 29).

Andererseits gab es aber vergleichsweise viele Äußerungen dazu, dass es kaum oder deutlich zu wenig Zusammenarbeit zwischen Schule und externen Akteuren – insbesondere der Polizei – gebe. Hier wurde von fehlender Präsenz der Polizei einerseits und fehlendem Interesse von Schulen am Kontakt mit der Polizei auf der anderen Seite berichtet. Letzteres liege zumeist an allgemeinen Berührungängsten von Schulpersonal mit der Polizei oder an der Sorge um die Außenwirkung der Schule bei einer sichtbaren Präsenz auf dem Schulgelände. Eine personenungebundene Alternative zur Orientierung, ohne Hinzuziehung der Polizei, wurde in Form der Notfallordner in Krisenfällen mehrfach als hilfreich beschrieben. Die Ordner scheinen von Schulen genutzt zu werden, auch wenn diesen keine explizite Ansprechperson auf polizeilicher Seite bekannt ist.

#### 4.5.2 Spezifische Probleme

Auch hier offenbarten sich große Unterschiede, sobald ein Vergleich von Aussagen zu einzelnen Schulen erfolgte. Je nach Schulleitung und Klientel der Schülerschaft gebe es einerseits eine Tendenz zum „Wegschauen“, sodass kaum eine Straftat zur Anzeige gebracht und der Kontakt, vor allem

zur Polizei, möglichst vermieden werde. Dies beruhe zum einen auf der Angst vor Folgen von polizeilichem Handeln im Schulkontext und dabei befürchteten „Imageschäden“ der Schule oder Stigmatisierungen von Schülerinnen und Schülern. Hier komme dem Strafverfolgungszwang von Polizeibeamtinnen und Polizeibeamten eine besondere Bedeutung als Hürde für wechselseitigen Austausch zwischen Institutionen zu. Fragen würden lieber zurückgehalten, als etwas in Bewegung zu bringen, das sich der eigenen Kontrolle schnell entziehen könne. Bei gewaltbelasteten Schulen gebe es zum Teil auch große Ängste vor der Reaktion von Schülerinnen und Schülern im Falle einer Anzeigenerstattung. Zudem könne hier der Effekt auftreten, dass ein sichtbares polizeiliches Einschreiten einen Statusgewinn und gesteigerte Anerkennung für betroffene Schülerinnen und Schüler mit sich bringen und somit der abschreckende oder disziplinierende Effekt in das Gegenteil umschlagen könne. An Schulen mit besonders engagierter Elternschaft gebe es zum Teil den gegenteiligen Effekt zum „Wegschauen“, sodass auch kleinste Bagatelldelikte zur Anzeige gebracht würden, was der Problemlösefähigkeit innerhalb des Schulkontextes schade. Ein Experte aus der Wissenschaft fasst die Problematik wie folgt zusammen:

*„Also ich würde es ambivalent sehen. Ich sage immer, so wenig Polizei wie möglich, so viel Polizei wie nötig. (...) Die Polizei einzubeziehen, heißt möglicherweise die Regelungskräfte der Schule, ja, ich will nicht sagen, abzuwerten, aber in die zweite Reihe zu setzen.“* (Wiss. 1, Pos. 35-38).

Ein weiteres Problem bei der Zusammenarbeit, das mehrfach berichtet wurde, war die Fluktuation der Ansprechpartnerinnen und Ansprechpartner aufseiten der Polizei. Die Enge der Kooperation hänge nicht selten vom Engagement einzelner Polizeibeamtinnen und Polizeibeamter ab, den Kontakt zu Schulen zu halten. So könne es bei einem Wechsel der Ansprechpartnerin bzw. des Ansprechpartners zu einem abrupten Abbruch der etablierten Kontaktwege kommen. Ebenso sei dies der Fall, wenn Präventionsstellen aufgrund von Haushaltsbeschränkungen ersatzlos wegfielen.

Insgesamt stimmten alle Interviewten, die sich zu dem Thema äußerten, überein, dass eines der entscheidenden Grundprobleme bei der Zusammenarbeit von Institutionen der Mangel an personalen und vor allem zeitlichen Ressourcen für gemeinsame Präventionsbemühungen darstelle. Um „an einem Strang“ zu ziehen, benötige es zudem ein Mindestmaß an Wissen über Verfahrensabläufe und Arbeitsweisen von den Akteurinnen und Akteuren aus anderen Systemen.

So wüssten polizeiliche Akteurinnen und Akteure ihrerseits häufig nicht, was ihr Einschreiten im System „Schule“ auslösen könne. Aufseiten von Schulen bestünden häufig rechtliche Unsicherheiten das gesamte Strafverfahren betreffend. So stießen verzögerte oder ausbleibende strafrechtliche Konsequenzen nach einer Anzeigenstellung durch die Schule oft auf Unverständnis und verstärkten Hemmnisse, sich erneut zu einer Anzeige „durchzuringen“. Derartige Missverständnisse seien dem mangelnden Austausch zwischen Institutionen und dem fehlenden „fremden Systemwissen“ geschuldet. Ein solches könne jedoch nur durch regelmäßigen, wechselseitigen Austausch generiert werden, der wiederum an ausreichende Ressourcen aller Beteiligten gebunden sei.

#### 4.5.3 Ideen zur Verbesserung der Zusammenarbeit

Die Verbesserungsbedarfe, die vonseiten der Interviewten genannt wurden, lassen sich größtenteils unter die Schlagworte „Ressourcen“ und „Netzwerkarbeit“ subsumieren. Prävention im Schulkontext und regelmäßige Veranstaltungen abseits des Curriculums sowie Präsenz vonseiten der Polizei an Schulen erforderten sowohl auf schulischer als auch auf polizeilicher Seite finanzielle und personelle Ressourcen, die es bereitzustellen gelte. Nur wenn der Sekundärsozialisation ausreichend Wert beigemessen werde und sich dies auch in der Stunden- und Personalplanung widerspiegele, könnten Prozesse sich verdichten und verbessern. Dies sei auch eine Voraussetzung für den Aufbau von Netzwerken, der einstimmig als wichtigster Wirkfaktor für ein gelungenes gemeinsames Arbeiten genannt wurde. Eine gute Zusammenarbeit

zwischen Schule, Polizei, Jugendamt, Justiz, Schulsozialarbeit, Beratungsstellen und anderen möglichen Akteurinnen und Akteuren sei nur dann möglich, wenn es klare Zuständigkeiten gebe und sich persönliche Ansprechpersonen aus den unterschiedlichen Bereichen untereinander etablierten. Ein Positivbeispiel, das in diesem Zusammenhang genannt wurde, waren Jugendkontaktbeamtinnen und Jugendkontaktbeamte, die als Bindeglied zwischen Schule und Polizei Hemmnisse der Zusammenarbeit wirksam abbauen konnten. Hauptziel der Netzwerke müsse zudem das Teilen von „Systemwissen“ sein, das das gegenseitige Verständnis für Verfahrensweisen und Arbeitsabläufe der anderen Institutionen vergrößern und auch dadurch Hürden bei der Kommunikation und der gemeinsamen Zielerreichung verringern könne. Es bräuchte gemeinsam erarbeitete Leitkonzepte, um eine Bündelung der Bemühungen einzelner Akteure zu erreichen und das Problem der Jugendgewalt an Schulen effektiv anzugehen. Alle oben genannten Punkte seien jedoch nur dann umsetzbar, wenn dies auch politisch gewollt und unterstützt werde. Dazu bedürfe es der Koordinierung des Prozesses durch zuständige Ministerien sowie der Festschreibung verpflichtender Handlungsabläufe, für die einerseits die nötigen Ressourcen bereitgestellt und die andererseits auch offiziell überprüft werden müssten:

*„Sowas kann man nur steuern, indem man sagt, wir von den Ministerien erwarten, dass hier Fachgespräche stattfinden, dass hier ein kooperativer Austausch stattfindet, vielleicht sogar zweimal im Jahr, mit Teilnehmern der Schule und der Polizei, auch unter Einbeziehung der Sozialarbeit, dass darüber Protokolle gefertigt werden und diese Protokolle dann bitte auch ans Ministerium gesteuert werden.“ (Pol. 3, Pos. 54).*

## 5 Fazit und Ausblick

Im Rahmen des Projektes wurde das Phänomen Gewalt an Schulen untersucht. Hierzu wurden polizeiliche Daten ausgewertet und qualitative Interviews mit Expertinnen und Experten geführt.

Im Hinblick auf die polizeilichen Daten wurden verschiedene Aspekte der Datenerfassung festgestellt, die die Aussagekraft der Daten einschränken. Aus diesen Ergebnissen erfolgt die Handlungsempfehlung, ein Konzept für das Phänomen Gewalt an Schulen innerhalb der Qualitätssicherung der PKS NRW zu erarbeiten. Hier könnten sich unter anderem geostatistische Analysen anbieten, indem Polygone um die nordrhein-westfälischen Schulen gezogen werden und dann geprüft wird, ob in allen Fällen, die innerhalb der Polygone erfasst wurden, Schule als Tatörtlichkeit angegeben wurde.

Daneben ist die Aussagekraft der Daten auch insofern eingeschränkt, als dass sie nur das Hellfeld der Kriminalität abbilden. Viele Fälle von Jugendgewalt an Schulen und Jugendkriminalität insgesamt werden allerdings nicht polizeilich registriert. In Nordrhein-Westfalen wurde zuletzt im Rahmen der Dunkelfeldstudien „Kriminalität in der modernen Stadt“ (seit 2000) der Universitäten Münster und Bielefeld und der Studie „Freundschaft und Gewalt im Jugendalter“ (2013–2019) der Universität zu Köln umfassend zu abweichendem bis hin zu kriminellem Verhalten von Kindern und insbesondere Jugendlichen geforscht. Beide Studien wurden jedoch nicht verstetigt. Um frühzeitig Entwicklungen im Bereich abweichenden Verhaltens von Kindern und Jugendlichen feststellen und entsprechend frühzeitig darauf reagieren zu können, sind entsprechende Studien jedoch durchgehend erforderlich.

Da die Umsetzung einer entsprechenden Studie im Rahmen des vorliegenden Projektes nicht möglich war, wurden ergänzend zu den Hellfeldstudien qualitative Experteninterviews durchgeführt. Bereits im Zuge der Projektentwicklung ergab sich zudem eine Zusammenarbeit mit dem Institut für Soziologie und Sozialpsychologie (ISS) der Universität zu Köln. Unter der Leitung von Prof. Dr. Clemens Kroneberg wurde dort das oben bereits erwähnte Projekt „Freundschaft und Gewalt im Jugendalter“ (FuGJ) durchgeführt, in dessen Rahmen über vier Jahre hinweg wiederholt über 3 700 Jugendliche an 49 nordrhein-westfälischen Schulen zu ihrer Delinquenzbelastung, schulischen Gewaltbeziehungen sowie

zentralen Determinanten von Regelverstößen befragt wurden. Außerdem bestehen seitens des ISS wissenschaftliche Kooperationsbeziehungen zur University of Cambridge, wo unter der Leitung von Per Olof Wikström seit 2002 ein ähnliches, jedoch insbesondere im Hinblick auf soziale Kontexte von Jugendgewalt umfassenderes Projekt läuft (Peterborough Adolescent and Young Adult Development Study“, PADS+).

Parallel zum hiesigen Projekt „Jugendgewalt an Schulen“ wurde am ISS in Austausch mit der KKF das Projekt „Jugenddelinquenz in urbanen schulischen und wohnräumlichen Kontexten“ (JUKO) konzipiert, das ebenfalls im Jahr 2020 anlief und von der Deutschen Forschungsgemeinschaft (DFG) gefördert wurde. Das Projekt verfolgte das Ziel, neue Einsichten in die Bedeutung des wohnräumlichen und schulischen Kontextes für Jugendkriminalität zu gewinnen. Hierbei wurden folgende Fragestellungen verfolgt:

- Welche Bedeutung hat der schulische Kontext im Vergleich zum wohnräumlichen Kontext für Jugenddelinquenz, Jugendgewalt und Gewaltbereitschaft? Wirken diese beiden Kontexte unabhängig voneinander oder gibt es verstärkende oder kompensierende Effekte?
- Für welche Jugendlichen sind diese Kontexteinflüsse besonders oder kaum wirkmächtig? Sind Jugendliche mit stark gesetzeskonformen moralischen Einstellungen und hoher Selbstkontrolle weitgehend unabhängig vom schulischen und wohnräumlichen Kontext? Welche Bedeutung hat die Übereinstimmung zwischen den eigenen Einstellungen und den vorherrschenden Einstellungen im Klassenkontext (Schulklima) und in der eigenen Freundesgruppe?

Das Projekt des ISS unterteilt sich in drei Arbeitspakete:

1. Im ersten Arbeitspaket wurden Daten aus der Studie PADS+ ausgewertet. Die Daten dieser Studie eignen sich aus verschiedenen Gründen besonders für die verfolgten Forschungsziele. In zwei Erhebungswellen von PADS+, in denen die Befragten 16 bzw. 17 Jahre alt waren, liegen einheitliche Messungen des Konzeptes „collective efficacy“ (Kollektive Wirksamkeit) für die drei Kontexte Nachbarschaft, Schule und Familie vor. Dabei ist

die wahrgenommene „collective efficacy“ in der Nachbarschaft sowohl aus Schülersicht als auch aus Sicht erwachsener Nachbarn erhoben worden, da im Rahmen eines „community surveys“ auch die allgemeine Bevölkerung hierzu befragt wurde. Ferner enthalten die Daten dieser Studie relevante handlungstheoretische Konstrukte, welche die Kontexteinflüsse moderieren sollten (Selbstkontrolle, moralische Normen, deviante Peers).

2. Im Rahmen der zweiten Studie wurden Daten aus dem Hellfeld erhoben und aufbereitet. Zum einen wurden hierbei alle polizeilich bekannt gewordenen Fälle an den 49 in FuGJ berücksichtigten weiterführenden Schulen (Gesamt-, Real- und Hauptschulen sowie Gymnasien) und deren unmittelbaren Umfeld der Städte Gelsenkirchen, Recklinghausen, Gladbeck, Herten und Marl erfasst. Zum anderen wurden Hellfelddaten aus dem Wohnumfeld der in FuGJ befragten Schülerinnen und Schüler erhoben.
3. Im dritten Arbeitspaket wurden die Hellfelderkenntnisse mit Daten aus der Dunkelfeldstudie FuGJ verknüpft. Hierbei wurde untersucht, welche Bedeutung die schulische und wohnräumliche Kriminalitätsbelastung für Jugendgewalt haben.

Erste Ergebnisse der Studie liegen bereits vor (Kroneberg et al. 2024). Diese beziehen sich jedoch zunächst auf das Wohnumfeld. Die wohnräumliche Kriminalitätsbelastung für Jugendgewalt hat sich vor allem für Jugendliche mit hoher Gewaltakzeptanz als relevant erwiesen. Wenn diese in Nachbarschaften mit überdurchschnittlicher Gewaltbelastung (ge-

messen durch geocodierte PKS-Daten) leben, steigt ihre Gewaltbereitschaft selbst bei geringfügigen Provokationen an. Das wohnräumliche Umfeld scheint für diese Jugendlichen somit als Verstärker ihrer Gewaltneigung zu wirken (Kroneberg et al. 2024).

Ferner fördert das Ministerium des Innern des Landes Nordrhein-Westfalen in den Jahren 2024/2025 eine weitere Kooperationsstudie der Universität zu Köln und der KKF. Im Rahmen dieser Studie wird die FUGJ-Studie wiederholt, um Trendaussagen zur Kriminalitätsentwicklung zu ermöglichen. In der KKF wird wiederum eine Sonderauswertung der Polizeilichen Kriminalstatistik vorgenommen, in deren Rahmen zur Dunkelfeldstudie vergleichbare Daten erhoben werden.

Wesentlich sind die Befunde solcher Dunkelfeldstudien auch für die Entwicklung von Handlungsempfehlungen zur Prävention und Bekämpfung von Jugendgewalt an Schulen. Auch auf Grundlage der durchgeführten qualitativen Interviews mit Expertinnen und Experten konnten jedoch bereits Handlungsansätze aufgezeigt werden.

Dabei zeigt sich allerdings, dass die Handlungsmöglichkeiten für die Polizei begrenzt sind. Die meisten Ansatzpunkte für präventive Maßnahmen betreffen andere Ressorts, insbesondere die Schule selbst. Die Polizei kann die Schule jedoch durchaus unterstützen. Entsprechende Handlungsansätze wurden von den befragten Expertinnen und Experten aufgezeigt.

Insbesondere im Hinblick auf die Risikofaktoren und Ursachen des Phänomens, so gilt abschließend festzuhalten, bilden qualitative Studien allein jedoch keine valide Grundlage.

## Literatur

- Bilz, L., Schubarth, W., Dudziak, I., Fischer, S., Niproschke, S., & Ulbricht, J. (2017). Gewalt und Mobbing an Schulen: Wie sich Gewalt und Mobbing entwickelt haben, wie Lehrer intervenieren und welche Kompetenzen sie brauchen. Verlag Julius Klinkhardt.
- Boers, Klaus et al. (keine Jahresangabe). Jugendkriminalität – Altersverlauf und Erklärungszusammenhänge. Ergebnisse der Duisburger Verlaufsstudie Kriminalität in der modernen Stadt. <https://www.uni-bielefeld.de/soz/krimstadt/pdf/Jugendkriminalitaet-Altersverlauf-und-Erklärungszusammenhänge.pdf>
- Boers, K., & Walburg, C. (2007). Verbreitung und Entwicklung delinquenten und abweichenden Verhaltens unter Jugendlichen. In Boers, K. & Reinecke, J. (Hrsg.), Delinquenz im Jugendalter. Erkenntnisse einer Münsteraner Längsschnittstudie (S. 79–95). Waxmann.
- Bogner, A., Littig, B. & Menz, W. (2014). Interviews mit Experten. Eine praxisorientierte Einführung. Springer VS.
- Dreißigacker, L., Schröder, C. P., Krieg, Y., Becher, L., Hahnemann, A., & Grönweg, M. (2023). Jugendliche in Niedersachsen. Ergebnisse des Niedersachsensurveys 2022. KFN Forschungsbericht Nr. 169. Kriminologisches Forschungsinstitut Niedersachsen e.V. [https://kfn.de/wp-content/uploads/2023/12/FB\\_169.pdf](https://kfn.de/wp-content/uploads/2023/12/FB_169.pdf)
- Ellis, L., Farrington, D. P., & Hoskin, A. W. (2019). Handbook of crime correlates. Academic Press. <https://doi.org/10.1016/C2015-0-01432-0>
- Hilpert, Martin (2003): Theorien schulischer Gewalt. Freie Universität Berlin.
- Kroneberg, C., Ernst, A., & Nägel, C. (2024). When does a provocation demand a violent response? A randomized scenario study of the Code of the Street. <https://doi.org/10.31219/osf.io/nydze> [doi.org]
- Kruse, J. (2014). Qualitative Interviewforschung. Ein integrativer Ansatz. Beltz Juventa.
- Kuckartz, U. (2010). Einführung in die computergestützte Analyse qualitativer Daten. Springer VS.
- Lösel, Friedrich und Bliesener, Thomas (2003). Aggression und Delinquenz unter Jugendlichen. Untersuchungen von kognitiven und sozialen Bedingungen. Polizei + Forschung Bd.20. Bundeskriminalamt.
- Mayring, P. (2015). Qualitative Inhaltsanalyse. Beltz.
- Meier, U. & Tillmann, K.-J. (2000). Gewalt in der Schule – importiert oder selbstproduziert? Vandenhoeck & Ruprecht.
- Melzer, W. (2015). Wissenschaftsbasierte Kriminalitätsprävention an Schulen. In Arbeitsstelle Kinder- und Jugendkriminalitätsprävention (Hrsg.), Kriminalitätsprävention im Kindes- und Jugendalter. Perspektiven zentraler Handlungsfelder. Beiträge aus dem Fachforum „Kriminalitätsprävention im Kindes- und Jugendalter – erzieherische Herausforderung für alle beteiligten Institutionen“ im Rahmen des 18. Deutschen Präventionstages (S. 99–126). Deutsches Jugendinstitut. [https://www.dji.de/fileadmin/user\\_upload/jugendkriminalitaet/Band13.pdf](https://www.dji.de/fileadmin/user_upload/jugendkriminalitaet/Band13.pdf)
- Melzer, Wolfgang et al. (2004): Gewaltprävention und Schulentwicklung: Analysen und Handlungskonzepte. Klinkhardt, Bad Heilbrunn.
- Meyer, M., Jordan, L. & Berthold, M. (2020). Sicherheit und Gewalt in Nordrhein-Westfalen. Forschungsbericht. Landes-kriminalamt Nordrhein-Westfalen.
- Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2020). Das Schulwesen in Nordrhein-Westfalen aus quantitativer Sicht 2019/20. Statistische Übersicht Nr. 408. [https://www.schulministerium.nrw/system/files/media/document/file/quantita\\_2019.pdf](https://www.schulministerium.nrw/system/files/media/document/file/quantita_2019.pdf)
- Scheithauer, Herbert et al. (2003). Bullying unter Schülern. Erscheinungsformen, Risikobedingungen und Interventionskonzepte. Hogrefe.
- Schubarth, W. (2020). Gewalt und Mobbing an Schulen. Möglichkeiten der Prävention und Intervention. 4. Auflage. Kohlhammer.
- Seddig, D. & Reinecke, J. (2017). Exploration and explanation of adolescent self-reported delinquency trajectories in the Crimoc study. In Blokland, A. & van der Geest, V. (Hrsg.), The

Routledge International Handbook of Life-Course Criminology (S.159–178). Taylor & Francis.

Stemmler, M & Reinecke, J. (2016). Einleitung und theoretischer Rahmen. In Reinecke, J., Stemmler, M. & Wittenberg, J. (Hrsg.), *Devianz und Delinquenz im Kindes- und Jugendalter Ungleichheitsdimensionen und Risikofaktoren* (S. 1–12). Springer VS

Theimann, M. (2019). Schule als Sozialisations- und Präventionsraum Panelanalysen zur Rolle von Schulen und Lehrern bei der Entstehung und Vermeidung delinquenten Verhaltens der Schüler sowie zu den Wirkungen schulbasierter Präventionsmaßnahmen. Waxmann.

Wikström, P.-O.-H., Oberwittler, D., Treiber, K., & Hardie, B. (2012). *Breaking Rules: the Social and Situational Dynamics of Young People's Urban Crime*. Oxford University Press. <https://doi.org/10.1057/sj.2013.5>

Wikström, P.-O. & Svenson, R. (2010). When does self-control matter? The interaction between morality and self-control in crime causation. 7(5). <https://doi.org/10.1177/1477370810372>

Wikström P-O H & Treiber K. ( 2007). The role of self-control in crime causation. Beyond Gottfredson Hirschi's General Theory of Crime. *European Journal of Criminology* 4: 237–264.

Wittek, M., Kroneberg, C., & Lämmermann, K. (2020). Who is fighting with whom? How ethnic origin shapes friendship, dislike, and physical violence relations in German secondary schools. *Social Networks*, 60, 34–47. <https://doi.org/10.1016/j.socnet.2019.04.004>





**Herausgeber**

Landeskriminalamt Nordrhein-Westfalen  
Völklinger Straße 49  
40221 Düsseldorf

Teildezernat 32.2 – Kriminalistisch-Kriminologische Forschungsstelle

Redaktion: KOKin Vera Kolbe  
ORRin Dr. Maike Meyer  
KHK Kai Daubitz

Telefon: +49 211 939-3240  
Fax: +49 211 939-193240  
CNPol: 07-224-3240

[kkf@polizei.nrw.de](mailto:kkf@polizei.nrw.de)  
[www.lka.polizei.nrw](http://www.lka.polizei.nrw)

Oktober 2024