


Hochschule für Angewandte Wissenschaften Hamburg
Fakultät Wirtschaft und Soziales
Department Soziale Arbeit

Cool in School®

Konzept und aktuelle Forschungsergebnisse
eines schulischen Anti-Gewalt-Trainings an Hamburger Schulen

Bachelor-Thesis

Tag der Abgabe: 03.03.2020
Vorgelegt von: Marie Pramschüfer
Matrikel-Nr.: 2305366
Adresse: 

Betreuender Prüfer: Herr Prof. Dr. Jens Weidner
Zweiter Prüfer: Herr Dr. Christian Böhm

Danksagung

Diese Arbeit entstand mit der freundlichen Genehmigung der Beratungsstelle Gewaltprävention (Behörde für Schule und Berufsbildung) zur Nutzung interner Materialien sowie der Evaluationsdaten.

Namentlich möchte ich mich daher an dieser Stelle insbesondere bei Herrn Dr. Christian Böhm (Leitung der Beratungsstelle Gewaltprävention) sowie Herrn Helge Pfingsten-Wismer (Programmleitung Cool in School®) für die gute Zusammenarbeit, den bereitwilligen Informationsaustausch und die rundum zuvorkommende Unterstützung bei der Erstellung dieser Arbeit bedanken!

Inhalt

Abbildungsverzeichnis.....	III
Tabellenverzeichnis.....	III
Abkürzungsverzeichnis	IV
1. Einleitung.....	1
2. Sozial-kognitive Lerntheorie.....	4
2.1 Lernen am Modell	5
2.1.1 Das Konzept des Beobachtungslernens	5
2.1.2 Modellierung allgemeiner Strategien sowie von Wertvorstellungen	9
2.2 Hauptquellen der Vermittlung aggressiven Verhaltens.....	9
2.3 Modifikation aggressiven Verhaltens.....	11
2.3.1 Allgemeine Modellierungsprinzipien	12
2.3.2 Reduktion aggressiven Verhaltens durch teilnehmende Modellierung	12
2.3.3 Modifikation aggressiven Verhaltens im Kontext des Alltags	13
3. Konfrontative Pädagogik.....	15
3.1 Grundlegende Aspekte	15
3.2 Erziehungsstil	17
3.3 Verortung des Terminus: strukturelle Ebenen	17
3.4 Ethische Aspekte	18
4. Das Konzept des Cool in School®-Trainings	20
4.1 Ausgangssituation	20
4.1.1 Hintergrund: Handlungskonzept „Handeln gegen Jugendgewalt“	20
4.1.2 Problemlage/Bedarfsanalyse	21
4.1.3 Berücksichtigung gesetzlicher Vorgaben für die Zuweisung	22
4.2 Konzeptionelle Grundlagen.....	23
4.3 Zielgruppe.....	24
4.4 Ziele.....	26

4.5 Das Training: Aufbau und Inhalte.....	27
4.5.1 Trainingsumfang.....	27
4.5.2 Aufbau des Trainings: Phasen und curriculare Vorgaben	28
4.5.3 Ergänzende Inhalte und Kooperationen	31
4.6 Erweiterungen des Konzepts	32
4.6.1 Co-Trainer	32
4.6.2 Cool in School® for Girls	33
4.7 Schulische Rahmenbedingungen und Implementierung	36
4.8 Qualitätssicherung und Evaluation.....	38
4.8.1 Qualifizierung zum Cool in School®-Trainer	38
4.8.2 Coaching und Fortbildungen	39
4.8.3 Evaluation	39
4.9 Zwischenresümee.....	40
5. Aktueller Forschungsstand des Cool in School®-Trainings.....	42
5.1 Forschungsdesign	42
5.1.1 Zielgruppe und Ziele.....	42
5.1.2 Fragebögen und Kategorisierungen	43
5.1.3 Evaluationsdurchführung und Wahrung der Anonymität	45
5.2 Aktuelle Ergebnisse: Cool in School®-Forschungsbericht 2018/2019.....	46
5.2.1 Daten zum Programm	46
5.2.2 Vorangestelltes Fazit.....	47
5.2.3 Evaluationsdaten	47
5.2.4 Ergebnisse	50
6. Resümee	56
Literaturverzeichnis	59
Eidesstattliche Erklärung.....	65

Abbildungsverzeichnis

Abb. 1: „Was haben die Schüler mit dem Training erreicht?“	51
Abb. 2: „Was ist bei den Schülern durch Cool in School® verändert worden?“.....	51
Abb. 3: Ausgewählte Antworten der Schüler.	52
Abb. 4: „Was haben die Schüler mit dem Training erreicht?“ Zusätzliche Handlungsalternativen erlernt.....	53
Abb. 5: Gründe für die Teilnahme am Cool in School-Training.....	54

Tabellenverzeichnis

Tab. 1: Codierungsbeispiele.....	45
Tab. 2: Daten zum Programm (seit 2008).....	46
Tab. 3: Übersicht über die Datengrundlage	49
Tab. 4: Übersicht über die Auswertungen seit 2012	49

Abkürzungsverzeichnis

AAT®	Anti-Aggressivitäts-Training®
Abb.	Abbildung
Anm. d. Verf.	Anmerkung der Verfasserin
ASD	Allgemeiner Sozialer Dienst
BASFI	Behörde für Arbeit, Soziales, Familie und Integration
BBS	Behörde für Bildung und Sport
BfI	Behörde für Inneres
BGV	Behörde für Gesundheit und Verbraucherschutz
BSB	Behörde für Schule und Berufsbildung
BSG	Behörde für Soziales, Familie, Gesundheit und Verbraucherschutz
bzw.	beziehungsweise
CT®	Coolness-Training®
ebd.	ebenda
et al.	et alii: und andere
f.	folgende
FB	Finanzbehörde
ff.	fortfolgende
GiK	Gewaltprävention im Kindesalter
HmbSG	Hamburgisches Schulgesetz
Hrsg.	Herausgeber
HzE	Hilfen zur Erziehung
JB	Justizbehörde
ReBBZ	Regionale Bildungs- und Beratungszentren
S.	Seite
Tab.	Tabelle
u. a.	unter anderem
vgl.	vergleiche
z. T.	zum Teil
zit. n.	zitiert nach

1. Einleitung

Jugendgewalt ist seit Jahrzehnten ein strittiges Thema und sorgt immer wieder für teils heftige Diskussionen in der Öffentlichkeit. Dabei wird medial oft ein Bild besonders gewaltbereiter Jugendlicher gemalt und es entsteht der Eindruck, als sei die Kriminalität Minderjähriger auf einem stetig steigenden Kurs. Experten hingegen stützen sich auf Statistiken, die genau das Gegenteil darstellen und meinen, einen Rückgang der Jugendgewalt feststellen zu können.

Das Ergebnis dieser Diskurse bleibt jedoch dasselbe: die Gewaltbereitschaft Jugendlicher ist ein Thema, das nicht einfach ignoriert werden darf und für dessen Entschlüsselung und Bearbeitung innovative und lebensweltnahe pädagogische Konzepte vonnöten sind. Diese Notwendigkeit ergibt sich sowohl im Hinblick auf die Zukunft gewaltbereiter Jugendlicher selbst als auch hinsichtlich der leidtragenden Opfer, die Jugendgewalt erfahren.

Die Schule – ein Ort, der tagtäglich hunderte junger Menschen verbindet und einen Großteil ihres Alltags prägt – bleibt dabei von diesem Thema natürlich nicht unberührt. Vielmehr werden gewaltbereite Schüler für pädagogische Fach- und Lehrkräfte im Schulalltag zunehmend zu einer Herausforderung: „Oft ‚schmeißen‘ sie ganze Stunden und fallen durch delinquentes Verhalten auf dem Schulhof und in der Freizeit auf“ (Ludwigshausen/Böhm 2008, S. 22). Mangels geeigneter Alternativen werden sie oftmals im Sinne einer Disziplinarmaßnahme „von Schule zu Schule weitergereicht“, wodurch das eigentliche Problem jedoch nicht bearbeitet wird. Gewaltbezogene Handlungsmuster haben dabei eher die Möglichkeit, sich zu verfestigen und die Folge sind immer wieder auch neue Opfer (vgl. Ludwigshausen/Böhm 2011, S. 28).

Um diesen Kreislauf zu durchbrechen, bedarf es geeigneter, lebensweltnaher und im Schulalltag realisierbarer Konzepte, mit deren Hilfe Intervention und Unterstützung vereint werden können. Damit ergibt sich außerdem die Notwendigkeit einer professionellen Qualifizierung schulischen Personals für die Arbeit mit gewaltauffälligen Schülern (vgl. ebd., S. 28f.). Mit Cool in School® wurde daher ein schulisches Anti-Gewalt-Training konzipiert, welches an diesen Bedarf anknüpft. Die ersten Trainingskurse starteten im Jahr 2008 in einer Pilotierungsphase, mittlerweile wurden 225 Kurse an Hamburger Schulen durchgeführt (Stand: Juli 2019; vgl. Tab. 2, S. 46).

Die im Bereich der Sekundär- bis Tertiärprävention angesiedelte Maßnahme ist auf politischer Ebene im 2007 initiierten Handlungskonzept „Handeln gegen Jugendgewalt“ als Teil der Säule „Stärkung der Verbindlichkeit erzieherischer Maßnahmen in der Schule“ verortet. Das Training basiert auf einem lerntheoretisch-kognitiven Paradigma sowie auf den Grundlagen der Konfrontativen Pädagogik und orientiert sich in den curricularen Vorgaben am Anti-Aggressivitäts- und Coolnesstraining® (AAT®/CT®). Zentrale Bausteine des Trainings sind damit zum einen Konfrontationen mit gewaltbezogenen Handlungs- und Denkmustern sowie zum anderen die Vermittlung effektiver, gewaltfreier Handlungsalternativen (vgl. Ludwigshausen/Böhm 2011, S. 28ff.).

Die Koordination der Trainingskurse und die Qualifizierungsmaßnahme für Cool in School®-Trainer erfolgen zentral durch die Beratungsstelle Gewaltprävention (Programmleitung: Helge Pfingsten-Wismer), welche das Training ebenfalls jährlich evaluiert. Die Verfasserin der vorliegenden Arbeit hatte während ihres in das Studium der Sozialen Arbeit integrierten, sechsmonatigen Vollzeitpraktikums in der Beratungsstelle Gewaltprävention die Möglichkeit, die Grundzüge des Trainings kennenzulernen und ergänzend hierzu an den Schulen Trainingsevaluationen durchzuführen. Nach Beendigung des Vollzeitpraktikums führte sie letztere als Studentische Hilfskraft weiter durch und wirkte darüber hinaus an der Erstellung des aktuellen Evaluationsberichtes 2018/2019 mit.

Die vorliegende Arbeit befasst sich ausführlich mit der Konzeption und den aktuellen Evaluationsergebnissen des Cool in School®-Trainings. Im Sinne einer theoretischen Einführung wird dabei zunächst der Frage nachgegangen, wie aggressive Verhaltensweisen bei Kindern und Jugendlichen entstehen. Anhand der sozial-kognitiven Lerntheorie nach Bandura wird mit Hilfe des Konzeptes des Modelllernens eine mögliche Erklärung hierfür erläutert. Aus dieser Erklärung ergeben sich außerdem Empfehlungen für die erfolgreiche Modifikation aggressiven Verhaltens. Das dritte Kapitel beinhaltet als zweite theoretische Fundierung eine Einführung in die Grundlagen der Konfrontativen Pädagogik. Neben der Erläuterung der hier zugrunde liegenden Haltung, des Menschenbildes sowie des Erziehungsstils wird ebenfalls auf zu berücksichtigende ethische Aspekte eingegangen. Auf dieser theoretischen Basis erfolgt anschließend im vierten Kapitel die genaue Beschreibung und Erläuterung des

Trainingskonzeptes. Beleuchtet werden dabei sowohl die grundlegenden Aspekte und Bausteine des Trainings als auch die Erweiterungen, welche die Grundkonzeption verfeinern. Wichtig sind ergänzend hierzu ebenfalls Überlegungen zur Implementierung des Trainings in den Schulalltag sowie die Frage, welche Vorteile diese mit sich bringt bzw. inwiefern durch sie die Nachhaltigkeit der Maßnahme begünstigt wird. Das letzte inhaltliche Kapitel geht abschließend auf die Forschung zum Training ein. Nach einer Erläuterung des der jährlichen Evaluation zugrunde liegenden Forschungsdesigns werden die aktuellen Ergebnisse (Schuljahr 2018/2019) dargestellt. Die Arbeit schließt mit einem Resümee, welches die wesentlichen Erkenntnisse zusammenfasst und verknüpft.

Vorbemerkung:

Aus Gründen der besseren Lesbarkeit wird in der gesamten Arbeit auf gendersensible/genderkorrekte Formulierungen und Berufsbezeichnungen verzichtet. Eine Ausnahme diesbezüglich bildet das Kapitel 4.6.2, in welchem vor allem Mädchen bzw. Frauen im Fokus stehen. Dies soll keine Benachteiligung des weiblichen Geschlechts widerspiegeln, sondern ist im Sinne der sprachlichen Vereinfachung als geschlechtsneutral zu verstehen. Es sind selbstverständlich und ausdrücklich immer beide bzw. alle Geschlechter gemeint.

2. Sozial-kognitive Lerntheorie

Das folgende Kapitel bildet eine der theoretischen Grundlagen der vorliegenden Arbeit. Es befasst sich mit den basalen Aspekten der Sozial-kognitiven Lerntheorie, welche im Wesentlichen durch Bandura geprägt wurde (vgl. Bandura 1976; Bandura 1979b).

Das gemeinsame Anliegen der Lerntheorien in ihrer Gesamtheit ist die Erklärung des menschlichen Verhaltens, welchem teils komplexe Lernprozesse zugrunde liegen: Wie erlernen Menschen neue Verhaltensweisen? Welche Rolle spielen dabei die Umwelt, die Sozialisation und die individuellen psychischen Persönlichkeitsmerkmale? Welche Faktoren bestimmen die wiederholte Ausführung und Festigung erlernten Verhaltens? Wie lässt sich einmal erlerntes Verhalten modifizieren?

Bandura grenzt sich in seiner Theoriebildung zum sozialen Lernen klar von zwei theoretischen Strömungen ab: Zum einen widerspricht er der in der Mehrheit der damaligen Persönlichkeitstheorien vertretenen Auffassung, dass Verhalten ausschließlich auf unterbewusste Impulse, Bedürfnisse und Triebe zurückzuführen sei (vgl. Bandura 1979b, S. 55ff.). Zum anderen stützt er sich zwar in vielen Aspekten auf Erkenntnisse der Theorie des Instrumentellen Lernens¹, kritisiert jedoch den (extremen) Behaviorismus, welcher die Grundlage für dieses Lernkonzept bildet und lediglich Aussagen über beobachtbare Verhaltensweisen des Menschen als wissenschaftlich legitim bewertet (vgl. Bandura 1979a, S. 21; Tillmann 2010, S. 102f.). „Vom Standpunkt des Sozialen Lernens aus wird der Mensch weder durch innere Kräfte getrieben noch durch Umwelteinwirkungen hilflos herumgestoßen“ (Bandura 1979b, S. 59).

Als Erweiterung des aus seiner Sicht für die Erklärung des Erlernens komplexer Verhaltensmuster unzureichenden Konzepts des Instrumentellen Lernens entwickelte Bandura folglich das Konzept des Modelllernens, welches auch unter den Begriffen Vorbildlernen, Imitationslernen und Beobachtungslernen bekannt ist. Dieses betont in besonderer Weise die kognitiven Prozesse, die dem Lernprozess zugrunde liegen und

¹ Das Konzept des Instrumentellen Lernens wird in der vorliegenden Arbeit nicht ausführlich erläutert, da dies den Fokus zu sehr verschieben würde. Grundlegend für dieses Lernkonzept sind das klassische sowie das operante Konditionieren: durch einen Reiz wird eine Reaktion ausgelöst, diese wird in der Folge durch Reaktionen der Umwelt (das heißt durch belohnende oder bestrafende Konsequenzen) verstärkt oder nicht verstärkt. Die auf das Verhalten folgenden Konsequenzen bestimmen damit also dessen zukünftiges Auftreten (klassische Vertreter: Watson, Pawlow, Skinner; vgl. Edelmann 2000, S. 65ff.; Tillmann 2010, S. 97ff.).

damit die Brücke zwischen „Reiz und Reaktion“ bilden (vgl. o. V. 1976, S. 7f.; Tillmann 2010, S. 101ff.; Petermann/Petermann 2012, S. 81).

2.1 Lernen am Modell

Beim Lernen am Modell werden neue Verhaltensweisen durch die Beobachtung und Imitation des Verhaltens ausgewählter Modelle bzw. Vorbilder erlernt. Banduras Ausführungen hierzu beinhalten eine detaillierte Beschreibung des kognitiven Lernprozesses und spezifizieren darüber hinaus, unter welchen Bedingungen erlerntes Verhalten verstärkt wird. Außerdem definiert er die Prinzipien der Verhaltensmodifikation (vgl. Bandura 1979b, S. 85ff.; Petermann/Petermann 2012, S. 81).

Da in der vorliegenden Ausarbeitung Überlegungen zur Arbeit mit gewaltbejahenden Schülern zentral sind, liegt der Fokus im Folgenden vor allem darauf, wie das Auftreten aggressiver Verhaltensweisen bei Kindern und Jugendlichen zu erklären ist, da Menschen aus kognitiv-lerntheoretischer Sicht „nicht mit einem vorgeformten Repertoire aggressiver Verhaltensweisen geboren [werden]; sie müssen es auf irgendeine Art und Weise lernen“ (Bandura 1979b, S. 88). Aggressives Verhalten wird demnach erlernt und ist somit im Umkehrschluss „verlernbar“ und veränderbar (vgl. Petermann et al. 1999, S. 18). Diese Überlegung bildet die Grundvoraussetzung für Soziale Trainingsprogramme, wie Kompetenz- und Anti-Gewalt-Trainings.

2.1.1 Das Konzept des Beobachtungslernens

Bandura untergliedert das Beobachtungslernen in vier zusammenhängende Subprozesse (vgl. Bandura 1976, S. 24ff.; Bandura 1979b, S. 86ff.). „Diese [...] regeln das Beobachtungslernen, indem sie die Bedingungen spezifizieren, die gegeben sein müssen, wenn die Vorbilder überdauernde Verhaltenseffekte haben sollen“ (Bandura 1979b, S. 86).

Grundlegend sind demnach zunächst die „Aufmerksamkeitsprozesse“ (ebd.) des Beobachtenden. Aus einer Vielzahl an potenziell nachahmbaren Vorbildern werden dabei die für den Beobachter relevanten Modelle und deren Verhaltensweisen selektiert. Welche Modelle letztendlich die Aufmerksamkeit des Beobachters erregen bzw.

besonders attraktiv und dementsprechend nachahmungswert erscheinen, hängt von verschiedenen Einflussfaktoren ab, von denen einige im Folgenden näher erläutert werden.

Von essenzieller Bedeutung sind in diesem Zusammenhang die alltäglichen Kontakte, da häufig und repetitiv beobachtete Verhaltensweisen eine besonders hohe Nachahmungswahrscheinlichkeit aufweisen (vgl. Bandura 1979b, S. 86; Bandura 1976, S. 24). Dies gilt darüber hinaus auch für den „funktionale[n] Wert“ (Bandura 1979b, S. 87) des beobachteten Verhaltens. Der Erfolg, der durch bestimmte Verhaltensmuster erzielt wird und direkt – also im Sinne messbarer Ergebnisse – oder indirekt – das heißt hinsichtlich des auf Erfolg zurückzuführenden Status des Modells – ersichtlich wird, bestimmt maßgeblich, ob bestimmte Verhaltensmuster eingehender beobachtet werden. Eine weitere die Modellauswahl bestimmende Einflussgröße ist die „zwischenmenschliche Anziehungskraft“ (ebd.), das heißt, dass einige Menschen auf ihr Gegenüber eine anziehendere Wirkung haben als andere, sodass deren Verhaltensmuster eher genauer beobachtet werden. Meistens haben diese Menschen eine als erstrebenswert bewertete Ausstrahlung, treten charismatisch, aufgeschlossen sowie selbstsicher auf und überzeugen durch „interessante und gewinnende Eigenschaften“ (ebd.). Schließlich bestimmen auch psychische Persönlichkeitsmerkmale, auf welche Modelle und Verhaltensweisen gesonderte Aufmerksamkeit gelegt wird (vgl. ebd.). Ein besonders friedfertiges, empathisches und sensibles Kind beispielweise ist für stark gewaltbejahende Verhaltensmuster weniger empfänglich als ein zu Wutanfällen und impulsiven Verhaltensausrüchen neigendes Kind.

Die verschiedenen selektierten Modelle sind dabei nicht zwangsläufig als isolierte Vorbilder zu sehen. Auch werden nicht immer alle Merkmale und Verhaltensweisen eines Modells nachgeahmt. Vielmehr zeigt sich in der späteren Reproduktion eine Kombination der für den Beobachter interessanten Modelle und deren Eigenschaften, das heißt, das erlernte Verhalten stellt oftmals eine Zusammensetzung verschiedenster beobachteter Verhaltensmuster dar (vgl. ebd.).

Die zweite Grundvoraussetzung des Lernens durch Beobachtung wird durch die „Gedächtnisprozesse“ (ebd.) gebildet. Hierbei handelt es sich um aktive Verarbeitungsprozesse des zuvor Beobachteten zur Vorbereitung auf die eigentliche Reproduktion. Die beobachteten Verhaltensweisen werden in dieser Phase zunächst symbolisiert bzw. codiert und anschließend durch Wiederholung internalisiert. Beim

Codierungsprozess wird sowohl auf visuelle als auch auf verbale Symbolisierung zurückgegriffen. Dieser Vorgang ermöglicht es dem Beobachter, selbst komplexe Verhaltensmuster zu sortieren, strukturiert abzuspeichern und somit bei Bedarf zu reaktivieren – auch, wenn das Modell nicht mehr präsent ist. Hinsichtlich der Wiederholung sind sowohl praktische als auch innerliche Wiederholungen möglich und wirksam. Letztere spielen jedoch insgesamt eine bedeutendere Rolle, gerade in Fällen, in denen die tatsächliche Ausführung beispielsweise durch gesellschaftliche Verbote oder aber durch persönliche Hemmungen erschwert ist (vgl. Bandura 1979b, S. 88; Bandura 1976, S. 24 ff.).

Als dritter Teilaspekt sind die „motorische[n] Reproduktionsprozesse“ (Bandura 1979b, S. 88) zu nennen. Die Ausführung, das heißt, die tatsächliche und sichtbare Reproduktion und Einübung der codierten und verinnerlichten Verhaltensweisen, wird dabei maßgeblich dadurch bestimmt, ob der Beobachter die jeweiligen Teilfertigkeiten und körperlichen Fähigkeiten besitzt, aus denen sich ein komplexes Verhaltensmuster zusammensetzt und die für eine entsprechende Ausführung notwendig sind. Fehlen einige dieser Teilfertigkeiten, so kann das modellierte Verhalten nicht oder nur schlecht reproduziert werden, selbst wenn die beiden ersten oben genannten Voraussetzungen gegeben sind (vgl. ebd.; Bandura 1976, S. 29). Wichtig sind in dieser Phase der Reproduktion detaillierte und differenzierte Rückmeldungen von Außenstehenden hinsichtlich der korrekten Ausführung sowie der Angemessenheit des gezeigten Verhaltens; dies spielt vor allem bei der in Kapitel 2.3 erläuterten Modifikation des Verhaltens eine essenzielle Rolle (vgl. Petermann/Petermann 2012, S. 85).

Als vierter Subprozess sind schließlich darüber hinaus die auf das „neue“ Verhalten folgenden „Bekräftigung- und Motivationsprozesse“ (Bandura 1979b, S. 89) von entscheidender Bedeutung. Damit ein erlerntes Verhalten tatsächlich ausgeführt wird, müssen zunächst positive Anreize zur Ausführung gegeben sein (vgl. ebd.). Bandura differenziert hinsichtlich der Verstärkung darüber hinaus die externe Verstärkung, die stellvertretende Verstärkung sowie die Selbstbekräftigung (vgl. ebd., S. 63ff; Bandura 1976, S. 31).

Unter der externen Verstärkung versteht man im Wesentlichen die Feedbacks, die auf das reproduzierte Verhalten folgen. „Reaktionen, die Wirkungen hervorrufen, die sich nicht lohnen oder bestrafend sind, werden häufig aufgegeben, wohingegen diejenigen,

die belohnende Ergebnisse herbeiführen, beibehalten und verstärkt werden“ (Bandura 1979b, S. 64). Die externe Verstärkung kann dabei unterschieden werden in konkrete, greifbare, das heißt materielle Verstärkung, wie zum Beispiel Geschenke oder Geld sowie in soziale Verstärkung, die beispielsweise durch Anerkennung, Lob und besondere Hinwendung spürbar wird (vgl. ebd.; Petermann/Petermann 2012, S. 86).

Darüber hinaus lassen sich auch aus bei anderen beobachteten, das heißt stellvertretenden, Verstärkungsprozessen Rückschlüsse über den Erfolg oder Misserfolg sowie die soziale Bewertung unterschiedlicher Handlungen ziehen. Wie auch bei der unmittelbar erlebten Verstärkung steigert die Beobachtung belohnender Resultate die Wahrscheinlichkeit für die Nachahmung der entsprechenden Verhaltensweisen, während die Beobachtung bestrafender Resultate zumeist eine Reduktion dieser bewirkt (vgl. Bandura 1979b, S. 65).

Die Selbstbekräftigung bezieht sich schließlich als dritte Verstärkungskomponente auf die eigene Bewertung des Verhaltens nach selbst gesetzten Maßstäben bzw. Forderungen, die man an sich selbst stellt. Entsprechend kann Verhalten von einem selbst belobigt oder kritisiert werden, wodurch wiederum das erneute Auftreten dieses Verhaltens maßgeblich mitbestimmt wird. Im Falle eines persönlich als Erfolg empfundenen Resultats des vorangegangenen Verhaltens begünstigen Selbstbekräftigungsprozesse dabei auch das Selbstwirksamkeitserleben (vgl. Bandura 1989). Dieses ist unter anderem mitverantwortlich für die Entwicklung eines gesunden Selbstwertgefühls sowie die Zuversicht im Hinblick auf zukünftige Herausforderungen und Bewältigungsaufgaben (vgl. ebd., S. 1179f.; Petermann/Petermann 2012, S. 87). In Vergleichsuntersuchungen zu der Wirksamkeit äußerer und innerer Bekräftigung konnte in diesem Zusammenhang außerdem festgestellt werden, dass letztere eine mindestens ebenso hohe, wenn nicht sogar höhere, Wirksamkeit aufweist, was ebenfalls den besonderen Stellenwert der Fähigkeit zur Selbstbekräftigung betont (vgl. Bandura 1979b, S. 65.).

Die Bekräftigungsmechanismen üben dabei nicht nur Einfluss auf das neu erlernte Verhalten selbst aus. Sie wirken darüber hinaus auf die selektive Aufmerksamkeit des Beobachters bestimmten Modellen gegenüber ein. Außerdem regen positive Anreize die Codierungs- und Wiederholungsprozesse an, sodass die Bekräftigungswirkungen ebenfalls Auswirkungen auf die selektive Merkfähigkeit des Beobachteten haben können (vgl. ebd., S. 89).

2.1.2 Modellierung allgemeiner Strategien sowie von Wertvorstellungen

Zusätzlich zu der Fähigkeit, sich spezifische Verhaltensmuster durch die Beobachtung von Modellen anzueignen, sind Menschen ebenfalls dazu in der Lage, durch die Beobachtung des Verhaltens anderer übergeordnete, allgemeine Strategien zu erlernen. Dabei werden aus einer Reihe spezifischer Reaktionen, die in verschiedenen Situationen beobachtet wurden, gemeinsame Charakteristika abstrahiert, die dann zu einem allgemeinen Verhaltensprinzip zusammengeführt werden. Dieses Prinzip kann folglich in verschiedenen, sich ähnelnden Situationen angewandt werden (vgl. Bandura 1979b, S. 103).

Darüber hinaus können Modellierungseffekte Einfluss auf die Wertesysteme des Beobachters nehmen. Diesbezüglich konnte festgestellt werden, dass die Bewertung des gezeigten Verhaltens vor allem durch dessen Erfolg oder Misserfolg bestimmt wird, weniger durch moralische Überlegungen (vgl. Bandura/Ross/Ross 1963; zit. n. Bandura 1979b, S. 104). Wenn das modellierte Verhalten belohnt wird und dem Modell zu einem erstrebenswerten Ziel verhilft, steigt die Wahrscheinlichkeit dafür, dass die Beobachter es nachahmen, selbst wenn es moralisch fragwürdig erscheint. Dabei können die „belohnende[n] Konsequenzen, die das Modell erhält, die Wertesysteme ausstechen [...], die den Beobachtern beigebracht wurden“ (Bandura 1979b, S. 104). Neue Bewertungen des Handelns im Sinne der Rechtfertigung für Verhaltensweisen, die dem Ausführenden Vorteile verschaffen, sind dabei recht leicht und schnell gefunden (vgl. ebd.).

2.2 Hauptquellen der Vermittlung aggressiven Verhaltens

Im Hinblick auf die Vermittlung aggressiver Verhaltensweisen können drei Hauptquellen differenziert werden: die Familie, die Subkultur sowie die (Massen-) Medien (vgl. Bandura 1979b, S. 111).

Spricht man von gewalttätigen Kindern im Zusammenhang mit möglichen Rückbezügen auf die Familie, so ist die erste Assoziation die eines gewalttätigen und das Kind misshandelnden Elternteils. Silver, Dublin und Lourie (1969) kamen schon Ende der sechziger Jahre zu dem Schluss, dass die Wahrscheinlichkeit dafür, dass ein

misshandeltes Kind später selbst zu Misshandlungen neigt, sehr hoch ist – mit anderen Worten: der „Geschlagene“ wird zum „Schläger“, Gewalt erzeugt Gewalt (vgl. Silver/Dublin/Lourie 1969; zit. n. Bandura 1979b, S. 112).

Nach Bandura haben jedoch die „meisten zu Angriffsverhalten neigenden Jugendlichen [...] keine kriminell gewalttätigen Eltern“ (Bandura 1979b, S. 112). Als zweite mögliche Ursache für das Erlernen aggressiven Verhaltens innerhalb der Familie ist demnach neben der direkten Modellierung auch die Verstärkung bzw. Motivierung zu antisozialem und gewaltbareitem Verhalten durch die Erziehungsberechtigten zu nennen. In diesen Fällen wird durch die Erziehung unter anderem vermittelt, dass man sich gegen andere um jeden Preis durchsetzen müsse und sich nichts „gefallen lassen“ dürfe. Die Anwendung von Gewalt wird zu diesem Zwecke gebilligt oder sogar gefordert. Eine weitere wichtige Rolle spielen überdies die von den Kindern beobachteten Problemlösungsstrategien der Eltern: greifen diese bei Bedarf ebenfalls auf rücksichtslose und gewalttätige Handlungen zurück, so übernehmen die Kinder häufig ebendiese Strategien und übertragen sie auf die eigene alltägliche Problembewältigung (vgl. ebd., S. 112ff.).

Die „Subkultur, in der eine Person lebt und mit der sie wiederholt Kontakt hat“ (ebd., S. 111), gilt als weiterer Einflussfaktor hinsichtlich des Erlernens aggressiven Verhaltens. Subkulturen werden durch eigene, alternative Wertesysteme und Überzeugungen geprägt (vgl. Cohen/Short 1968, S. 372ff.). In delinquenten Subkulturen wird Brutalität und Härte positiv bewertet und bedingt maßgeblich die Statusverleihung innerhalb der Gruppe. Aggressive Modelle sind in diesem Zusammenhang vielfach präsent, sodass entsprechende Verhaltensmuster sowohl modelliert als auch bekräftigt werden (vgl. Bandura 1979b, S. 116).

Da der Begriff der delinquenten Subkultur maßgeblich durch Forschungen zur Kriminalität amerikanischer Jugend-Gangs entwickelt und geprägt wurde (vgl. Cohen/Short 1968, S. 372ff.)², mag er auf den ersten Blick für die Überlegungen zur Arbeit mit Hamburger Schülern „zu hart“ wirken. Der Grundgedanke lässt sich jedoch sehr wohl auch auf heutige Schülergruppen übertragen: wird in einer „Clique“ gewalttätiges Handeln großgeschrieben und zu diesem angestiftet, so begünstigt dies das Erlernen und Verfestigen gewaltbejahender Verhaltensmuster bei den einzelnen Gruppenmitgliedern.

² Die Ausführungen Cohens und Shorts im zitierten Artikel beziehen sich unter anderem auf das Werk „Delinquent Boys. The Culture of the Gang“ (Cohen 1955).

Aggressive Verhaltensmuster können darüber hinaus auch symbolisch übermittelt werden, das heißt durch Vorbilder in den Medien.

„[...] sowohl Kinder als auch Erwachsene [haben] ungeachtet ihres sozialen Milieus unbegrenzte Möglichkeiten, durch Modellierung über das Fernsehen aggressive Selbstbehauptungsstile und die ganze Skala verbrecherischer Verhaltensweisen in der Behaglichkeit des eigenen Heims zu lernen“ (Bandura 1979b, S. 120).

Durch das Fernsehen – man könnte heute auch sagen durch Filme und Serien – haben sich die Modelle, mit deren „Hilfe“ aggressives Verhalten erlernt werden kann, vervielfacht. Bandura beschreibt in diesem Zusammenhang Vorfälle, in denen Kinder gewaltvolle Verhaltensweisen und Problemlösungsstrategien, die sie zuvor im Fernsehen beobachtet hatten, im realen Leben reproduzierten – sogar bis hin zu Mordüberlegungen (vgl. ebd., S. 120ff.). Interpretiert man diese Ereignisse, so ergibt sich die folgende Problematik: In den Medien dargestellte Gewalthandlungen suggerieren in der Regel eine „verschobene“ Moral in Verbindung mit einem fehlenden Realitätsbezug, vor allem im Hinblick auf die realistischen Konsequenzen gewalttätigen Handelns – besonders brutale Figuren werden zu sozial und ökonomisch erfolgreichen Helden, die nur selten ihr Verhalten verantworten müssen. Zudem werden brutale Szenen oftmals besonders detailliert gezeigt. Derartige Darstellungen schaffen demnach zum einen positive Anreize zur Nachahmung, indem sie aggressives und rücksichtsloses Verhalten als erfolgversprechend und problemlösend definieren, und bieten zum anderen durch die detailgenaue Inszenierung konkrete Hinweise zur Ausführung (vgl. ebd.).

2.3 Modifikation aggressiven Verhaltens

Wie eingangs erwähnt, geht man aus lerntheoretisch-kognitiver Sicht davon aus, dass aggressives Verhalten größtenteils erlernt wird und daher im Umkehrschluss auch modifizierbar, das heißt veränderbar ist (vgl. Bandura 1979b, S. 88; Petermann et al. 1999, S. 18). Die oben erläuterten Modellierungsfaktoren und -einflüsse, die bei der Übermittlung aggressiver Verhaltensweisen wesentlich zum Tragen kommen, können dabei ebenso gut der Vermittlung neuer, gewaltfreier Verhaltensmöglichkeiten dienen. Es wird weiterhin davon ausgegangen, dass ein Großteil der situativ angewandten aggressiven Verhaltensmuster darauf zurückzuführen ist, dass die Ausführenden keine alternativen Bewältigungsstrategien erlernt haben. Laut Bandura lassen sich daher

aggressive Verhaltensmuster am besten durch die Vermittlung effektiverer Handlungsalternativen reduzieren (vgl. Bandura 1979b, S. 279).

Die sich aus diesen Überlegungen ergebenden Modellierungsprinzipien bilden dabei eine der Grundlagen heutiger sozialer Trainingsprogramme, wie auch des Cool in School®-Trainings (vgl. Ludwighausen/Böhm 2011, S. 30).

2.3.1 Allgemeine Modellierungsprinzipien

Bei der Übermittlung neuer Verhaltensweisen empfiehlt sich ein dreischrittiges Vorgehen: Zunächst bedarf es einer repetitiven Modellierung des gewünschten Verhaltens. Dabei ist es sinnvoll, neben der Modellierung konkreter Handlungsweisen vor allem allgemeine Strategien zu vermitteln. Dies ermöglicht das Erlernen übergeordneter Handlungsprinzipien, die sich folglich auf mehrere sich ähnelnde Situationen übertragen lassen (vgl. Bandura 1979b, S. 279). Die Beobachter erhalten nachfolgend die Möglichkeit, das modellierte Verhalten in simulierten alltagsähnlichen Situationen zu imitieren und einzuüben. Dabei ist es wichtig, einen Schonraum zu schaffen, in welchem für die Einübung zum einen genügend Zeit bereitgestellt wird und zum anderen die nötige Anleitung bei der Ausführung der beobachteten Verhaltensstile gegeben werden kann (vgl. ebd.). Schließlich sollte das „neue“ Verhalten verstärkt werden, da dessen zukünftige Anwendung maßgeblich davon abhängt, welche Resultate damit erzielt werden. Belohnende Konsequenzen sowie Erfolgserlebnisse sind in dieser Phase demnach essenziell, da die erlernten Verhaltensstile durch sie einen funktionalen Wert für die Ausübenden erhalten (vgl. ebd., S. 279f.). Dieser begünstigt die zukünftige habituelle Anwendung der erlernten Fertigkeiten, „selbst wenn sie vielleicht nicht immer erfolgreich sind“ (ebd., S. 279).

2.3.2 Reduktion aggressiven Verhaltens durch teilnehmende Modellierung

Diese Modellierungsprinzipien finden in der Arbeit mit gewaltauffälligen Kindern und Jugendlichen regelmäßig Anwendung. Modelliert und nachfolgend eingeübt wird in diesem Zusammenhang vor allem, wie man Konfliktsituationen gewaltfrei lösen kann. Um dabei einen deutlichen Realitätsbezug herzustellen, werden mit den Kindern bzw. Jugendlichen Situationen zusammengetragen, die sie üblicherweise provozieren.

Diese werden dann in Rollenspielen aufgegriffen, sodass die alternativen Reaktionen auf die Provokationen anhand konkreter und alltagsnaher Beispiele erlernt und gefestigt werden können. Insgesamt wird dabei besonderer Wert auf die Förderung der kommunikativen und sozialen Fertigkeiten der Gruppenteilnehmer gelegt, da die meisten gewalttätigen Auseinandersetzungen auf einen Mangel dieser zurückzuführen sind – viele Kinder und Jugendliche haben nie alternative Möglichkeiten erlernt, um auf Provokationen anders als mit Gewalt zu reagieren (vgl. Bandura 1979b, S. 281ff.).

Das Einüben neuer, gewaltfreier und gleichzeitig erfolgreicher Verhaltensmuster erweitert das Handlungsrepertoire der Teilnehmer, was zukünftig dazu beitragen kann, „die eigene Integrität und Selbstachtung in unbequemen Situationen zu erhalten, ohne die Gegner körperlich angreifen zu müssen“ (ebd., S. 282).

Zu beachten bleibt dabei, dass gewaltbezogene Handlungsmuster zwar hauptsächlich als einzige Lösungsstrategie erlernt wurden und dadurch einen funktionalen Wert für die Ausübenden erhalten, gleichzeitig werden sie jedoch oftmals auch mit Stärke und Männlichkeit assoziiert und entsprechend hoch bewertet. Daraus ergibt sich die Notwendigkeit der Erarbeitung neuer Bewertungskriterien: eine Abwertung von Gewalt bei gleichzeitiger Aufwertung der neu erlernten Verhaltensprinzipien. Von besonderer Wichtigkeit ist dabei die Internalisierung der neuen Werte und Einstellungen. Wenn diese ausschließlich „von außen“ aufrechterhalten und nicht wirklich selbst übernommen werden, verringert sich die Wahrscheinlichkeit einer andauernden Verhaltensänderung signifikant (vgl. ebd., S. 282ff.).

2.3.3 Modifikation aggressiven Verhaltens im Kontext des Alltags

Diese Trainingshinweise können durch einige grundlegende Überlegungen und Empfehlungen ergänzt werden, welche auch in der Konzeption des Cool in School®-Trainings wiederzufinden sind (vgl. Kapitel 4.9).

So bleibt es zu berücksichtigen, dass „Probleme am besten in der Umgebung behandelt werden, in der sie auftreten“ (Bandura 1979b, S. 331). Es empfiehlt sich daher, sowohl Eltern als auch Fachkräfte, die täglich mit den Kindern und Jugendlichen arbeiten – beispielsweise Lehrer und Sozialpädagogen – für einen professionellen Umgang mit gewaltauffälligem Verhalten zu qualifizieren und sie auf diese Weise mit einer eigenen Handlungsfähigkeit auszustatten. Somit wird sichergestellt, dass nicht nur

gegenwärtige, sondern auch zukünftig auftretende Probleme selbstständig bearbeitet und gelöst werden können (vgl. Bandura 1979b, S. 320). Dieser Grundgedanke unterstützt ebenfalls die Tatsache, dass Therapien, Trainings und „normenverdeutlichende Gespräche“ nur wirksam sein können, wenn sie konkret mit dem alltäglichen Leben verknüpft werden und einen deutlichen Realitätsbezug aufweisen (vgl. ebd. S. 325). Schließlich birgt diese Herangehensweise außerdem den Vorteil, dass Kinder und Jugendliche, die erfolgreich alternative Verhaltensmuster erlernt haben, wiederum als neue Modelle für Freunde und Mitschüler dienen können. Die Verhaltensmodifikation erhält dadurch einen multiplikatorischen Effekt, der die Nachhaltigkeit eines Trainings wesentlich begünstigt (vgl. ebd., S. 324).

3. Konfrontative Pädagogik

Die folgenden Erläuterungen zu den basalen Aspekten der Konfrontativen Pädagogik bilden die zweite theoretische Grundlage der vorliegenden Arbeit.

Konfrontative Handlungsstile sind bereits in der historischen (Sozial-) Pädagogik wiederzufinden und spielen „insbesondere in den psychoanalytisch akzentuierten Ansätzen Redls und Crains eine Rolle“ (Kilb/Weidner 2013, S. 83). In Deutschland erlangten sie im Wesentlichen durch die Etablierung des AAT® Bekanntheit. Dieses wurde auf Grundlage eines von Heilemann und Weidner in einer Justizvollzugsanstalt durchgeführten „Antagonistentrainings für Gewalttäter“ (ebd.) entwickelt und gilt heute als eine der wichtigsten tertiärpräventiven, konfrontativ orientierten Trainingsmaßnahmen für gewalttätige Jugendliche und junge Erwachsene in Deutschland. In Anlehnung daran wurde zudem das CT® entwickelt, welches als sekundärpräventive Maßnahme an die Arbeit mit einer jüngeren Zielgruppe angepasst wurde³ (vgl. ebd., S. 83ff.).

Als Vorbilder für die Konfrontative Pädagogik dienten die Konfrontative Therapie nach Corsini (1983) sowie die Provokative Therapie nach Farrelly/Brandsma (1986) (vgl. Weidner 2010, S. 31). Zu betonen bleibt dabei, dass die Konfrontative Pädagogik keine in sich geschlossene Theorie darstellt. Vielmehr ist sie als „sozialpädagogische[r] Handlungsstil sowie ein methodisches Verfahren im Kontext eines auf Demokratie und auf Förderung von Selbstverantwortung des Klienten/der Adressaten zielenden erzieherischen Prinzips“ (Kilb 2011, S. 30) zu verstehen (vgl. ebd.).

3.1 Grundlegende Aspekte

Konfrontative Pädagogik versteht sich als sozialpädagogische „ultima ratio“, also als das letzte einzusetzende Mittel im Umgang mit besonders gewaltbereiten (Mehrfach-) Tätern, an denen bisherige Maßnahmen und Hilfeversuche ganz oder beinahe spurlos vorübergegangen sind. Sie ist damit als ergänzender und ausdrücklich nicht als konkurrierender Ansatz zu klassischen sozialarbeiterischen theoretischen Konzepten, wie beispielsweise der Lebensweltorientierung nach Thiersch (2012), zu sehen (vgl. Weidner 2001, S. 7). Neben diesem Aspekt, der hauptsächlich auf Tatkonfrontation,

³ Da der Fokus der vorliegenden Arbeit auf das Cool in School®-Training gerichtet ist, welches in seiner konzeptionellen Ausgestaltung ausführlich in Kapitel 4 dargestellt wird, soll an dieser Stelle auf eine detaillierte Ausführung des AAT® und des CT® verzichtet werden.

Verantwortungsübernahme, Empathieentwicklung und die generelle Einstellung gegenüber gewaltbezogenen Handlungsmustern abzielt, können konfrontative Ansätze aber auch in pädagogischen Settings als regelverdeutlichende Technik angewandt werden (vgl. Kilb/Weidner 2013, S. 96ff.).

Die Basis bildet ein optimistisches Menschenbild – es wird davon ausgegangen, dass die Klienten großes Veränderungspotential mitbringen und die grundlegende Fähigkeit besitzen, neu erlernte Kompetenzen eigenständig in ihr alltägliches Handeln zu integrieren. Dabei wird der Klient wertschätzend respektiert und ernst genommen, während die durch ihn verübten Gewalttaten deutlich kritisiert werden; es bedarf also der Fähigkeit, die Person nicht mit ihren Handlungen gleichzusetzen, sondern diese beiden Komponenten differenziert zu betrachten. Am Anfang einer jeden konfrontativ orientierten Intervention steht somit der Beziehungsaufbau, da Konfrontation immer „auf der Grundlage einer vertrauensvollen, von Sympathie und Respekt geprägten Beziehung“ (Weidner 2001, S. 7) stattfinden muss. Nur dann kann sie von dem Konfrontierten angenommen werden und wird nicht als bloße Provokation identifiziert. Der Konfrontierende hat die klare Absicht, dem Konfrontierten zu helfen und ihn zu unterstützen, anstatt ihn bloßzustellen oder zu bestrafen (vgl. Colla 2001, S. 63ff.; Weidner 2001, S. 17ff.; Kilb/Weidner 2013, S. 100; Denz/Weidner 2003, S. 87).

„Tatkonfrontation heißt im erziehungswissenschaftlichen Sinne aggressive Intensivtäter dort abzuholen, wo sie stehen“ (Weidner 2011, S. 15). Nach eigenen Aussagen lieben sie „die Action, den Thrill und die damit verbundenen konfrontativen Auseinandersetzungen“ (ebd.). Sie brauchen diese Auseinandersetzungen, um auf einer konfrontativen Ebene gefordert zu werden. Die darin implizierte Herausforderung reizt sie und regt dadurch die Auseinandersetzung mit ihrem eigenen Verhalten an. Dabei wird es oftmals zunächst als irritierend empfunden, dass pädagogisches Fachpersonal „diesen Ton“ anschlägt. Letztendlich wird dies in der Regel von der Zielgruppe jedoch eher respektiert und angenommen als das klassische, ganzheitlich akzeptierende sozialpädagogische Auftreten, welches oftmals tendenziell eher als Schwäche interpretiert wird (vgl. ebd., S. 14f.; Weidner 2010, S. 24f.; Weidner 2001, S. 17ff.).

3.2 Erziehungsstil

Bezüglich des die Konfrontative Pädagogik prägenden Erziehungsstils ergibt sich demnach die folgende zugespitzt formulierte Haltung:

„[Konfrontative Pädagogik] umschreibt prononciert folgendes professionelles Verständnis im Umgang mit Mehrfachauffälligen: Danach sollten 80% der professionellen Persönlichkeit einfühlsam, verständnisvoll, verzeihend und non-direktiv bleiben, aber um 20% Biss, Konflikt- und Grenzziehungsbereitschaft ergänzt werden“ (Weidner 2010, S. 28).

Damit grenzt sich die Konfrontative Pädagogik deutlich sowohl von einem autoritär-patriarchalischen Erziehungsstil als auch vom Laisser-faire-Prinzip ab. Ebenfalls abgelehnt werden Ansätze des ausschließlich akzeptierenden Begleitens sowie die Auffassung, delinquentes Verhalten sei hauptsächlich auf Labeling-Prozesse zurückzuführen. Letztere werden dabei nicht gänzlich abgelehnt, sie dürfen aber nur als Teilerklärung und nicht als Rechtfertigung für abweichendes, gewalttätiges Verhalten geltend gemacht werden – der Klient wird durch bestimmte Umstände nicht von der Verantwortung für sein Handeln losgesprochen. Dieses wird von dem Pädagogen zwar nachvollzogen und verstanden, jedoch nicht entschuldigt. Vielmehr wird auf eine Verantwortungsübernahme des Klienten hingearbeitet (vgl. ebd., S. 28f.).

Als richtungsweisend gilt in Anlehnung an Silbereisen und Schuhler (1993) damit eine „klare Linie mit Herz“ (Weidner 2010, S. 25), welche in einem autoritativen Erziehungsstil (vgl. Baumrind 1967) zum Tragen kommt. Dieser ist durch Wärme und Zuwendung in Kombination mit klaren, nachvollziehbar begründeten Grenzen und Strukturen sowie entwicklungsgerechten Aufgaben und Herausforderungen gekennzeichnet (vgl. Silbereisen/Schuhler 1993, S. 278).

3.3 Verortung des Terminus: strukturelle Ebenen

Wie eingangs erwähnt, stellt Konfrontative Pädagogik keine in sich geschlossene Theorie dar, sondern beschreibt eher eine Haltung bzw. einen Handlungsstil. Umgangssprachlich wird der Terminus dabei oftmals mit konfrontativ orientierten Trainingsmaßnahmen und Programmen gleichgesetzt. Nachfolgend wird im Sinne einer Orientierung und korrekten Verortung der Begrifflichkeiten daher ein kurzer Überblick über die einzelnen strukturellen Ebenen, auf denen Konfrontative Pädagogik Anwendung findet, gegeben (vgl. Kilb 2010, S. 39).

Für diese Systematisierung wird zurückgegriffen auf Geißler und Hege (2007), nach denen sich sozialprofessionelles Handeln sowie entsprechende relevante Wissensbestände in Konzepte, Methoden und Verfahren untergliedern und organisieren lassen (vgl. Geißler/Hege 2007, S. 20ff.).

Konzepte beschreiben demnach Handlungsmodelle, die eine sinnhafte Zusammenführung von Zielen, Inhalten, Methoden und Verfahren beinhalten (vgl. ebd.). Nach Kilb stellen „konfrontative Elemente [...] kein Konzept an sich dar; sie lassen sich aber als Teilaspekte professionellen Handelns in einem Konzept erfassen“ (Kilb 2010, S. 39). Grundsätzlich sind sie dabei sowohl in sozialraum- und lebensweltorientierte als auch in kompensatorische Theoriekonstrukte integrierbar (vgl. ebd.).

Unter dem Begriff der Methoden werden all jene Teilaspekte eines Konzeptes subsumiert, die das planvolle Vorgehen beschreiben (vgl. Geißler/Hege 2007, S. 21ff.). Als Methode lassen sich Konfrontationen dabei gut in stationären Settings der Jugend- und Straffälligenhilfe anwenden. Außerdem können sie als Teilaspekte der Schulpädagogik, der Einzel- und Gruppenarbeit sowie einer Beratungstätigkeit fungieren (vgl. Kilb 2010, S. 40).

Verfahren, auch Techniken genannt, sind schließlich Einzelelemente der Methoden (vgl. Geißler/Hege 2007, S. 25ff.). Konfrontative Elemente sind ein wesentlicher Bestandteil konfrontativer Sozialer Trainings, des AAT® sowie des CT®. Als ein Verfahrensschritt ist dabei beispielsweise der „Heiße Stuhl“⁴ zu nennen, welcher sich der Konfrontation als Technik bedient (vgl. Kilb 2010, S. 40).

3.4 Ethische Aspekte

In diesem Abschnitt soll im Folgenden abschließend auf die ethischen Aspekte, die es bei der Anwendung konfrontativer Techniken zu berücksichtigen gilt, eingegangen werden.

Grundsätzlich sind selbstredend die Menschenrechtsdimensionen zu wahren. Die Aufrechterhaltung der Würde der Klienten bzw. Probanden ist dabei genauso essenziell

⁴ Der „Heiße Stuhl“ ist eine zentrale, dem Psychodrama nach Moreno entlehnte Technik im AAT®, bei welcher der jeweilige Trainingsteilnehmer mit seiner Tat konfrontiert wird. Dabei werden ebenfalls Rechtfertigungsstrategien (auch: Neutralisierungstechniken, vgl. Sykes/Matza 1968) kritisch hinterfragt. Ziel ist die Verantwortungsübernahme sowie die Entwicklung von Opferempathie. Die Durchführung des „Heißen Stuhls“ erfolgt immer und ausschließlich nach einer ausdrücklichen Interventionserlaubnis des zu Konfrontierenden, welcher außerdem mittels des Stopp-Rechts die Sitzung unter- oder abbrechen kann (vgl. Kilb/Weidner 2013, S. 100ff.).

wie die respektvolle Wertschätzung und Anerkennung der Person, welche es trotz klarer Kritik an gewaltbezogenen Handlungsmustern zu verdeutlichen gilt.

Insgesamt bedarf es in konfrontativ gestalteten Settings demnach einer hohen Professionalität sowie Selbstreflexion und Achtsamkeit der pädagogischen Fachkräfte, um in der Umsetzung tatsächlich die gewollten Ziele zu erreichen und die Methode nicht zu missbrauchen. Außerdem besteht bei einer falschen Handhabung das Risiko einer (Re-) Traumatisierung, die es natürlich zu verhindern gilt (vgl. Kilb/Weidner 2013, S. 121ff.).

Die Gefahr eines Missbrauchs wird von Kritikern dabei unter anderem angemerkt, weil bei einer Konfrontation im pädagogischen Sinne zumeist ein Machtgefälle gegeben ist: der konfrontierende Pädagoge „fühlt sich dabei in einer moralischen Rechtsposition“ (ebd., S. 122) dem zu Konfrontierenden gegenüber. Daher ist außerdem darauf zu achten, dass die angewandten Techniken nicht im Sinne „persönlich-revanchistischen Übertragungen der Pädagogen auf den Klienten“ (ebd.) zweckentfremdet werden. Richtungsweisend ist deshalb immer die Zielsetzung der Hilfestellung sowie Regelverdeutlichung und ausdrücklich nicht die der Sanktion. Als eine weitere für die Einschätzung hilfreiche Komponente gilt es, das Verhältnismäßigkeitsprinzip zu wahren: „Konfrontation steht als Handlungsaktion meist in einer Abfolgekette oder Schrittfolge eines meist größeren Handlungszusammenhangs aus sukzessiv sich steigernden Interventionsimpulsen“ (ebd.). Dabei ist zu prüfen, ob die geplante Konfrontation situativ durch andere Methoden ersetzt werden könnte, die das Gleiche durch die Anwendung einer weniger intensiven Interventionsform bewirken würde (vgl. Kilb 2010, S. 48).

Zudem bedarf es einer Handlungsberechtigung, welche die konfrontative Intervention legitimiert. Diese kann sich auf Grundlage einer vorherigen normativen Übereinkunft oder aber eines formalen Auftragsverhältnisses ergeben. Der erste Fall beschreibt dabei eher Konfrontationen im Sinne einer Normenverdeutlichung nach einer Regelverletzung, während der zweite Fall eher in Trainingssettings angesiedelt ist (vgl. ebd., S. 122ff.).

Schließlich ist darauf hinzuweisen, dass das AAT® sowie das CT® einem Non-Touch-Gebot unterliegen (vgl. ebd.). Damit werden Heins (2006) Ausführungen bezüglich der rechtlichen Grenzen des AAT® berücksichtigt, nach welchen ein fehlendes Berührungsverbot eine Grundrechtsverletzung der Teilnehmer darstellt (vgl. Hein 2006, S. 230f.).

4. Das Konzept des Cool in School®-Trainings

Auf der Grundlage der vorangegangenen theoretischen Einführung wird in diesem Kapitel nun das Cool in School®-Konzept detailliert beschrieben und erläutert. Wie eingangs erwähnt, basiert es auf einem lerntheoretisch-kognitiven Paradigma und richtet sich in den Grundzügen auf der Basis der Konfrontativen Pädagogik nach dem AAT® sowie dem CT® (vgl. Ludwigshausen/Böhm 2011, S. 28ff.).

Das Training wurde für Stadtteilschulen, Bildungseinrichtungen der Regionalen Bildungs- und Beratungszentren (ReBBZ) – ehemals Förderschulen – und berufliche Schulen konzipiert (vgl. Ludwigshausen/Förster/Langkamp 2007, S. 4). Ein Training wird jeweils von zwei zertifizierten Cool in School®-Trainern durchgeführt (vgl. ebd. S. 11).

4.1 Ausgangssituation

4.1.1 Hintergrund: Handlungskonzept „Handeln gegen Jugendgewalt“

Vor dem Hintergrund des Anstiegs der durch Jugendliche verübten Körperverletzungsdelikte bis zum Jahr 2007 initiierte der Hamburger Innensenator 2007 eine länderübergreifende Fachkonferenz „Handeln gegen Jugendgewalt“ in Hamburg (vgl. Baier 2011, S. 39; Stadt Hamburg 2007, S. 3). Anschließend entstand unter den Staatsräten „der Behörde für Inneres (BfI), der Behörde für Bildung und Sport (BBS), der Behörde für Soziales, Familie, Gesundheit und Verbraucherschutz (BSG), der Justizbehörde (JB) und der Finanzbehörde (FB)“ (Stadt Hamburg 2007, S. 3) das Projekt „Handeln gegen Jugendgewalt“. In diesem Rahmen sollte ein Handlungskonzept entwickelt werden, mit dessen Maßnahmen der Jugendgewalt sowohl präventiv als auch intervenierend entgegengewirkt werden könnte.

Das Projekt wurde mit der Intention gestartet, durch die behördenübergreifende Zusammenarbeit ein „System von aufeinander abgestimmten Maßnahmen“ (ebd.) zu konstruieren. Dieses Maßnahmensystem sollte bereits bei „der Früherkennung von Auffälligkeiten im Kindesalter“ (ebd.) ansetzen und bis hin zur Strafverfolgung Jugendlicher einen wirkungsvollen Handlungsleitfaden darstellen (vgl. ebd.). Wichtig war hierbei vor allem die Vorgabe, dass das zu entwickelnde Konzept realitätsnah und jenseits festgelegter Behördenzuständigkeiten anwendbar sein sollte (vgl. ebd., S. 4). Für alle

Behörden wurden für die Umsetzung der Maßnahmen des Handlungskonzeptes zusätzliche finanzielle Mittel zur Verfügung gestellt (vgl. Hamburg 2007, S. 12ff.).

Das Ende 2007 vorgelegte Handlungskonzept umfasste zunächst neun Säulen. Es wurde in den folgenden Jahren stetig optimiert und erfuhr 2008 durch die zehnte Säule „Opferschutz“ eine wichtige Erweiterung (vgl. ebd., S. 7ff.; Stadt Hamburg 2010, S. 10f.; Stadt Hamburg 2012). Das Cool in School®-Training ist dabei in der dritten Säule und damit im Auftrag der „Stärkung der Verbindlichkeit erzieherischer Maßnahmen in der Schule“ verortet (vgl. Stadt Hamburg 2007, S. 17). Das Handbuch für angehende Cool in School®-Trainer verweist ergänzend dazu auf den Ausbau des Konzepts im Jahr 2012, in welchem Cool in School® unter der Maßnahmenspezifizierung „Verbindliche Anti-Gewalt-Trainings“ aufgeführt wird (vgl. Ludwigshausen 2011, S. 5; Stadt Hamburg 2012, S. 10).

Die Trainerqualifizierungen begannen im Schuljahr 2008/2009 (vgl. Stadt Hamburg 2010, S. 5). Seitdem wurden in acht Qualifizierungen insgesamt 143 Trainer ausgebildet. Davon sind noch 122 für Cool in School® aktiv. Aktuell findet die neunte Qualifizierung mit weiteren 15 Trainern statt (vgl. Pfingsten-Wismer 2020a).

4.1.2 Problemlage/Bedarfsanalyse

Für Lehrer und sozialpädagogisches Fachpersonal werden durch Gewalttätigkeit auffallende Schüler zu einer wachsenden Herausforderung im Schulalltag. Im Hinblick auf Gewaltprävention und -intervention an Schulen bedarf es daher effektiver und innovativer Konzepte, die sich gut in den schulischen Kontext integrieren lassen. Außerdem ist es für Schulen notwendig, für den Umgang mit delinquenten Schülern nachhaltig und professionell qualifiziert zu werden, um in der Folge langfristig gesehen eine eigenständige Handlungsfähigkeit zu erlangen. In der Praxis zeigt sich dabei immer wieder, dass die Wirksamkeit der angewandten Maßnahmen maßgeblich davon abhängt, wie transparent und verbindlich diese umgesetzt werden (vgl. Daschner/Böhm/Ludwigshausen 2011, S. 286; Ludwigshausen/Förster/Langkamp 2007, S. 4).

Mit Cool in School® wurde somit ein Konzept entwickelt, das an den durch Schulen signalisierten Unterstützungsbedarf anknüpft und der im Handlungskonzept formulierten Forderung nach einer stärkeren „Verbindlichkeit erzieherischer Maßnahmen in der

Schule“ nachkommt. Dabei wurde eine Lücke in der Angebotslandschaft für gewaltauffällige Kinder und Jugendliche geschlossen: Zum einen wurde ein ursprünglich nur in der Jugendhilfe praktiziertes soziales Training in den schulischen Kontext integriert. Zum anderen werden durch Cool in School® im Sinne einer Sekundär- bis Tertiärprävention Schüler erreicht, „die sich [möglicherweise] ‚am Anfang‘ ihrer delinquenten Karriere befinden, so dass eine HzE-Maßnahme [Hilfen zur Erziehung, Anm. d. Verf.] noch nicht indiziert ist“ (Pfungsten-Wisner 2017, S. 3).

„Cool in School® wurde damit zu mehr als nur einem isolierten Anti-Aggressivitäts-Training oder einer Coolness-Schulung. Es weitete sich in die Schule und durch Vernetzung zu einem umfassenden Handlungskonzept aus, mit dem die Wirksamkeit und Nachhaltigkeit der Maßnahmen gegen Gewaltauffälligkeit erreicht werden kann“ (Ludwigshausen/Böhm 2011, S. 29).

4.1.3 Berücksichtigung gesetzlicher Vorgaben für die Zuweisung

Die politische Forderung, eine erhöhte Verbindlichkeit interner erzieherischer Maßnahmen anzustreben, wird seit 2009 auch durch das Hamburgische Schulgesetz (HmbSG) gestützt. So wird in §49 HmbSG die Vorgabe formuliert, dass Erziehungsmaßnahmen mit Ordnungsmaßnahmen zu verbinden sind. Cool in School® gehört dabei als innerschulische soziale Trainingsmaßnahme zu den in §49 Abs. 2 HmbSG definierten Erziehungsmaßnahmen. Über den Beschluss einer Klassenkonferenz können Schüler somit auch zur Teilnahme an einem Training verpflichtet werden (vgl. Daschner/Böhm/Ludwigshausen 2011, S. 287).

Darüber hinaus besteht unter Berücksichtigung bestimmter Voraussetzungen sowie der Vorgaben eines gemeinsamen Konzepts zur Kooperation und Finanzierung zwischen der Behörde für Arbeit, Soziales, Familie und Integration (BASFI)⁵, der Behörde für Schule und Berufsbildung (BSB) und den Bezirken die Möglichkeit, Cool in School® als ergänzendes regionales Gruppenangebot zu installieren. Dabei ist das entsprechende Trainer-Tandem zumeist eine Kombination aus einer schulischen und einer in der Jugendhilfe tätigen Fachkraft. Die Zuweisung der Teilnehmer erfolgt in diesem Fall

⁵ Bei der Neustrukturierung der Hamburger Behörden im Jahr 2011 entstand aus der ehemaligen BSG die BASFI sowie die Behörde für Gesundheit und Verbraucherschutz (BGV) (vgl. Stadt Hamburg 2020a).

über eine Diagnostik „Gewaltprävention im Kindesalter“ (GiK)⁶. So melden Schulen verhaltensauffällige Kinder unter 14 Jahren der GiK-Fachkraft des zuständigen ReBBZ, welche nach ausführlicher Prüfung und Diagnostik für den betreffenden Schüler die Teilnahme an einem Cool in School®-Training empfehlen kann. Diese Maßnahme sollte jedoch durch ergänzende Unterstützungs- und Förderangebote begleitet werden. Möglich sind dabei sowohl innerschulische Fördermaßnahmen als auch Angebote des Jugendamtes, wie beispielweise eine HzE. (vgl. Ludwigshausen 2011, S. 7; Pfenningschmidt/Böhm 2010, S. 23). Der entsprechende „Hilfeplan wird gemeinsam zwischen den GiK-Fachkräften [...], der Schule und den Trainern von Cool in School® ausgehandelt“ (Ludwigshausen 2011, S. 7). Für die Durchführung der Cool in School®-Trainings ist es dabei Grundlage, dass mindestens einer der beiden Trainer fest im schulischen System arbeitet. Dies gewährleistet unter anderem den Informationsfluss zwischen den Trainingskursen und der jeweiligen Schule (vgl. Pfingsten-Wismer 2014, S. 232f.).

4.2 Konzeptionelle Grundlagen

Die Autoren des Cool in School®-Konzepts definieren das Training wie folgt:

„Beim Cool in School®-Training handelt es sich um ein deliktspezifisches, sozialpädagogisch-psychologisches Training für eine Klientel, die wiederholt durch gewalttätige Handlungen und entsprechende Straftaten aufgefallen ist.

Das Training beruht auf einem lerntheoretisch-kognitiven Paradigma, das heißt es nutzt lerntheoretische bzw. verhaltenstherapeutische Erkenntnisse und Methoden [...] sowie provokative, die Fehleinstellungen des Gewalttäters hinterfragende Techniken [...]“ (Ludwigshausen/Förster/Langkamp 2007, S. 7).

Als Grundlage für das Training diente das AAT® und das CT® (vgl. ebd., S. 12). Die Inhalte und Methoden erfuhren in der Konzeptentwicklung eine Modifizierung entsprechend einer jüngeren Zielgruppe sowie im Hinblick auf die Einbindung eines CT® in den schulischen Kontext (vgl. Pfingsten-Wismer 2014, S. 233). Die zentrale theoretische Basis ist damit neben dem lerntheoretisch-kognitiven Paradigma (vgl. Bandura 1979b) die konfrontative Pädagogik (vgl. Weidner 2001), auf welche unter Kapitel 2 und 3 bereits eingegangen wurde. Das Training weist ergänzend dazu eine Reihe

⁶ Zielgruppe der GiK-Maßnahme sind Kinder unter 14 Jahren, die über einen längeren Zeitraum gewalttätiges bzw. antisoziales Verhalten zeigen. GiK-Fachkräfte arbeiten sowohl beim Allgemeinen Sozialen Dienst (ASD) als auch in ReBBZ. Sie arbeiten regional als Tandem zusammen (vgl. Stadt Hamburg 2020b).

weitere theoretische Grundlagen auf. Diese seien an dieser Stelle genannt, allerdings bietet der Rahmen der vorliegenden Arbeit keinen Raum für entsprechende detaillierte Ausführungen. So gehören zu den weiteren theoretischen Hintergründen die Theorie der differentiellen Kontakte nach Sutherland (1968), die Provokative Therapie nach Farrelly/Brandsma (1986), Neutralisierungstechniken nach Sykes/Matza (1968), die Stufen der moralischen Entwicklung nach Kohlberg (1996) in Verbindung mit Piaget (2015), der Ansatz der Rationalen Wahl (vgl. Cornish/Clarke 1986) sowie der Etikettierungsansatz, zu dessen wichtigsten deutschen Vertretern Sack (1968) gehört (vgl. Ludwigshausen 2011, S. 73ff.). Methodisch kommen damit in den Gruppensitzungen unter anderem auch direktive, konfrontative und provokative Techniken zum Einsatz (vgl. Ludwigshausen/Förster/Langkamp 2007, S. 10; Corsini 1983; Ellis 1995; Farrelly 1986). Eine Ergänzung dazu bilden non-direktive Einzelgespräche sowie freizeitpädagogische Maßnahmen (vgl. Ludwigshausen/Förster/Langkamp 2007, S. 10).

Die Grundhaltung der Konfrontativen Pädagogik – „klare Linie mit Herz“ (Weidner 2010, S. 25), „abweichendes Verhalten verstehen, aber nicht einverstanden sein“ (ebd., S. 29) – ist auch für das Cool in School®-Training richtungsweisend (vgl. Ludwigshausen/Förster/Langkamp 2007, S. 10).

Die Maßnahme lebt durch eine enge Vernetzung und Kooperation sowohl zwischen den schulinternen Fachkräften als auch mit den Eltern bzw. Personensorgeberechtigten. Dabei sollen die lebensweltlichen Ressourcen der Trainingsteilnehmer bewusst und aktiv in den Veränderungsprozess mit einbezogen werden. Zusätzlich unterstützend wirkt in diesem Zusammenhang die Verortung des Trainings in den schulischen Kontext. Die Teilnehmer können auf diese Weise im schulischen Alltag in der Umsetzung der im Training erlernten Inhalte begleitet und unterstützt werden. Darüber hinaus werden ebendiese Inhalte weitergetragen und begünstigen damit das soziale Miteinander an der Schule (vgl. ebd., S. 10; Ludwigshausen 2011, S. 6).

4.3 Zielgruppe

Das Cool in School®-Training wurde für Schüler im Alter zwischen 12 und 15 Jahren konzipiert. Grundsätzlich beinhaltet die Zielgruppe sowohl Mädchen als auch Jungen, die jeweiligen Gruppen sind jedoch geschlechtshomogen zusammengestellt. Für die

Arbeit mit Mädchen erfuh das Grundkonzept eine geschlechtsspezifische Erweiterung mit modifizierten Arbeitsansätzen und Methoden. In Kapitel 4.6.2 dieser Arbeit wird ein Überblick über diese Ergänzung gegeben.

Die Gruppengröße beläuft sich auf sechs bis acht Teilnehmer pro Trainingsgruppe (vgl. Pfingsten-Wismer 2017, S. 4).

Das Training ist an Schüler gerichtet, „denen aufgrund ihrer sozialschädlichen Verhaltensweisen der Verlust des sozialen Umfeldes droht und die somit auf entsprechende Integrationshilfen angewiesen sind“ (ebd.). Darüber hinaus eignet sich die Maßnahme für Schüler, die aufgrund von Gewaltdelikten im schulischen Kontext über das sogenannte Gewaltmeldeformular gemeldet wurden⁷ bzw. „polizeilich in Erscheinung getreten sind“ (Ludwigshausen/Förster/Langkamp 2007, S. 6). Wie unter Punkt 4.1.3 erläutert, besteht zudem die Möglichkeit, Schüler im Rahmen einer Klassenkonferenz gemäß §49 Abs. 2 HmbSG zu einer Teilnahme am Training zu verpflichten. Dies ist oft dann der Fall, wenn aufgrund der Gewaltdelinquenz eine Gefährdung des „Verbleib[s ...] in schulischen Bezügen“ (ebd.) besteht, das heißt, wenn dem Schüler eine Umschulung droht. Hinzu kommt die Möglichkeit, für Schüler mit einer GiK-Diagnostik eine Empfehlung für die Teilnahme an Cool in School® auszusprechen. Zusätzlich zu diesen Indikatoren richtet sich das Training aber auch an Schüler, die selbst den Wunsch äußern, ihr gewalttätiges Verhalten verändern zu wollen (vgl. Ludwigshausen/Förster/Langkamp 2007, S. 6f.).

Dementsprechend erfolgt die Teilnahme an einem Training also entweder über eine Verpflichtung gemäß §49 Abs. 2 HmbSG, über eine Empfehlung durch schulisches Personal bzw. eine Beratungsinstitution oder aber freiwillig (vgl. Pfingsten-Wismer 2014, S. 232).

⁷ Die Meldung von Gewaltvorfällen an Schulen erfolgt seit dem Schuljahr 2008/2009 im Hinblick auf die 2007 im Handlungskonzept „Handeln gegen Jugendgewalt“ festgelegte Maßnahme „Anzeigepflicht an Schulen“. Seither sind Schulen nach einem Gewaltvorfall dazu verpflichtet, die Beratungsstelle Gewaltprävention, das ReBBZ, die Schulaufsicht, den ASD sowie die Polizei mit Hilfe des einheitlichen Gewaltmeldebogens über den Vorfall zu informieren. Ziel dieser Richtlinie ist neben einer zeitnahen Unterstützung der Schulen auch die Optimierung der überbehördlichen Zusammenarbeit, welche die Bearbeitung der Einzelfälle verbessern und beschleunigen soll. Langfristig sollen die Schulen auf diese Weise eine gefestigte „Handlungssicherheit im Umgang mit Gewalttaten“ (Stadt Hamburg 2012, S. 11) erlangen (vgl. ebd.; Stadt Hamburg 2007, S. 19). Die Richtlinie erfuh 2015 eine Veränderung sowie 2016 eine methodische Anpassung. Seither werden nur noch schwere Delikte – Raub, Erpressung, gefährliche Körperverletzung und Straftaten gegen das Leben – über das Gewaltmeldeformular (vor 2016: Gewaltmeldebogen) erhoben (vgl. Behörde für Schule und Berufsbildung 2016).

Bei der Auswahl der Teilnehmer gilt es schließlich, drei Ausschlusskriterien zu berücksichtigen. So sind Schüler mit einer primären Suchtproblematik sowie Schüler, deren Verhaltensauffälligkeiten auf psychischen Indikatoren basieren, von einer Teilnahme am Training ausgenommen. Darüber hinaus eignet sich das Training nicht für Schüler, die Sexualdelikte begangen haben (vgl. Ludwigshausen/Förster/Langkamp 2007, S. 7).

4.4 Ziele

Als ein grundlegendes Ziel des Trainingsprogramms Cool in School® lässt sich zunächst das Erlangen einer eigenständigen Handlungsfähigkeit und -sicherheit der Schulen im Umgang mit gewalttätig auffallenden Schülern festhalten. So soll vor allem durch die Einbindung des Trainings in den schulischen Kontext für die Zielgruppe eine verbindliche Teilnahme an einem Training ermöglicht werden. Die Schulen sollen damit die Möglichkeit der selbstständigen und zeitnahen Intervention erhalten (vgl. Pfingsten-Wismer 2017, S. 3).

Für die Teilnehmenden ergeben sich darüber hinaus als wesentliche Ziele neben der „Reduktion des Aggressionsniveaus“ (Ludwigshausen/Förster/Langkamp 2007, S. 8) auch eine Steigerung des moralischen Bewusstseins in Verbindung mit der „Förderung prosozialer Verhaltensweisen“ (ebd.). Dabei ist ein weiteres erklärtes Ziel das Erlernen von Handlungsalternativen. Der Annahme Hurrelmanns folgend wird davon ausgegangen, dass die Entstehung abweichender und aggressiver Verhaltensmuster vorwiegend auf die „Nichtübereinstimmung zwischen individuellen Handlungskompetenzen und [...] situativen Handlungsanforderungen“ (Hurrelmann 1998, S. 182) zurückzuführen ist. Dem Trainingsbestandteil „Vermittlung von Handlungskompetenzen“ (Ludwigshausen/Förster/Langkamp 2007, S. 8) kommt daher sowohl in der theoretischen Fundierung als auch in der praktischen Umsetzung eine besondere Bedeutung zu⁸ (vgl. ebd.).

⁸ Das Konzept verweist hier auf Hurrelmann. Diese Annahme stimmt darüber hinaus mit Banduras Annahme überein, dass sich aggressives Verhalten am effektivsten durch die Vermittlung alternativer Verhaltensweisen modifizieren bzw. reduzieren lässt (vgl. Kapitel 2.3; Bandura 1979b, S. 279).

Ergänzend lassen sich ausgehend vom Curriculum des Trainings folgende Teilziele extrahieren: Insgesamt soll die Teilnahme an Cool in School® eine veränderte Haltung der Schüler zum Thema Gewalt bewirken. Dabei sollen „gewaltbezogene Handlungsmuster“ (Pfungsten-Wismer 2017, S. 4) bewusst wahrgenommen und thematisiert sowie die Konsequenzen delinquenter Handlungen ins Bewusstsein gestellt werden (vgl. ebd.; Ludwigshausen/Förster/Langkamp 2007, S. 9). Des Weiteren sollen mit den Teilnehmern die individuellen Aggressivitätsauslöser erarbeitet werden, um diese in Simulationsübungen aufzugreifen und somit die Hemmschwelle der Teilnehmer in Bezug auf die Anwendung von Gewalt zu erhöhen. Dies eröffnet die Möglichkeit, die eigenen Grenzen auszutesten und Handlungsalternativen in einem geschützten Rahmen auszuprobieren. Außerdem sollen die Schüler mit ihren Rechtfertigungsstrategien, den sogenannten Neutralisierungstechniken, konfrontiert werden, um in der Folge Schuld- und Schamgefühl zu wecken. Durch einen Perspektivwechsel von der Täter- in die Opferperspektive soll schließlich die Opferempathie der Trainingsteilnehmer gesteigert werden, woraus im Bestfall wiederum eine Reduktion des gewalttätigen Verhaltens bzw. eine ablehnende Haltung gegenüber gewalttätigen Handlungen resultiert (vgl. ebd.).

4.5 Das Training: Aufbau und Inhalte

4.5.1 Trainingsumfang

Ein Cool in School®-Trainingsdurchlauf umfasst idealtypischer Weise 22 Sitzungen à drei Stunden. Es wird regelhaft jeweils für die Dauer eines Schulhalbjahres durchgeführt und sollte dabei – beispielsweise als Wahlpflichtangebot – fest in die Stundentafel eingebunden sein. Schulen haben darüber hinaus die Möglichkeit, das Training länger durchzuführen, um eventuell kürzere wöchentliche Termine zu kompensieren (vgl. Ludwigshausen/Förster/Langkamp 2007, S. 11).

4.5.2 Aufbau des Trainings: Phasen und curriculare Vorgaben

Das Cool in School®-Training ist in die vier Phasen Integration, Konfrontation, Kompetenzentwicklung sowie Reflexion unterteilt (vgl. Ludwigshausen/Förster/Langkamp 2007., S. 10). Im Folgenden werden diese Phasen näher beschrieben sowie deren inhaltliche Ausgestaltung erläutert.

Die das Training einleitende Integrationsphase dient primär dem „gegenseitigen Kennenlernen der Trainer und Teilnehmer und ihrer Biographien“ (ebd.) sowie dem Aufbau einer vertrauens- und respektvollen Arbeitsbeziehung. In Anlehnung an die Integrationsphase des AAT® werden darüber hinaus die individuellen Aggressivitätsauslöser sowie eine entsprechende Rangfolge, die sogenannte Aggressivitätshierarchie, der Teilnehmer erarbeitet. Dabei „werden konkrete, provozierende Situationen herausgefiltert, die beim Einzelnen zum gewalttätigen Handeln geführt haben“ (Weidner/Sames 2011, S. 126).

Von grundlegender Bedeutung ist in dieser Phase außerdem die durch beziehungsstärkende und freizeitpädagogische Maßnahmen unterstützte Motivationsarbeit. Zentral ist hierbei die Entwicklung einer primären Trainingsmotivation der Schüler, deren Teilnahme anfänglich oftmals vor allem sekundär motiviert ist. Unter der primären Motivation versteht man die Eigenmotivation des Schülers, das heißt, dass er „aus eigenem Interesse heraus weniger aggressiv werden [möchte]“ (ebd.). Hintergrund der sekundären Motivation ist im Gegensatz dazu ein sanktionärer Aspekt, sodass der Schüler vorrangig am Training teilnimmt, um beispielsweise eine Auflage zu erfüllen bzw. einen drohenden Schulverweis abzuwenden (vgl. ebd.; Ludwigshausen/Förster/Langkamp 2007, S. 10).

Das während dieses Trainingseinstiegs aufzubauende Vertrauen sowie die Entwicklung einer primären Teilnahmemotivation spielen für den weiteren Verlauf des Trainings eine essenzielle Rolle. Sie bilden die Voraussetzung für die klare Interventionserlaubnis durch die Teilnehmer, ohne welche die weiteren Phasen, insbesondere die Konfrontationsphase, nicht erfolgreich durchlaufen werden können (vgl. ebd.).

Ebenfalls in der Einstiegsphase verortet ist die Thematisierung der „Aggressivität als Vorteil“ (Kilb/Weidner 2013, S. 108). Dabei werden anhand einer „Kosten-Nutzen-Analyse“ (ebd.) die kurzfristigen, für die gewaltausübenden Schüler positiven Aspekte der Gewalt, den langfristigen Nachteilen gegenübergestellt. So führt gewalttätiges und

einschüchterndes Verhalten durch die vermeintliche körperliche Überlegenheit zunächst oftmals zu einer Erhöhung des Selbstbewusstseins sowie zu Anerkennung und Respekt durch Freunde und Klassenkameraden. Allerdings ist dieser „erarbeitete“ Status häufig nur von verhältnismäßig kurzer Dauer, und die gewaltbezogenen Handlungsmuster bringen auf langfristige Sicht viele Nachteile mit sich. Die negativen Auswirkungen der Gewaltausübung auf das eigene Leben gilt es – an dieser Stelle zunächst auch unabhängig von opferbezogenen nachteiligen Aspekten – zu verinnerlichen (vgl. Ludwigshausen/Förster/Langkamp 2007, S. 8f.).

Im Übergang von der Integrations- in die Konfrontationsphase steht außerdem die Auseinandersetzung der Teilnehmer mit einer oftmals idealisierten Selbstdarstellung im Kontrast zum realen Selbstbild. Häufig wird die These vertreten, dass „Härte unangreifbar macht“ (ebd., S. 9) und dass dementsprechend niemals Schwäche gezeigt werden darf. Folglich werden kränkbare Persönlichkeitsanteile verleugnet. Die Schüler sollen in der Auseinandersetzung mit dieser Diskrepanz sowie dem Thema „Ehre, Stolz und Männlichkeit“ (ebd.) lernen, auch diese vermeintlich defizitären Wesenszüge zu akzeptieren (vgl. ebd.).

Die zentrale Methode der darauffolgenden Konfrontationsphase, die sogenannte Mr./Lady Cool-Sitzung, wurde in Anlehnung an das Psychodrama nach Moreno entwickelt. Hierbei werden die einzelnen Schüler mit ihren Gewalthandlungen, deren Folgen sowie den schnell rechtfertigend angebrachten Neutralisierungstechniken unmittelbar konfrontiert. Klassische Neutralisierungstechniken sind nach Sykes und Matza (1968) die „Ablehnung der Verantwortung“ (Sykes/Matza 1968, S. 366), die „Verneinung des Unrechts“ (ebd., S. 367), die „Ablehnung des Opfers“ (ebd., S. 368), die „Verdammung der Verdammenden“ (ebd.) sowie die „Berufung auf höhere Instanzen“ (ebd., S. 369). Außerdem dienen diese Sitzungen als „Provokationstests [...], in denen die individuellen Aggressivitätshierarchien im Sinne systematischer Desensibilisierung von leichten Belästigungen bis zu aggressivitätsauslösenden Provokationen durchgespielt werden“ (Ludwigshausen/Förster/Langkamp 2007, S. 9). Die Schüler haben dabei „im kontrollierten Schonraum“ (ebd.) die Möglichkeit, ihre eigenen Grenzen auszutesten und in der Folge die eigene Provokationstoleranz zu erhöhen. In diesem Zuge sollen geeignete Strategien zur Selbstkontrolle bzw. -regulation sowie zur Deeskalation entwickelt und internalisiert werden (vgl. ebd., S. 8f.).

Ein grundlegender Baustein in der Konfrontationsphase ist ergänzend dazu die Beleuchtung der Opferperspektive. Mit dem Ziel, die Teilnehmer bei der Entwicklung von Opferempathie zu unterstützen, wird der Blickwinkel auf die Schmerzen und Ängste der Opfer von Gewalthandlungen gerichtet. Diese Perspektive ist für viele Trainingsteilnehmer häufig zunächst völlig neu, bei einer Verinnerlichung begünstigt sie jedoch eine neue, ablehnende Einstellung gewalttätigem Verhalten gegenüber (vgl. Ludwigshausen/Förster/Langkamp 2007, S. 8f.).

Wichtig ist hinsichtlich der Konfrontationen, dass diese nur mit der ausdrücklichen Erlaubnis des jeweiligen Teilnehmers durchgeführt werden. Zudem gilt es sowohl für die Gruppenleitung als auch für die Teilnehmer, strikte Anwendungsvorgaben zu beachten. Der Betroffene kann darüber hinaus jederzeit von seinem Stopp-Recht Gebrauch machen. Damit hat er die Möglichkeit, die Sitzung „bei persönlich empfundenen Grenzüberschreitungen“ (ebd., S. 7) vorzeitig zu beenden (vgl. ebd., S. 7f.).

Erneut zu betonen bleibt an dieser Stelle schließlich die Grundhaltung der Konfrontativen Pädagogik, auf deren Basis das Cool in School®-Training und dessen einzelne Module entwickelt wurden. Konfrontationen werden in diesem Sinne nicht als Sanktion verstanden. Vielmehr werden sie auf der Basis „einer von Sympathie und Respekt geprägten Beziehung“ (Weidner 2001, S. 7) im Sinne einer Hilfestellung angewendet, welche es erlaubt, das abweichende Verhalten des Teilnehmers ausdrücklich zu kritisieren und ihn gleichzeitig zu einer Verhaltensänderung aufzufordern (vgl. Weidner 2010, S. 23; Ludwigshausen/Förster/Langkamp 2007, S. 7ff.). Die Durchführung konfrontativer Gruppensitzungen bedarf einer äußerst hohen Professionalität, welche die Anleitung bzw. kontrollierte Begleitung ermöglicht. Die hohe Stundenzahl der Cool-in-School®-Qualifizierung (vgl. Kapitel 4.8.1) ist unter anderem auch auf diesen Umstand zurückzuführen.

In der sich an die Konfrontationsphase anschließenden Kompetenzphase entwickeln und verinnerlichen die Teilnehmer alternative Handlungsstrategien. Als eine basale Methode werden in dieser Phase Rollenspiele angewandt. Wie unter Kapitel 4.4 erläutert, kommt diesem Trainingsbestandteil eine besondere Bedeutung zu, da hierbei mögliche gewaltlose Reaktionen auf aggressivitätsauslösende Situationen erarbeitet und durchgespielt werden. Der Diskrepanz „zwischen individuellen Handlungskompetenzen und [...] situativen Handlungsanforderungen“ (Hurrelmann 1998, S. 182), welche nach Hurrelmann häufig den Ausgangspunkt für aggressive Reaktionen und

Verhaltensweisen darstellt, wird dabei durch die Erweiterung der individuellen Handlungskompetenzen effektiv entgegengetreten (vgl. Ludwigshausen/Förster/Langkamp 2007, S. 10; Pfingsten-Wismer 2017, S. 5).

In der finalen Reflexionsphase bilden die Wertvorstellungen der Teilnehmer den Mittelpunkt. Thematisiert wird in diesem Zusammenhang zum einen die Notwendigkeit der Verantwortungsübernahme für die eigenen Taten. Zum anderen wird abschließend auf die Bewertung von Friedfertigkeit eingegangen. Während diese zu Beginn des Trainings oftmals noch als Schwäche gilt, sollte sie bei dessen Beendigung vielmehr als Stärke und echten Gewinn für die Teilnehmer wahrgenommen werden (vgl. Ludwigshausen/Förster/Langkamp 2007, S. 10).

4.5.3 Ergänzende Inhalte und Kooperationen

Die curricular feststehenden Themen können je nach Bedarf und unter Berücksichtigung der Erfahrungen und Hintergründe der jeweiligen Teilnehmer einer Gruppe durch weitere Inhalte ergänzt werden. Hierbei arbeiten die Cool-in-School®-Trainer mit den nachfolgend genannten Kooperationspartnern zusammen, um bestimmte Aspekte des Trainings zu vertiefen und einen zusätzlichen Zugang zu den einzelnen Teilnehmern zu erschließen (vgl. ebd., S. 14f.).

Eine mögliche Ergänzung sind sportliche Elemente. So erhalten die Teilnehmer im Rahmen eines Boxtrainings die Möglichkeit, körperliche Grenzen auszutesten. Das Erfahren dieser Grenzen kann auf der einen Seite ernüchternd sein, auf der anderen Seite kann es jedoch auch „auf der Handlungsebene neue Spielräume für alternative Verhaltensstrategien“ (ebd., S. 9) eröffnen.

Das Boxtraining erfolgt mit ausgebildeten Boxtrainern von „BOXSCHOOL e.V.“, welche durch die Beratungsstelle Gewaltprävention zusätzlich pädagogisch geschult wurden. Darüber hinaus haben sie Erfahrung in der Arbeit mit gewaltauffälligen Jugendlichen und sind vertraut mit den Inhalten des Cool in School®-Trainings (vgl. ebd., S. 14).

Die viktimologischen Aspekte des Trainings werden durch die Kooperation mit „WEISSER RING e.V.“ gestützt. So werden die Trainer durch Mitarbeiter des „WEISSEN RINGS e.V.“ in der opferbezogenen Arbeit fortgebildet. Bei Bedarf besuchen diese außerdem das Training, um auf einer ergänzenden Ebene mit den Teilnehmern ins Gespräch zu kommen (vgl. Ludwigshausen/Förster/Langkamp 2007, S. 14).

Ein weiterer möglicher Bestandteil des Trainings ist schließlich die Kooperation mit dem Verein „Gefangene helfen Jugendlichen e. V.“. Dadurch erhalten die Teilnehmer die Gelegenheit des persönlichen Austauschs mit (ehemals) Inhaftierten. Dieser persönliche Kontakt begünstigt dabei eine neue Perspektive auf realistische Folgen gewalttätiger Handlungen, wodurch eine für die Schüler anfänglich oftmals abstrakte Auseinandersetzung mit den möglichen Konsequenzen konkretisiert wird (vgl. ebd.).

4.6 Erweiterungen des Konzepts

4.6.1 Co-Trainer

Vor dem Hintergrund, dass im Cool in School®-Training unter anderem durch die Peer-group „positive und sozialfördernde Werte vermittelt“ (Pfungsten-Wismer/Georges 2010, S. 2) werden, entstand 2010 die Konzepterweiterung „Qualifizierung zum Co-Trainer im Rahmen des ‚Cool-In-School‘®-Trainings an Hamburger Schulen“ (ebd.). Vorbild für diese Maßnahme ist die Tutorenarbeit im AAT® (vgl. Kilb/Weidner 2013, S. 98ff.).

Die Maßnahmenenerweiterung betont den multiplikatorischen Ansatz, der dem Training zugrunde liegt (vgl. Ludwigshausen/Förster/Langkamp 2007, S. 13).

Für die Qualifizierung zum Co-Trainer eignen sich erfolgreiche Absolventen des Cool in School®-Trainings, welche die Inhalte des Trainings internalisiert haben und diese im (Schul-)Alltag umsetzen und mit Leben füllen.

„Hier ist im Besonderen darauf zu achten, dass der Teilnehmer eine wertschätzende Grundhaltung erlangt hat [...]. Der Teilnehmer soll während des Trainings eine nachvollziehbare Entwicklung von einem gewaltbejahenden hin zu einem empathischen und gelassenen Schüler vollzogen haben. [...] [Er] muss während des Trainings deutlich gezeigt haben, dass er vertrauenswürdig und verschwiegen ist“ (Pfungsten-Wismer/Georges 2010, S. 4).

Co-Trainer begleiten das gesamte Training und haben dabei eine besondere Vorbildfunktion für die anderen Schüler. Sie unterstützen als Bindeglied den Aufbau einer

vertrauensvollen Arbeitsbeziehung zwischen Trainern und Teilnehmern. Außerdem haben sie in ihren eigenen vorherigen Trainings gezeigt, dass sie ein explizites Gespür für den Wahrheits- oder „Show“-Gehalt der Aussagen von Trainingsteilnehmern haben, und sie wissen diese durch eigene Erfahrungen mit Mr./Lady-Cool-Sitzungen angemessen zu konfrontieren (vgl. Pfingsten-Wismer/Georges 2010, S. 4f.).

Die Ausbildung zum Co-Trainer umfasst 14 Fortbildungsstunden sowie ein dreistündiges Planungstreffen mit den Cool in School®-Trainern. Darüber hinaus werden die angehenden und ausgebildeten Co-Trainer durch Coaches in ihrer Arbeit begleitet und unterstützt (vgl. ebd., S. 3ff.).

Bei einem Einsatz im System Schule gilt es dabei schließlich, mit besonderer Sensibilität vorzugehen. So muss darauf geachtet werden, dass die Co-Trainer nicht als „eine Art ‚Verschworener der Schule‘“ (ebd., S. 5) angesehen werden und damit eine Außenseiterrolle einnehmen. Zudem sollte durch eine enge Begleitung bzw. ein „sensibles Beobachten“ (ebd.) der Co-Trainer – auch im alltäglichen Schulbetrieb – einem möglichen Missbrauch dieser besonderen Rolle entgegengewirkt werden (vgl. ebd.).

In einem Fachgespräch mit Helge Pfingsten-Wismer (16.01.2020) erhielt die Verfasserin die Information, dass es in der bisherigen Praxis jedoch nur sehr selten zu einer Umsetzung dieser Erweiterung kam, da der Einsatz von Co-Trainern sowohl für alle Beteiligten als auch das System Schule eine besondere Herausforderung darstellt.

4.6.2 Cool in School® for Girls

Wie in Kapitel 4.3 erwähnt, richtet sich das Training sowohl an Jungen als auch an Mädchen. Mit Blick auf die Annahme, dass sich Mädchengewalt in einigen Aspekten jedoch grundlegend von Jungengewalt unterscheidet, sind bei der Arbeit mit gewaltauffälligen Mädchen einige Besonderheiten zu beachten (Brünjes-Omar/Bruweleit 2012, S. 7). Im Sinne einer der Klientel angepassten Arbeit erfuhr das Konzept von Cool in School® im Jahr 2012 durch die Konzipierung von „Cool in School® for girls“ (Brünjes-Omar/Bruweleit 2012) somit eine wichtige geschlechtsspezifische Erweiterung. Im Folgenden werden die basalen methodischen Überlegungen und entsprechenden Modifizierungen dargestellt.

Ein wichtiger Aspekt der Mädchengewalt ist die Beziehungsebene. So finden gewalttätige Auseinandersetzungen häufig vor dem Hintergrund vorangegangener verletzender Konflikte in Beziehungen statt (vgl. Brünjes-Omar/Bruweleit 2012, S. 9). Auch sind Gewalthandlungen durch Mädchen tendenziell weniger intuitiv, sondern sie werden meist lange im Voraus geplant, beispielweise als Rache für ein vorher zugefügtes Leid (vgl. Bissuti 2009, S. 4f.). Dabei steht die „physische Gewalt, die Mädchen ausüben, [...] der Brutalität von Jungengewalt in nichts nach“ (Brünjes-Omar/Bruweleit 2012, S. 11). Dem Klischee, dass Mädchen nur „kratzen, beißen oder an den Haaren ziehen“ (ebd., S. 10), wird nicht entsprochen. Vielmehr setzen sie in handfesten Auseinandersetzungen ebenfalls Faustschläge, Tritte und Kniestöße ein (vgl. ebd.; Wittmann 2002, S. 20). Einige Mädchen berichten, dass sie dabei sogar eine Art Rausch bis hin zu „regelrechte[n] Kontrollverluste[n] erlebten“ (Brünjes-Omar/Bruweleit 2012, S. 10). Ein weiterer Aspekt ist die Instrumentalisierung zur Gewalt durch Mädchen, das heißt, dass Mädchen geplante gewalttätige Handlungen nicht immer selbst durchführen, sondern häufig andere zu diesen Zwecken manipulieren. Schließlich zeigen Mädchen oftmals weniger Reue, sie sind im Gegenteil eher stolz, sich bewiesen zu haben bzw. „sich nichts gefallen lassen zu haben“ (vgl. Bissuti 2009, S. 5).

Ausgehend von diesen Erkenntnissen entwickelten die Konzeptautorinnen die folgenden methodischen Anpassungen:

Da Mädchen grundsätzlich beziehungsorientierter sind, kommt dem Beziehungsaufbau in Cool in School® for girls eine noch bedeutendere Rolle zu. Dabei gilt es, „einen Ort der emotionalen Geborgenheit zu schaffen“ (Brünjes-Omar/Bruweleit 2012, S. 16). Neben dem zwischenmenschlich aufzubauenden Vertrauen kann hier auch eine ansprechende und gemütliche Gestaltung der Trainingsräume unterstützend wirken (vgl. ebd.).

Außerdem erfordert der oben genannte Aspekt der Instrumentalisierung eine entsprechende Thematisierung im Training. So wird auf die Erkenntnis hingearbeitet, dass man auch als Auftraggeberin die volle Verantwortung für die gewalttätige Handlung und ihre Folgen trägt – auch dann, wenn man diese nicht selbst ausgeführt hat (vgl. ebd., S. 13).

Da Mädchen oftmals eigene Opfererfahrungen machen mussten, empfehlen die Autorinnen bezüglich der Entwicklung von Opferempathie einen Zugang über die eigenen Emotionen (vgl. ebd.; Bissuti 2009, S. 5). Dabei ist jedoch mit besonderer Sensibilität

vorzugehen, da bei dieser Aufarbeitung aufwühlende und teilweise traumatische Erinnerungen aufkommen können. Dementsprechend bedarf es besonders in diesem Zusammenhang einer hohen Professionalität sowie geeigneter Interventionsstrategien, mit deren Hilfe die Mädchen im Notfall aufgefangen werden können (vgl. Brünjes-Omar/Bruweleit 2012, S. 13).

Im Hinblick auf die oft angeführte Rechtfertigungsstrategie, dass man sich als Mädchen durchsetzen müsse und „sich nichts gefallen lassen dürfe“, wird mit den Teilnehmerinnen ein neues, gewaltfreies Verständnis emanzipatorischen Verhaltens erarbeitet. Wie auch in der Arbeit mit Jungen, wird hier viel Wert auf das Erlernen wirkungsvoller, gewaltfreier Handlungsalternativen gelegt. Ein emanzipatorisches Selbstbehauptungstraining ist dabei oftmals eine hilfreiche Unterstützung (vgl. ebd., S. 14).

Diese Überlegungen werden abschließend durch einige grundsätzliche Hinweise zur Gruppenarbeit mit Mädchen ergänzt:

Sofern die Mädchengruppen durch zwei Trainerinnen angeleitet werden, gelten diese als 1:1-Vorbilder. Unter Berücksichtigung des Modelllernens nach Bandura kommt diesem Aspekt eine besondere Bedeutung zu (vgl. Brünjes-Omar/Bruweleit 2012, S. 16). Ein weiteres Thema, das in den Gruppen sehr häufig eine Rolle spielt und dabei besonderer Sensibilität bedarf, ist die Erfahrung sexueller Gewalt. Nach Matthies (2011) hat etwa jede dritte Teilnehmerin bereits sexuelle Missbrauchserfahrungen machen müssen⁹. Für die Trainerinnen bringt dies die Herausforderung mit sich, durch die Thematisierung keine (erneute) Traumatisierung hervorzurufen. Die Mädchen und ihre Verletzungen müssen dabei „absolut ernst genommen werden“ (Matthies 2011, S. 213). Gleichzeitig muss jedoch auch eine klare ablehnende Haltung dem gewalttätigen Verhalten der Teilnehmerinnen gegenüber signalisiert werden (vgl. ebd.; Brünjes-Omar/Bruweleit 2012, S. 16f.).

Auffallend ist in der Arbeit mit Mädchen zudem die „Provokation durch körperliche Attribute“ (Brünjes-Omar/Bruweleit 2012, S. 17) – analog zum „gangsterhaften“ Auftreten, das einige der männlichen Trainingsteilnehmer an den Tag legen. So beobachten die Trainerinnen bei den Teilnehmerinnen immer wieder ein provokatives Betonen und

⁹ Matthies bezieht sich hier auf Erfahrungen aus der Arbeit in Sozialen Kompetenztrainings sowie AAT® für gewalttätige Mädchen und junge Frauen. Brünjes-Omar und Bruweleit teilen diese Einschätzung durch eigene Erfahrungen in ihrer Arbeit mit weiblichen Cool in School®-Gruppen. Sie greifen daher im Konzept den entsprechenden Arbeitshinweis Mathies' auf (vgl. Brünjes-Omar/Bruweleit 2012, S.16f.).

Zurschaustellen ihrer Weiblichkeit. Im Training werden daher mit den Mädchen auch die Themen „Kleiderwahl [...] [sowie] sexualisiertes Auftreten“ (Brünjes-Omar/Bruweleit 2012, S. 17.) behandelt (vgl. ebd.).

4.7 Schulische Rahmenbedingungen und Implementierung

Das Cool in School®-Projekt „zeichnet sich durch eine hohe Verzahnung mit dem Schulalltag aus“ (Ludwigshausen 2011, S. 8). Hinsichtlich der Implementierung des Trainings im Schulsystem gilt es daher, einige grundlegende Rahmenbedingungen zu schaffen, um die Nachhaltigkeit des Trainings zu gewährleisten sowie eine transparente Gestaltung zu ermöglichen. Sowohl während der vorbereitenden Planungen als auch während der gesamten Umsetzung ist vor allem in der Kommunikation mit dem Kollegium der Aspekt der Transparenz von besonderer Bedeutung, da langfristig gesehen nur auf diesem Wege effektiv und effizient an dem Verhalten der Teilnehmer gearbeitet werden kann (vgl. ebd.).

Zunächst sind die Trainingsvoraussetzungen sowohl mit der Schulleitung auszuhandeln als auch mit der Schulkonferenz abzustimmen. Zu klären sind in diesem Zuge die grundlegenden organisatorischen Aspekte. Hierzu gehören vor allem die Zuweisung von Funktions- und Unterrichtsstunden, die Finanzierungsfrage bezüglich der freizeitpädagogischen Maßnahmen und die Organisation eines Trainingsraums. Für das Projekt sollten Ziel- und Leistungsvereinbarungen getroffen werden, und es empfiehlt sich darüber hinaus dessen Aufnahme in das Schulprogramm. Dies unterstützt eine transparente und verbindliche Umsetzung des Trainings (vgl. ebd.; Ludwigshausen/Förster/Langkamp 2007, S. 5f.).

Wünschenswert ist in diesem Zuge außerdem die Einbindungen des Trainings in die Studentafel, beispielsweise im Bereich des Wahlpflichtangebots. Dies unterstützt das Projektziel, für Schüler eine verbindliche Teilnahme am Training gemäß §49 HmbSG zu erreichen. Auf der einen Seite soll diese „Verbindlichkeit [...] bei gewaltauffälligen [...] Schülern den Handlungsdruck erhöhen, vor einer drohenden Umschulung ihr Verhalten zu ändern“ (ebd., S. 3). Auf der anderen Seite stellt sie für Lehrkräfte durch die Option der schnellen Vermittlung gewaltauffälliger Schüler eine Entlastung dar (vgl. Ludwigshausen/Förster/Langkamp 2007, S. 3.). So können entsprechende

Handlungsmuster zeitnah und professionell „bearbeitet“ werden, wodurch die Lehrkräfte im Schulalltag eine wichtige Unterstützung erfahren. Darüber hinaus wird durch die Installation des Trainings in die Studentafel einer möglichen Stigmatisierung der Teilnehmenden als „Gewalttäter“ vorgebeugt. Ein weiterer positiver Aspekt, der sich aus einer entsprechenden festen Einbindung in den Schulalltag ergibt, ist eine erhöhte Akzeptanz des Trainings an der Schule (vgl. Ludwigshausen 2011, S. 8).

Im Sinne der transparenten Ausgestaltung sowie Verankerung des Trainings in das System Schule sollte neben einer allgemeinen einführenden Informationsveranstaltung für das Kollegium sowie den Eltern- und den Schülerrat auch ein kooperativer Informationsaustausch zwischen den Trainern und den Lehrkräften, deren Schüler am Training teilnehmen, stattfinden. Um diesen ebenfalls verbindlich zu gestalten, empfiehlt es sich, mindestens zu Beginn, nach der ersten Hälfte sowie zum Ende eines Trainingsdurchlaufs jeweils ein Treffen zu vereinbaren. Darüber hinaus sind die Lehrkräfte dazu angehalten, die Trainer über besondere Vorkommnisse im Schulalltag sowie über positive oder negative Verhaltensänderungen der Schüler zu informieren. Dies geschieht vor dem Hintergrund, dass sich die konfrontativen Aspekte des Trainings vor allem auf aktuelle Geschehnisse konzentrieren, sodass die Trainer auf dem aktuellsten Informationsstand sein sollten, um mit den Teilnehmern zielgerichtet arbeiten zu können. Die Dokumentation und der Informationsfluss können mit Hilfe eines standardisierten Rückmeldebogens erfolgen (vgl. ebd., S. 9; Ludwigshausen/Förster/Langkamp 2007, S. 6).

Außerdem finden vor Trainingsbeginn Gespräche mit den Eltern bzw. Personensorgeberechtigten statt, in welchen ein Überblick über die grundlegenden Ziele sowie den Ablauf und die Inhalte des Cool in School®-Trainings gegeben wird. Dabei werden ebenfalls die Regeln und Konsequenzen thematisiert und es wird gemeinsam ein Teilnahmevertrag unterzeichnet, sodass auch hier Verbindlichkeit signalisiert wird (vgl. Ludwigshausen 2011, S. 9).

4.8 Qualitätssicherung und Evaluation

4.8.1 Qualifizierung zum Cool in School®-Trainer

Bei der Qualifizierungsmaßnahme zum Cool in School®-Trainer handelt es sich um eine einjährige berufsbegleitende Weiterbildung, die ausschließlich durch die Beratungsstelle Gewaltprävention durchgeführt wird. Sie umfasst 100 Stunden, welche in zwei Kompakttagen, einem Ausbildungswochenende und ungefähr 22 jeweils dreistündige Seminareinheiten aufgeteilt sind. Inhaltlich ist sie den tatsächlichen Phasen eines Cool in School®-Trainingsdurchlaufs nachempfunden. Pro Jahr wird die Weiterbildung für maximal 24 Trainer angeboten (vgl. Ludwigshausen/Förster/Langkamp 2007, S. 11; Ludwigshausen/Böhm 2011, S. 29). Die Referenten und Ausbilder des Programms sind zum großen Teil sowohl ausgebildete AAT®/CT®-Trainer als auch selbst Cool in School®-Trainer (vgl. Pfingsten-Wismer 2017, S. 6).

Schulen können Cool in School® nur mit einem Trainertandem durchführen. Dieses kann entweder durch zwei Lehrkräfte oder aber durch eine Kombination aus einer Lehrkraft und einer im ReBBZ oder in der Jugendhilfe tätigen Fachkraft gebildet werden. Im Hinblick auf den multiprofessionellen Arbeitsansatz, der durch eine derartige Kooperation begünstigt wird, werden kombinierte Trainertandems als gewinnbringend angesehen (vgl. Ludwigshausen 2011, S. 7f.).

Als inhaltliche Schwerpunkte der Ausbildung sind selektiv die folgenden zu nennen: Im Zuge der Grundlagenvermittlung hinsichtlich der theoretischen Fundierung des Trainings werden dessen Hintergründe und Bezüge thematisiert. Dabei wird vor allem auf die Haltung, die konfrontativer Arbeit zugrunde liegen sollte, sowie auf die Grundlagen der Konfrontativen Pädagogik eingegangen. Zudem lernen die angehenden Trainer das AAT® und das CT® als Vorbilder für das Cool in School®-Training kennen. Ein weiterer Bestandteil der Ausbildung ist die Anleitung simulierter Mr./Lady Cool-Sitzungen. Darüber hinaus sollen die Teilnehmer auch selbst mindestens einmal in die Rolle des Konfrontierten schlüpfen. Durch das eigene Durchleben einer oftmals hochemotionalen und aufwühlenden Situation, soll das professionelle Selbstverständnis erweitert sowie die Notwendigkeit des aufmerksamen und bedachten Umgangs mit dieser Methode betont werden (vgl. Ludwigshausen/Förster/Langkamp 2007, S. 12). Eine weitere Erfahrung, welche sowohl die Schüler im Training als auch die Trainer in der Ausbildung sammeln, ist das „Boxen als Grenzerfahrung“ (ebd.). Auch dies ermöglicht einen neuen Blickwinkel auf die eigene Selbstwahrnehmung.

Neben der Vermittlung der curricularen Trainingsvorgaben setzen sich die Teilnehmenden außerdem mit gruppenspezifischen Prozessen, Deeskalationsstrategien, Täterbiografien, genderspezifischen Besonderheiten im Training sowie opferperspektivischen Aspekten auseinander. Schließlich wird auf die Implementierung des Trainings im System Schule eingegangen (vgl. Ludwigshausen/Förster/Langkamp 2007, S. 12.).

4.8.2 Coaching und Fortbildungen

Während der Ausbildung wird jeder Schule ein sogenannter Coach zugeteilt. Im Laufe der Qualifizierungsmaßnahme finden dabei mindestens zwei verbindliche Betreuungstermine statt, sodass insbesondere der schulische Implementierungsprozess unterstützt wird. Die Arbeit der Trainer wird jedoch auch darüber hinaus langfristig durch die Coaches professionell begleitet (vgl. Pfingsten-Wismer 2017, S. 6f; Ludwigshausen/Förster/Langkamp 2007, S. 13).

Außerdem haben die ausgebildeten Trainer die Möglichkeit, an den regelmäßig durch die Beratungsstelle Gewaltprävention angebotenen Fortbildungsmaßnahmen teilzunehmen. Um den gegenseitigen Austausch der Trainer untereinander sowie mit den Coaches zu fördern, werden regelmäßige Newsletter sowie ein eigener Server für eine erleichterte interne Kommunikation bereitgestellt (vgl. ebd.).

4.8.3 Evaluation

Sowohl die Maßnahme Cool in School® als auch die Trainerqualifikation wird jährlich durch die Beratungsstelle Gewaltprävention evaluiert.

Die Trainingsevaluation wird seit 2012 durchgeführt (vgl. Pfingsten-Wismer 2012, S. 2). In Kapitel 5 dieser Arbeit wird ausführlich auf diese Studie sowie das dazugehörige Forschungsdesign eingegangen. Die aktuellen Ergebnisse (Schuljahr 2018/2019) werden in Kapitel 5.2 dargestellt und erläutert.

Zudem wurde im Zuge der Gesamtevaluation des Handlungskonzepts „Handeln gegen Jugendgewalt“, welche 2010 unter Richter und Sturzenhecker durchgeführt wurde, auch die Maßnahme Cool in School® evaluiert (vgl. Richter/Sturzenhecker et al. 2010). Die Ergebnisse wurden und werden jeweils zur internen Weiterentwicklung des Programms herangezogen, welches auf diese Weise stetig optimiert und

angepasst wird (vgl. Pfingsten-Wisner 2017, S. 7; Ludwigshausen/Förster/Langkamp 2007, S. 15).

4.9 Zwischenresümee

Zum Abschluss dieses Kapitels soll im Folgenden eine zusammenfassende Antwort auf die grundlegenden Fragen entwickelt werden, die seit der Pilotierung des Projektes immer wieder gestellt wurden:

Welche Vorteile bringt es letztendlich mit sich, wenn man ein eigentlich in der Jugendhilfe verortetes und erfolgreich praktiziertes soziales Training in einen schulischen Kontext einbindet? Inwieweit begünstigt die „Verankerung des Cool in School®-Angebots in der Schule die Nachhaltigkeit der erlernten Kompetenzen über das Training hinaus“? (Daschner/Böhm/Ludwigshausen 2011, S. 288).

Zunächst erweitern Lehrkräfte bzw. (schulische) Sozialpädagogen und Erzieher durch die umfassende Trainerqualifizierung ihre Professionalität und tragen auf diese Weise dazu bei, dass Schulen im Hinblick auf den Umgang mit gewaltbejahenden Schülern eine eigenständige und fundierte Handlungssicherheit erlangen. Dabei wird eine noch schnellere Zuweisung in eine deliktspezifische Trainingsmaßnahme ermöglicht, so dass eine zeitnahe Intervention erfolgen kann. Letzteres ist bei Jugendhilfeträgern nicht immer gegeben, unterstützt jedoch maßgeblich die Nachhaltigkeit der Arbeit mit den Jugendlichen (vgl. ebd.).

Darüber hinaus setzt Cool in School® auf die Bildung eines schulinternen Netzwerks aus Trainern, Lehrern, weiterem schulischen Personal und Mitschülern und arbeitet auf eine enge Kooperation mit den Eltern bzw. Personensorgeberechtigten und dem sozialen Umfeld der Teilnehmenden hin. Dies bringt den Vorteil mit sich, dass im Training erlernte Inhalte nicht nur während der Trainingssitzungen angewandt und geprobt werden, sondern darüber hinaus auch im Schulalltag mit entsprechendem Feedback gelebt werden können. Dies ist vor allem vor dem Hintergrund, dass Schüler den Großteil ihres Alltags in schulischen Bezügen verbringen, von besonderer Wichtigkeit. Da die schulischen Fachkräfte über die Inhalte und Ziele des Trainings informiert sind, sind sie im Schulalltag in der Lage, die Handlungen der Teilnehmer zu beobachten und ihr Verhalten entsprechend zu bekräftigen. Positive Verhaltensänderungen

werden dabei belobigt und wertgeschätzt, während „alte“ Verhaltensmuster aufgedeckt und bearbeitet werden können. Auch können sich die Teilnehmer untereinander gegenseitig an die Lernziele erinnern, entsprechend negative Verhaltensweisen ansprechen und sich somit bei der Verfestigung neuer Verhaltensweisen im Schulalltag unterstützen (vgl. Daschner/Böhm/Ludwigshausen 2011. S. 291ff.). Ein Teilnehmer formulierte dazu treffend: „Wenn ich jemanden in der Schule schlage, dann erfahren das sofort meine Lehrer und die Trainer und ich kriege richtig Ärger. Deshalb schlage ich nicht mehr. Ich will nicht von der Schule fliegen“ (ebd., S. 291).

Das Erlernte wird auf diesem Wege nicht nur von den Teilnehmern internalisiert, vielmehr tragen diese die im Training übermittelten Werte in die Klassen weiter und begünstigen damit wiederum ein positives, offenes und wertschätzendes Miteinander im Schulalltag, welches gleichzeitig zu einem positiven Lernklima beiträgt (vgl. ebd., S. 291ff.).

Im Hinblick auf die Nachhaltigkeit der Maßnahme, die sich maßgeblich auf die Verankerung des Trainings in den schulischen Kontext gründet, lässt sich somit abschließend festhalten:

„Die Tatsache, dass die neu erlernten Verhaltensweisen und die selbstständige Einbringung in konstruktive Konfliktlösungen z. T. in breit akzeptierter Vorbildfunktion auch außerhalb des Cool in School[®]-Kontextes im schulischen Alltag bis hin zum Elternhaus [...] gezeigt wurden und das über einen längeren, über das Angebotsende hinaus anhaltenden Zeitraum, lässt die begründete Annahme zu, dass eine Internalisierung der pro-sozialen Verhaltensnormen zumindest bei einem Teil der Teilnehmer gelungen ist [...]“ (ebd., S. 293).

5. Aktueller Forschungsstand des Cool in School®-Trainings

Dieses Kapitel befasst sich mit der jährlichen Evaluation des Trainings durch die Beratungsstelle Gewaltprävention. Im ersten Teil erfolgt eine Beschreibung des Forschungsdesigns. Der zweite Teil beinhaltet die aktuellen Ergebnisse der Evaluation des Schuljahres 2018/2019.

5.1 Forschungsdesign

Die Cool in School®-Trainings werden seit 2012 durch die Beratungsstelle Gewaltprävention evaluiert. Es handelt sich hierbei um eine quantitative Längsschnittstudie, bei welcher die Befragten sowohl zu Beginn als auch nach Beendigung eines Kurses befragt werden (vgl. Pfingsten-Wismer 2012, S. 2). Die Genehmigungen der wissenschaftlichen Studie bzw. für die Durchführung der Evaluation mit den angewendeten Methoden von Seiten der BSB und des Hamburger Datenschutzbeauftragten liegen vor.

5.1.1 Zielgruppe und Ziele

Für die Evaluation werden alle Cool in School® durchführenden Schulen einbezogen, das heißt es werden alle am Training teilnehmenden Schüler, die Trainer sowie die Schulleitungen befragt (vgl. ebd.).

Um den wissenschaftlichen Standards in vollem Umfang zu genügen, müsste zudem eine Kontrollgruppe befragt und die Ergebnisse entsprechend ausgewertet werden. Davon wird bei dieser Evaluation jedoch abgesehen, da sich eine solche Umsetzung im alltäglichen Schulbetrieb nur äußerst schwer realisieren ließe.

Die Evaluation soll insgesamt die Nachhaltigkeit der Cool in School®-Trainings ermitteln. Dabei geht sie als Wirksamkeitsstudie auf den Nutzen der Maßnahme sowohl für die Schüler als auch für das System Schule ein. Des Weiteren werden die Ergebnisse für die interne Weiterentwicklung und kontinuierliche Optimierung des Trainings herangezogen (vgl. ebd.).

Die Befragung ist so konzipiert, dass sie für die Befragten den „geringstmöglichen zusätzliche[n] Aufwand“ (ebd.) darstellt, was durch eine „schnelle, übersichtliche [und]

einfache Bearbeitung“ (ebd.) sichergestellt werden soll. Dies ist einer der Hauptgründe dafür, dass für die Evaluation kein Follow-Up-Design entwickelt wurde; eine entsprechende Umsetzung wäre für die Trainer und Teilnehmenden im Schulalltag sehr schwer, wenn nicht sogar unmöglich.

Die Befragung erfolgt anonym. Eine Ausnahme bilden hier die Schulleitungen, welche unter Angabe ihres Namens sowie des Namens der Schule befragt werden. Zu jeder Zeit müssen die entsprechenden Richtlinien zum Schutz der Daten der Befragten eingehalten werden (vgl. Pfingsten-Wismer 2012, S. 2ff.).

5.1.2 Fragebögen und Kategorisierungen

Für jede Zielgruppe wurden spezifische Fragebögen entwickelt. Die Teilnehmenden füllen zu Beginn (Pre) und nach Beendigung eines Trainings (Post) jeweils einen standardisierten Fragebogen aus. Um dabei die Anonymität der Schüler und Trainer zu wahren, gleichzeitig aber die „Vergleichsmöglichkeit des ersten und zweiten Fragebogens“ (ebd., S. 5) sicherzustellen, wird mit Codierungen gearbeitet. Diese bestehen aus dem Vornamen der Mutter sowie bestimmten Zahlen des eigenen Geburtsdatums und werden von den Teilnehmenden für ihre Fragebögen selbst entwickelt (vgl. ebd.).

Als Grundlage für die Entwicklung der Fragen dienten die Forschungen von Block, Brettfeld und Wetzels (2007), Richter und Sturzenhecker (2010) sowie Kreft (2011) zu den Themen Jugendgewalt, Gewaltprävention und Intervention. Dabei wurden bestimmte Fragestellungen zum Teil wörtlich übernommen oder aber modelliert und durch weitere Themen ergänzt (vgl. Pfingsten-Wismer 2012, S. 2).

Die Bögen beinhalten sowohl Fragen, die per Skalierung beantwortet werden – Zustimmung, teilweise Zustimmung, Ablehnung, teilweise Ablehnung – als auch Fragen, die mehrere Antworten zulassen, wie zum Beispiel bei der Auflistung der Gründe für die Teilnahme oder hinsichtlich der Erwartungen an das Training. Vereinzelt wird Raum für die freie Formulierung einer Antwort gelassen (vgl. ebd., S. 7ff.). Einige Fragen werden zudem an anderer Stelle des Fragebogens durch Kontrollfragen thematisch wieder aufgegriffen, um den Validitätsgehalt der getroffenen Aussagen zu überprüfen. So wird beispielsweise die Frage „Meine Eltern interessieren sich sehr dafür, was ich in meiner Freizeit mache.“ (ebd. S. 12) durch die negativ formulierte Frage „Ich

glaube, es ist meinen Eltern völlig egal, was ich in meiner Freizeit mache.“ (ebd.) überprüft.

Die einzelnen Fragen lassen sich jeweils in Kategorien ordnen (vgl. Pfingsten-Wismer 2012, S. 7ff.).

Für die Schüler ergeben sich die Kategorien:

- Akzeptanz von Gewalt
- Soziales Umfeld hinsichtlich des Freundeskreises, der Familie sowie der Schule
- Handlungsalternativen
- Opferperspektive sowohl aus der Tätersicht als auch im Hinblick auf eigene Opfererfahrungen
- außerdem können sie eine Rückmeldung zu ihren Trainern geben und Änderungsvorschläge für die Durchführung des Trainings benennen (vgl. ebd.).

Die Trainer werden entsprechend im Hinblick auf

- ihre Einschätzung der Zielgruppe
- die Organisation der Trainings
- ihre Ausbildung und Qualifikation
- sowie zu Kooperationen mit anderen Institutionen und Trägern befragt (vgl. ebd., S. 15).

Die Schulleitungen beantworten Fragen bezüglich

- ihrer Erwartungen an das Cool in School®-Training
- die Implementierung der Maßnahme an ihrer Schule
- sowie ebenfalls zu möglichen Kooperationen (vgl. ebd., S. 21).

Einige dieser Kategorien sind dabei nicht nur innerhalb einer Zielgruppe auszuwerten, sondern es lassen sich auch Antworten unterschiedlicher Zielgruppen zu denselben Themen vergleichen. So wird nicht nur ein Rückbezug der einzelnen Perspektiven auf ein Themengebiet möglich, sondern es kann ebenfalls eine Verknüpfung der Selbst- und Fremdwahrnehmung der Befragten hergestellt werden. Insbesondere die Selbsteinschätzung der Schüler hinsichtlich ihres Umgangs mit anderen, der empathischen Wahrnehmung von Opfern sowie des Erlernens neuer Handlungsalternativen im Training, wird mit der objektiven Einschätzung der Trainer in der Kategorie „Einschätzung

der Zielgruppe“ sowie den Äußerungen der Schulleitungen in der Kategorie „Erwartungen an das Cool in School-Training“ verglichen (vgl. Pfingsten-Wismer 2012, 7ff.).

5.1.3 Evaluationsdurchführung und Wahrung der Anonymität

Die Befragungen der Trainer und Schüler finden jeweils während einer Trainingsstunde statt, die der Schulleitungen meist davor oder danach. Sie werden von einer studentischen Hilfskraft durchgeführt, welche ebenfalls für die Digitalisierung der Fragebögen verantwortlich ist (vgl. ebd. S. 4). Dabei werden die Datensätze außerdem erneut codiert, um jegliche Rückbezüge auf die Person auszuschließen. „Der neue Code setzt sich wie folgt zusammen: Pre-Funktion-Jahr-Geburtsdaten-laufende Nummer (dreistellig)“ (ebd., S. 5). „Pre“ steht dabei für einen „Fragebogen, der am Anfang eines Trainings ausgefüllt wird“ (ebd.). Bei der „Funktion“ wird unterschieden zwischen „S“ als Bezeichnung für Schüler und „T“ für Trainer. „Jahr“ bezeichnet „das Kalenderjahr, in welchem das Training begonnen hat“ (ebd.). Für das Feld „Geburtsdaten“ werden lediglich zwei Ziffern des in der vorherigen Codierung angegebenen Geburtsdatums verwendet. Die „laufende Nummer“ wird als fortlaufende Nummer zufällig bei der Eingabe der neuen Codierung in die entsprechende Liste generiert (vgl. ebd.). Die Codierungen der Post-Evaluationsbögen erfolgen entsprechend, lediglich die Bezeichnung „Pre“ wird durch „Post“ ersetzt. Außerdem ist im Hinblick auf die Vergleichbarkeit von Pre- und Post-Befragung zu beachten, dass die „laufende Nummer“ mit der Nummer übereinstimmt, die dem zugehörigen Pre-Code zugeteilt wurde (vgl. ebd. S. 5f). Die nachfolgende Tabelle veranschaulicht das Codierungsprinzip mit jeweils einem Beispiel für Schüler und Trainer.

Primärer Code	Sekundäre Codierung: Pre	Sekundäre Codierung: Post
Johanna3506	Pre-S-2018-35-001	Post-S-2018-35-001
Wilma4675	Pre-T-2018-46-001	Post-T-2018-46-001

Tab. 1: Codierungsbeispiele.

Eigene Abbildung, erstellt in Anlehnung an: Pfingsten-Wismer 2012, S. 5f.

5.2 Aktuelle Ergebnisse: Cool in School®-Forschungsbericht 2018/2019

Das folgende Kapitel entstand in Zusammenarbeit mit Helge Pfingsten-Wisner und ist die Grundlage einer Publikation der Beratungsstelle Gewaltprävention (vgl. Pfingsten-Wisner/Pramschrüfer 2020).

Dargestellt werden hier die Ergebnisse der internen Evaluation des Schuljahres 2018/2019, welches das siebte Jahr der Durchführung der Evaluation ist¹⁰. Alle Berichte sind durch die Beratungsstelle Gewaltprävention veröffentlicht und online einsehbar (vgl. Pfingsten-Wisner 2020b).

5.2.1 Daten zum Programm

Im Schuljahr 2018/2019 haben sich die Gesamtdaten zum Programm Cool in School® folgendermaßen weiterentwickelt:

Anzahl Institutionen	
Stadtteilschulen mit ausgebildeten Cool in School®-Trainern	35
ReBBZ (Bildungsstandorte) mit ausgebildeten Cool in School®- Trainern	9
Anzahl Trainer	
Trainer: Schulen und ReBBZ Bildungsstandorte	86
Trainer: ReBBZ (Beratungsstandorte) und B33	14
Trainer: Schwerpunkt Jugendhilfe	22
Trainer (gesamt)	122
Anzahl Trainings und Schüler	
Trainingskurse (beendet zum 31.07.2019)	225
Schüler	1496

Tab. 2: Daten zum Programm (seit 2008).

¹⁰ Nach Absprache mit dem Erstprüfer Prof. Dr. Jens Weidner wird im Folgenden der Evaluationsbericht 2018/2019, welcher in Zusammenarbeit zwischen der Verfasserin und Helge Pfingsten-Wisner entstanden ist, zum größten Teil wörtlich und inklusive der Grafiken übernommen. Für die vorliegende Arbeit wurde er layouttechnisch angepasst. Im Sinne der einheitlichen sprachlichen Gestaltung wird außerdem auf genderkorrekte Formulierungen verzichtet. Außerdem werden Auslassungen (beispielsweise aufgrund der früheren Erwähnung des entsprechenden Inhalts an anderer Stelle dieser Arbeit) durch [...] gekennzeichnet.

5.2.2 Vorangestelltes Fazit¹¹

Im Schuljahr 2018/2019 wurde der bisher geringste Rücklauf von Daten eines Schuljahres seit Beginn der Evaluation verzeichnet. Entsprechend können die Prozentwerte schwieriger mit den bisherigen Schuljahren verglichen werden. Tendenziell zeichnen sich aber die gleichen Entwicklungen wie in den vorherigen Jahren ab:

Die Schulen nutzen Cool in School® in dem vorab definierten Sinn und setzen das Programm als lösungsorientierte Ressource für die entsprechende Zielgruppe ein. Für 88 Prozent der antwortenden Trainerinnen und Trainer entsprachen die tatsächlichen Auffälligkeiten der Teilnehmenden der definierten Gruppe des Cool in School®-Trainings (vgl. Abb. 5, S. 54).

Für 76 Prozent der Schulleitungen werden mit Cool in School® „die Handlungsmöglichkeiten der Lehrkräfte im Umgang mit gewaltauffälligen Schülerinnen und Schülern an der Schule verbessert“. Dies unterstützt unter anderem die Hypothese, dass Schulen ihr Handlungsrepertoire mit Cool in School® erweitern, um mit gewaltauffälligen Schülerinnen und Schülern effektiver umzugehen.

Alle befragten Zielgruppen (Schüler, Trainer und Schulleitungen) bestätigen, dass durch die Teilnahme an den Cool in School®-Trainings das gewalttätige Verhalten reflektiert und bei den Teilnehmenden prosoziale Verhaltensweisen gefördert werden. Die Befürwortung von Gewalt wird nach Teilnahme an den Trainings von den Schülern niedriger eingeschätzt als vorher.

Die auch früher schon festgestellte enge Bindung der Schüler zu den Eltern wird weiterhin bestätigt, ebenso wie die Auswirkungen der Teilnahme an Cool in School® auf die familiären Systeme zuhause.

5.2.3 Evaluationsdaten

Mit dieser Evaluation soll die Wirksamkeit des Cool in School®-Trainingsprogramms dargestellt werden. Wie wirksam ist das Trainingsprogramm für eine Verhaltensentwicklung der Teilnehmenden, und welchen Wert stellt diese Maßnahme für das System Schule dar?

¹¹ Im Evaluationsbericht wird das Fazit im Sinne eines einführenden Überblicks über die Ergebnisse immer vorangestellt, dieses Format wurde entsprechend auch für die vorliegende Arbeit übernommen.

Die Antworten werden anhand der folgenden Hypothesen ausgewertet:

1. Cool in School® bewirkt eine Verhaltensentwicklung des Schülers, bezogen auf
 - a. den Umgang mit anderen,
 - b. die Fähigkeit, Opfer empathisch wahrzunehmen und in der Folge die Handlungen zu unterlassen,
 - c. ein neues Handlungsrepertoire in Konflikt- und Stresssituationen zu entwickeln.
2. Cool in School® wird als lösungsorientierte Ressource wahrgenommen und von den Schülern zielgerichtet eingesetzt.
3. Schulen erweitern mit Cool in School® ihr Handlungsrepertoire, um mit gewaltauffälligen Schülern effektiver umzugehen.

Zielgruppen und Stichproben

Zielgruppen der Evaluation sind:

- I. Teilnehmende Schüler der Cool in School®-Trainings
- II. Trainer der Cool in School®-Trainings
- III. Schulleitungen der durchführenden Schulen

Im Schuljahr 2018/2019 haben insgesamt 132 Schüler an 20 Trainings teilgenommen. Drei Trainings dauerten zum Auswertungszeitpunkt noch an. Diese Daten werden im nächsten Bericht, für das nächste Schuljahr, verarbeitet. Zwei Trainings wurden während der Durchführung abgebrochen. Es hat keine Post-Evaluation stattgefunden. Die Daten werden daher komplett nicht einbezogen.

Ein Training hat den letzten Evaluationszeitpunkt 2017/2018 überdauert und wird hier in diesen Evaluationsbericht einbezogen. Entsprechend werden hier insgesamt 16 Trainings ausgewertet.

117 von den oben benannten 134 Schülern haben an der Evaluation teilgenommen. Abzüglich der oben benannten Veränderungen hätten die Daten von insgesamt 97 Schülern ausgewertet werden können.

Die Daten von 58 Schülern sind insgesamt auswertbar und werden in diesem Bericht dargestellt. Das entspricht 60 Prozent der Teilnehmenden.

Von den insgesamt 42 durchführenden Trainern sind 33 Datensätze auswertbar. Das entspricht 79 Prozent der Trainer. 17 Datensätze von Schulleitungen fließen ebenfalls in diesen Bericht ein.

Übersicht:

Datengrundlage 2018/2019	Anzahl absolut	Anzahl auswertbar
Anzahl Trainings	21	16
Schüler	134	58
Trainer	42	33
Schulleitungen	21	17

Tab. 3: Übersicht über die Datengrundlage.

In diesem Berichtszeitraum haben vier Trainings mit insgesamt 24 Mädchen stattgefunden. 16 Datensätze von Mädchen konnten ausgewertet werden. Aufgrund der niedrigen Anzahl und des möglichen Rückbezugs werden die Daten nicht gesondert dargestellt.

Seit Beginn der Evaluation des Cool in School®-Trainings im Schuljahr 2012/2013 konnte insgesamt die folgende Anzahl an Trainings und Personen ausgewertet und in die Berichte einbezogen werden:

Datengrundlage Schuljahre:	2012/2013	2013/2014	2014/2015	2015/2016	2016/2017	2017/2018	2018/2019	Gesamt:
Anzahl Trainings	19	22	20	17	20	23	16	137
Schüler	81	98	84	68	68	97	58	554
Trainer	36	43	39	27	35	39	33	252
Schulleitungen	19	20	19	9	18	18	17	120

Tab. 4: Übersicht über die Auswertungen seit 2012.

Da die Daten anonymisiert ausgewertet werden, kann hier leider keine Folgewirkung dargestellt werden. Die Daten geben keine Rückbezüge auf die Organisation der Durchführungen von Trainings an den einzelnen Schulen wieder. Einige Trainer und Schulleitungen füllen die Evaluationsbögen im Lauf der Jahre gegebenenfalls mehrfach aus. Die Daten beziehen sich dann auf das aktuelle Training.

[...]

Durchführung

Die Erarbeitung der drei Hypothesen erfolgt teilweise in mehreren Kategorien. Bei der Auswertung werden die Kategorien „Ja“ und „Eher Ja“ als zustimmend, die Antworten „Nein“ und „Eher Nein“ als ablehnend zusammengefasst. Im Folgenden werden teilweise die Ergebnisse zu den Hypothesen, bei hoher Aussagekraft auch die Ergebnisse der einzelnen Kategorien, dargestellt.

5.2.4 Ergebnisse

zu Hypothese 1a:

Cool in School® bewirkt eine Verhaltensentwicklung des Schülers, bezogen auf den Umgang mit anderen.

Reflektion des gewalttätigen Verhaltens

82 Prozent der Trainer bestätigen in der Post-Evaluation, dass die Teilnehmenden durch das Training ihr gewalttätiges Verhalten reflektiert haben. Diese Beobachtung wird durch die Schulleitungen gestützt, die zu 88 Prozent der Meinung sind, dass die Einstellungen der Täter gegenüber ihren Gewalthandlungen durch die Teilnahme an Cool in School® verändert wurden. 85 Prozent der Trainer bestätigen zusätzlich, dass sie bei einigen teilnehmenden Schüler eine veränderte Haltung zu den von ihnen verübten Gewalttaten beobachten können.

Vielen Schülern ist dabei schon vor Beginn des Trainings bewusst, warum sie an Cool in School® teilnehmen: 87 Prozent geben vor Trainingsbeginn an, dass sie „weniger Stress in der Schule“ haben möchten, 77 Prozent wollen „keine Gewalt mehr ausüben“.

Förderung prosozialer Verhaltensweisen

Darüber hinaus verzeichnen 91 Prozent der Trainer mit der Teilnahme eine sichtbare Förderung prosozialer Verhaltensweisen bei den Schülern. Diese Entwicklung zeigt sich ebenfalls in einem Rückgang der Gewaltvorfälle an den Schulen, der durch 88 Prozent der Schulleitungen vermerkt werden konnte (vgl. Abb. 1 und 2, S. 51).

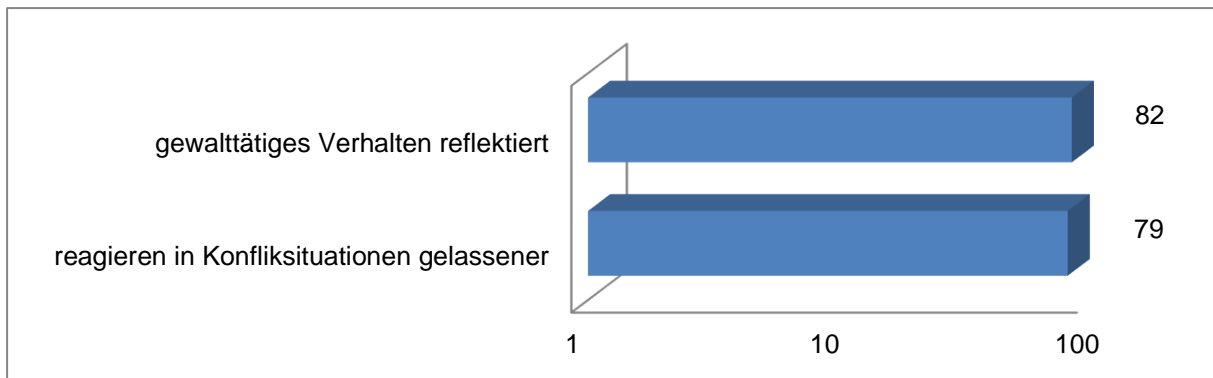


Abb. 1: „Was haben die Schüler mit dem Training erreicht?“
Angaben in Prozent.

■ Trainer

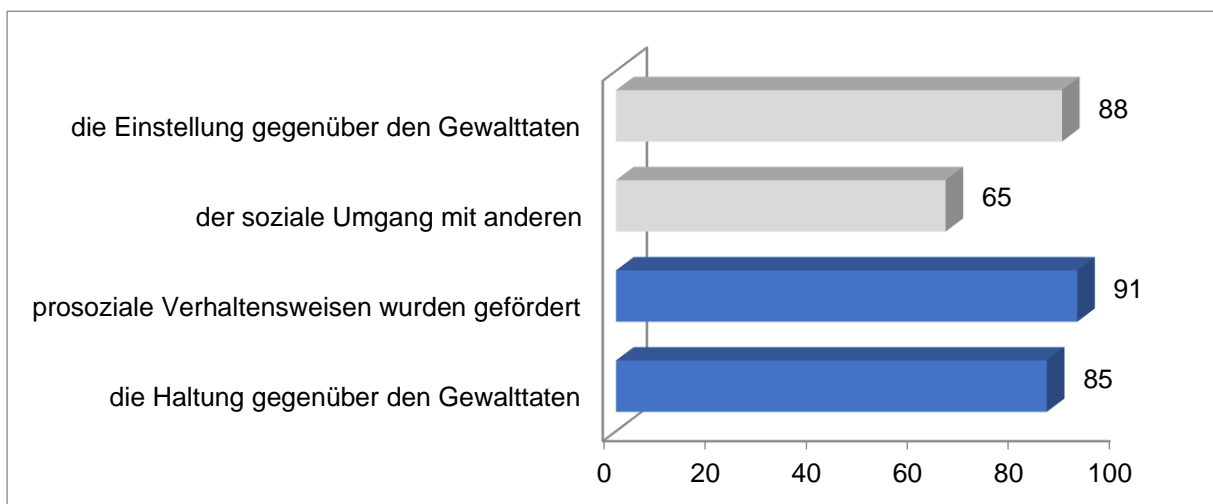


Abb. 2: „Was ist bei den Schülern durch Cool in School® verändert worden?“
Angaben in Prozent.

■ Schulleitungen ■ Trainer

Anwendung von Gewalt

Die Einschätzung der Trainer und Schulleitungen spiegelt sich auch in den Antworten der Schüler wider, die Gewalt nach Beendigung des Trainings insgesamt negativer bewerten als zuvor. Diese Haltung wird durch die getroffenen Aussagen in der Kategorie „Akzeptanz von Gewalt“ sichtbar, die in die erste Hypothese integriert ist. Alle Fragen der Kategorie wurden sowohl zu Beginn als auch in identischer Art nach Beendigung der Trainings beantwortet.

95 Prozent der Teilnehmenden beantworteten nach Beendigung der Trainings die Aussage „Man muss zu Gewalt greifen, weil man nur so beachtet wird.“ sowie 90 Prozent die Aussage „Ich finde es in Ordnung (OK), wenn sich der Stärkere mit Gewalt durchsetzt.“ mit „Nein“. Darüber hinaus negieren 88 Prozent der Schüler, dass sie Gewalt anwenden würden, wenn sie zeigen müssen, „was sie drauf haben“. Während 70

Prozent der Befragten vor dem Training bestätigen, dass sie „zuschlagen“, wenn sie angegriffen werden, beantworten nach dem Training nur noch 53 Prozent diese Aussage mit „Ja“ (vgl. Abb. 3). Ebenfalls verneinen 75 Prozent der Schüler die Aussage, dass „ohne Gewalt alles viel langweiliger wäre“. 82 Prozent der Teilnehmenden bestätigen die Aussage, „dass Leben ohne Gewalt besser ist“ und 72 Prozent bestätigen, dass sie nach Teilnahme am Training „in der Schule weniger Stress haben“.

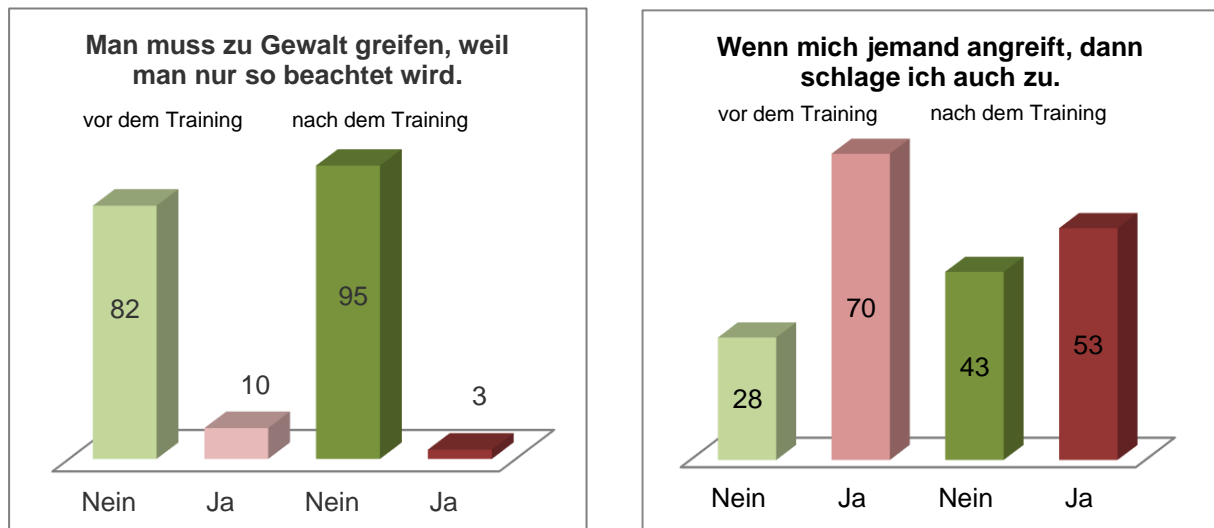


Abb. 3: Ausgewählte Antworten der Schüler.
Angaben in Prozent.

[...]

Auswirkungen auf die Familien

Laut 72 Prozent der Schüler wirkt sich ihre veränderte Einstellung beziehungsweise ihr verändertes Verhalten zudem positiv auf ihren Familienalltag aus. Dies ist bemerkenswert, da in der Pre-Evaluation nur 53 Prozent davon ausgehen, dass das Training auch außerhalb ihres Schulalltags etwas verändern wird.

zu Hypothese 1b:

Cool in School® bewirkt eine Verhaltensentwicklung des Schülers, bezogen auf die Fähigkeit, Opfer empathisch wahrzunehmen und in der Folge die Handlungen zu unterlassen.

Für 82 Prozent der Schulleitungen hat das Training dazu beigetragen, dass die Teilnehmer Opferempathie entwickelten. Mit dieser Einschätzung stimmen 67 Prozent der Trainer überein. 85 Prozent der Schüler finden es nach eigener Aussage nach

Beendigung des Trainings nicht gut, wenn andere Angst vor ihnen haben. Zudem ist es 90 Prozent der Schüler nicht egal, wenn sie andere absichtlich verletzen.

zu Hypothese 1c:

Cool in School® bewirkt eine Verhaltensentwicklung des Schülers, bezogen auf ein neues Handlungsrepertoire in Konflikt- und Stresssituationen.

Laut 85 Prozent der Trainer sowie 88 Prozent der Schulleitungen haben die Schüler durch die Teilnahme am Cool in School®-Training ihre Kompetenzen durch das Erlernen von Handlungsalternativen erweitern können. Dies zeigt sich unter anderem auch darin, dass 79 Prozent der Trainer bestätigen, dass sie bei einigen Teilnehmenden beobachten können, dass sie in Konfliktsituationen gelassener reagieren. Gestützt wird diese Beobachtung durch 87 Prozent der Schüler, die aussagen, dass sie beim Training Möglichkeiten kennen gelernt haben, was sie statt „schlagen“ tun können (vgl. Abb. 4).

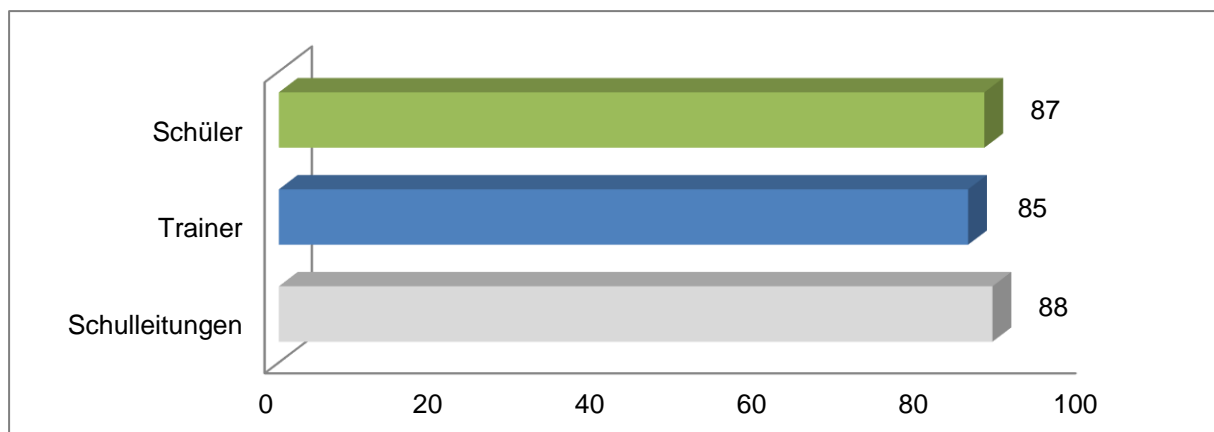


Abb. 4: „Was haben die Schüler mit dem Training erreicht?“ Zusätzliche Handlungsalternativen erlernt. Angaben in Prozent.

Bindung zu den Eltern

Die auffällig starke Bindung der Trainingsteilnehmenden zu ihren Eltern, die bereits in den letzten Evaluationsberichten ausgeführt wurde, lässt sich auch in der aktuellen Befragung feststellen. So geben sowohl vor als auch nach dem Training 92 Prozent der Schüler an, dass sie sich auf ihre Eltern verlassen können. 83 Prozent der Befragten bestätigen, dass sich ihre Eltern sehr dafür interessieren, was sie in ihrer Freizeit machen. Die Kontrollfrage zu diesem Thema „Ich glaube, es ist meinen Eltern völlig egal, was ich in meiner Freizeit mache“ wird entsprechend von 85 Prozent mit „Nein“

beantwortet. 90 Prozent der Schüler treffen zudem die Aussage, dass sie „tun, was ihre Eltern ihnen sagen“.

Einsatz im System Schule:

zu Hypothese 2:

Cool in School® wird als lösungsorientierte Ressource wahrgenommen und von den Schulen zielgerichtet eingesetzt.

zu Hypothese 3:

Schulen erweitern mit Cool in School® ihr Handlungsrepertoire, um mit gewaltauffälligen Schülern effektiver umzugehen.

Für 94 Prozent der Trainer war das gewalttätige Verhalten der Schüler der Grund für die Teilnahme am Training. 91 Prozent der Schüler haben als Folge von Unterrichtsstörungen und 76 Prozent als Ursache von respektlosem Verhalten gegenüber Mitarbeitenden der Schulen teilgenommen. Bei 88 Prozent der Trainer entsprachen die tatsächlichen Auffälligkeiten der Teilnehmenden der definierten Gruppe des Cool in School®-Trainings (vgl. Abb. 5).

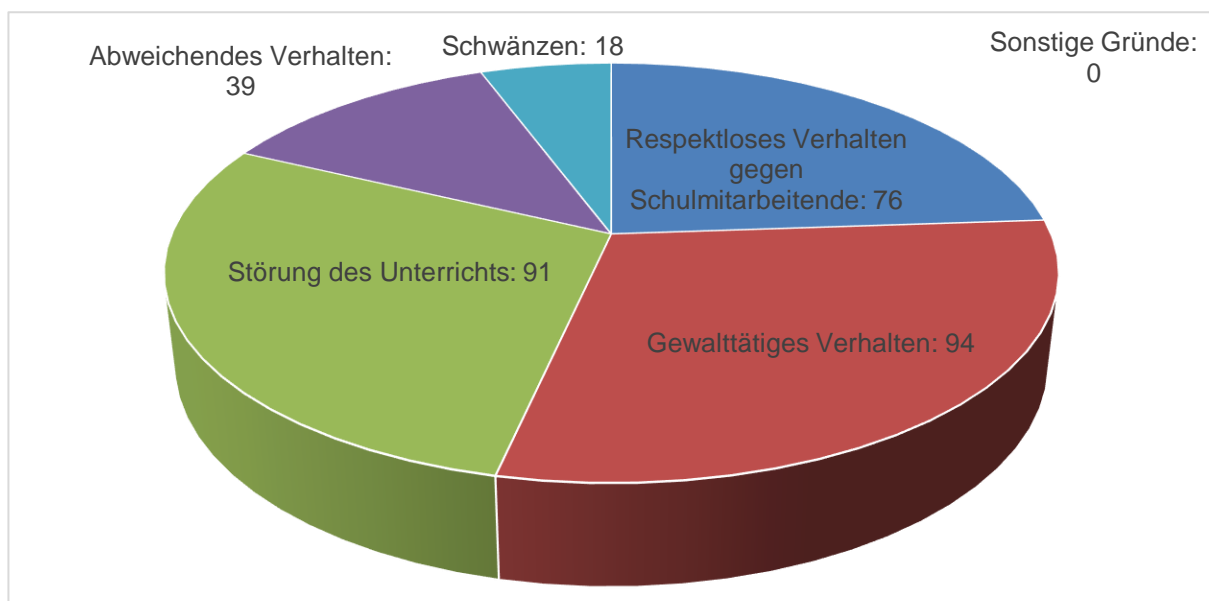


Abb. 5: Gründe für die Teilnahme am Cool in School®-Training (Angaben der Trainer).
Angaben in Prozent.

97 Prozent der Trainer (Angabe nach Beendigung der Trainings) und 94 Prozent der Schulleitungen (Angabe zu Beginn der Trainings) bestätigen, dass es wichtig ist, dass Cool in School® an der Schule der Teilnehmenden stattfindet. Dabei ist es 94 Prozent der Trainer und 94 Prozent der Schulleitungen „wichtig, dass schulisches Personal an

der Durchführung von Cool in School® als Teil des Tandems mitwirkt“. Dies unterstützt die Vorgabe für die Durchführung, dass mindestens ein Trainer fest im schulischen System arbeiten muss.

Für 100 Prozent der Trainer und 82 Prozent der Schulleitungen ist es wichtig, dass Cool in School® in die Stundentafel eingebunden ist. In der Praxis zeigt sich dies darin, dass im Schuljahr 2018/2019 außer einem alle Trainingskurse während der Regel-schulzeit stattgefunden haben. 2017/2018 waren es noch 100 Prozent.

45 Prozent der Trainingskurse haben vor 10:00 Uhr begonnen. 2017/2018 waren es noch 62 Prozent.

94 Prozent der Schulleitungen bestätigen die Aussage, dass Cool in School® als so-ziales Trainingsangebot eine Lücke schließt, die im Katalog erzieherischer Maßnah-men bestanden hat.

Für 65 Prozent der Schulleitungen sind Lehrkräfte mit der Maßnahme Cool in School® besser in der Lage, mit gewaltauffälligen Schülern umzugehen.

Für 88 Prozent der Schulleitungen ist nach der Durchführung von Cool in School® die Zahl der Gewaltvorfälle an der Schule zurückgegangen.

100 Prozent der Schulleitungen und 94 Prozent der Trainer bestätigen, dass Cool in School®, auch in Bezug auf Einzelfälle, durch weitere Maßnahmen an der Schule be-gleitet werden soll.

Organisation des Trainings

Zu Beginn der Trainings bestätigen 95 Prozent der Schulleitungen im Durchschnitt zu verschiedenen Einzelfragen, dass die schulischen Rahmenbedingungen die Durchfüh-rung von Cool in School® unterstützen. 87 Prozent der Trainer bestätigen ebenfalls diese Aussage. Nach Durchführung der Trainings geben im Durchschnitt 86 Prozent der Schulleitungen an, dass es bezüglich der Rahmenbedingungen keine Probleme bei der Durchführung der Trainings gab.

Herausforderungen bei der Umsetzung der Cool in School®-Trainings können dabei die Zuweisung der Stunden für die Durchführung durch die Trainer (Angabe Trainer) oder die Einbindung des Trainings in die Stundentafel (Angabe Schulleitungen) dar-stellen. [...]

6. Resümee

Zusammenfassend lassen sich die folgenden Aspekte festhalten:

Das Cool in School®-Training ist eine schulische, deliktspezifische Trainingsmaßnahme im Bereich der Sekundär- bis Tertiärprävention. Zielgruppe sind Schüler im Alter von 12 bis 15 Jahren, die im schulischen Kontext gewaltauffällig geworden sind. Eine Teilnahme erfolgt entweder über eine Verpflichtung gemäß §49 Abs. 2 HmbSG, über eine Empfehlung durch schulisches Personal bzw. eine Beratungsinstitution oder aber freiwillig. Das übergeordnete Projektziel ist die professionelle Qualifizierung schulischen Personals für den Umgang mit gewaltauffälligen Schülern, sodass Schulen langfristig gesehen eine eigenständige Handlungsfähigkeit in diesem Bereich erlangen. Darüber hinaus sollen durch das Training das Aggressionsniveau der Teilnehmer reduziert sowie das prosoziale Verhalten gefördert werden. Zentral sind dabei die Entwicklung von Opferempathie sowie die Vermittlung von Handlungsalternativen.

Die Grundvoraussetzung für das Cool in School®-Training bildet die in der Sozial-kognitiven Lerntheorie vertretene Annahme, dass das Auftreten aggressiven bzw. gewalttätigen Verhaltens bei Kindern und Jugendlichen (unter anderem) auf vorangegangene Lernprozesse zurückzuführen ist. Es wird damit im Umkehrschluss davon ausgegangen, dass aggressives Verhalten auch „verlernbar“ und somit veränderbar ist. Außerdem wird davon ausgegangen, dass gewalttätige Handlungsmuster auch auf fehlende Handlungsalternativen zurückzuführen sind, die gewaltfreie, aber ebenso effektive – wenn nicht sogar effektivere – Problemlösungen ermöglichen würden. Banduras Konzept des Modelllernens wird also zum einen als Erklärung für aggressive Verhaltensmuster herangezogen und zum anderen als Grundlage für die Vermittlung gewaltfreier Handlungsalternativen genutzt.

Nach Bandura lernen Menschen neue Verhaltensweisen durch die Beobachtung sowie Imitation von Modellen bzw. Vorbildern. Dieser Lernprozess wird als komplexes Zusammenspiel von vier Teilprozessen beschrieben. Es lassen sich dabei sowohl konkrete Handlungen als auch übergeordnete Handlungsmuster und Wertvorstellungen vermitteln. Bezüglich der Vermittlung aggressiven Verhaltens sind dabei drei Hauptquellen zu nennen: die Familie, die Subkultur sowie die (Massen-) Medien.

Auch wenn dieses Erklärungsmodell für das Auftreten aggressiven Verhaltens allein nicht vollkommen ausreicht, beinhaltet es doch wertvolle und konkret realisierbare Hinweise zur entsprechenden Verhaltensmodifikation. Setzt man also auf die Vermittlung effektiver Handlungsalternativen in Verbindung mit einer Reduktion aggressiven Verhaltens, so empfiehlt es sich, das gewünschte Verhalten zunächst repetitiv zu modellieren. Anschließend sollte die Möglichkeit für eine entsprechende angeleitete und unterstützte Einübung des neuen Verhaltens gegeben sein. Wichtig ist es schließlich, Erfolgserlebnisse zu ermöglichen und das neu erlernte Verhalten zu bekräftigen.

In der Konzeption des Cool in School®-Trainings werden diese Annahmen und entsprechenden Empfehlungen vor allem in der Kompetenzphase aufgegriffen, in welcher die Vermittlung von Handlungsalternativen zentral ist. Als eine Technik werden hier beispielsweise Rollenspiele angewandt, die reale Alltagssituationen nachbilden. Auf diese Weise können übergeordnete Handlungsprinzipien erlernt werden, mit deren Hilfe stressige und provozierende Situationen auch ohne die Anwendung von Gewalt entschärft und bewältigt werden können.

Eine weitere wichtige Grundlage des Cool in School®-Trainings sind die konfrontativen Aspekte, welche die Schüler dazu anregen, sich mit ihren Gewalttaten bzw. gewaltbejahenden Handlungsmustern auseinanderzusetzen. Wichtig ist in diesem Zusammenhang die professionelle Grundhaltung, die konfrontativen Interventionen zugrunde liegen sollte. Die Basis bildet dabei der Beziehungsaufbau, sodass dem Schüler aufrichtiger Respekt, Sympathie und ausdrückliche Wertschätzung seiner Person signalisiert werden. Konfrontationen sind dann im Sinne einer deutlichen Kritik am Verhalten und nicht an der Person selbst zu verstehen. Die Anwendung konfrontativer Techniken – vor allem in der Mr./Lady Cool-Sitzung – bedarf einer sehr hohen Professionalität sowie Selbstreflexion der Trainer. Diesem Trainingsbestandteil wird daher in der Qualifizierungsmaßnahme besondere Bedeutung beigemessen.

Cool in School® zeichnet sich darüber hinaus durch eine feste Verankerung in den schulischen Kontext aus, welche die Nachhaltigkeit des Trainings wesentlich mit beeinflusst und als ausdrückliche Stärke des Programms festzuhalten ist. So handelt es sich nicht um eine isolierte Trainingsmaßnahme, die losgelöst vom Schulalltag durchgeführt wird. Vielmehr wird eine enge Kooperation zwischen den Trainern und weiterem schulischen Personal sowie den Erziehungsberechtigten angestrebt. Die im

Training thematisierten und erlernten Inhalte können so konkret im Alltag erprobt und entsprechend bekräftigt werden. Sie werden auf diese Weise ebenfalls in die Klassen weitergetragen und unterstützen die Entwicklung eines gesunden sozialen Miteinanders, welches wiederum das Lernklima positiv beeinflusst.

Die aktuelle Evaluation der Trainingsdurchläufe des Schuljahres 2018/2019 reiht sich in die positive Resonanz der bisherigen Evaluationen ein. Auch, wenn die langfristige Nachhaltigkeit durch das Fehlen einer Follow-Up-Studie an dieser Stelle nicht ausdrücklich nachgewiesen werden kann, lassen sich doch durch die Rückmeldungen der drei befragten Zielgruppen die deutlich positiven Effekte des Trainings festhalten. So wird sowohl von den Schülern selbst als auch von den Trainern und Schulleitungen bestätigt, dass durch das Cool in School®-Training eine veränderte Haltung gegenüber gewaltbezogenen Handlungsmustern erarbeitet werden konnte. Außerdem wurden im Training prosoziale Verhaltensweisen gestärkt und die Entwicklung von Opferempathie gefördert. Darüber hinaus hatten die Schüler die Möglichkeit, alternative Problemlösungsstrategien kennenzulernen und zu erproben.

Für die Schulen stellt Cool in School® damit eine wichtige Erweiterung ihres Handlungsrepertoires für den Umgang mit gewaltauffälligen Schülern dar, die es ihnen ermöglicht, effektiv mit dieser Zielgruppe zu arbeiten. Der Kreislauf der eingangs erwähnten, zuvor oftmals angewandten „Abschiebep Praxis“ kann auf diese Weise unterbrochen werden – und indem einer Verfestigung der gewaltbejahenden Handlungsmuster frühzeitig und aktiv entgegengewirkt wird, investieren die Schulen nachhaltig in eine bessere Zukunft für die Schüler.

Literaturverzeichnis

- Baier, Dirk** (2011): Jugendgewalt in Deutschland – Eine Bestandsaufnahme, in: Deegener, Günther/Körner, Wilhelm (Hrsg.): Gewalt und Aggression im Kindes- und Jugendalter. Ursachen, Formen, Intervention. Weinheim und Basel: Beltz Verlag, S. 35-53.
- Bandura, Albert** (1976): Die Analyse von Modellierungsprozessen, in: Bandura, Albert (Hrsg.): Lernen am Modell. Ansätze zu einer sozial-kognitiven Lerntheorie. Mit Beiträgen von 17 weiteren Autoren. Stuttgart: Ernst Klett Verlag, S. 9-68.
- Bandura, Albert** (1979a): Sozial-kognitive Lerntheorie. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Bandura, Albert** (1979b): Aggression. Eine sozial-lerntheoretische Analyse. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Bandura, Albert** (1989): Human agency in social cognitive theory, in: American Psychologist, Ausgabe 44(9), S. 1175–1184.
- Bandura, Albert/Ross, Dorothea/Ross, Sheila A.** (1963): Vicarious reinforcement and imitative learning, in: Journal of Abnormal and Social Psychology, Ausgabe 67(6), S. 601-607.
- Baumrind, Diana** (1967): Child care practices anteceding three patterns of preschool behavior, in: Genetic Psychology Monographs, Ausgabe 75(1), S. 43–88.
- Behörde für Schule und Berufsbildung** (2016): Meldeformular für Gewaltvorfälle an Hamburger Schulen. Neues Meldeformular für Gewaltvorfälle ab September 2016. Online abrufbar unter: <https://www.hamburg.de/gewaltpraevention/4084614/meldeformular-gewaltvorfall-schule/> (Zugriff am: 01.02.2020).
- Bissuti, Romeo** (2009): „...und außerdem schlage ich ganz gut zurück!“ Erfahrungen aus der Arbeit mit jugendlichen Gewalttäterinnen, in: Zeitung der Plattform gegen die Gewalt in der Familie, Ausgabe 2009(2), S. 4-5.
- Block, Tobias/Brettfeld, Katrin/Wetzels, Peter** (2007): Umfang, Struktur und Entwicklung von Jugendgewalt und -delinquenz in Hamburg 1997-2004. Ergebnisse wiederholter repräsentativer Befragungen von Schulklassen allgemeinbildender Schulen der 9. Jahrgangsstufe. Abschlussbericht. Hamburg: Universität Hamburg.
- Brünjes-Omar, Diana/Bruweleit, Martje** (2012): Cool in School® for girls. Coolness-training für Mädchen an Hamburger Schulen. Ein Angebot für Hamburger Schulen und ReBBZs. Hamburg, unveröffentlichtes Manuskript.
- Cohen, Albert K.** (1955): Delinquent Boys: The Culture of the Gang. Glencoe, Illinois: Free Press.
- Cohen, Albert K./Short, James F.** (1968): Zur Erforschung delinquenter Subkulturen, in: Sack, Fritz/König, René (Hrsg.): Kriminalsoziologie. Frankfurt am Main: Akademische Verlagsgesellschaft, S. 372-394.
- Colla, Herbert E.** (2001): Glen Mills Schools. A private out-of-state residence facility, in: Colla, Herbert E./Scholz, Christian/Weidner, Jens (Hrsg.): Konfrontative Pädagogik. Das Glen Mills Experiment. Mönchengladbach: Forum-Verlag Godesberg, S. 55-92.

- Cornish, Derek B./Clarke, Ronald V.** (1986): The Reasoning Criminal. Rational Choice Perspectives on Offending. New York [u. a.]: Springer Verlag.
- Corsini, Raymond J.** (1983): Konfrontative Therapie, in: Corsini, Raymond J. (Hrsg.): Handbuch der Psychotherapie. Weinheim und Basel: Beltz Verlag, S. 555-570.
- Daschner, Peter/Böhm, Christian/Ludwigshausen, Claudia** (2011): Handlungsfeld Schule. Cool in School®: Zum Transfer der Konfrontativen Pädagogik in den schulischen Alltag – ein Großprojekt im Rahmen des Zehn-Säulen-Programms „Handeln gegen Jugendgewalt“, in: Weidner, Jens/Kilb, Rainer (Hrsg.): Handbuch Konfrontative Pädagogik. Grundlagen und Handlungsstrategien zum Umgang mit aggressivem und abweichendem Verhalten. Weinheim und München: Juventa Verlag, S. 286-294.
- Denz, Annette/Weidner, Jens** (2003): Vom Straftäter zum Gentleman. Stationäre Erziehung in Glen Mills ohne Schloss und Riegel. Mönchengladbach: Forum Verlag Godesberg.
- Edelmann, Walter** (2000): Lernpsychologie. 6., vollständig überarbeitete Auflage. Weinheim: Beltz Verlag.
- Ellis, Albert** (1995): Klinisch-theoretische Grundlagen der rational-emotiven Therapie, in: Ellis, Albert/Grieger, Russel: Praxis der rational-emotiven Therapie. 2. Auflage. Weinheim: Psychologie Verlags Union, S. 3-36.
- Farrelly, Frank/Brandtsma Jeffrey M.** (1986): Provokative Therapie. Nachdruck 2005. Berlin und Heidelberg: Springer-Verlag.
- Geißler, Karlheinz A./Hege, Marianne** (2007): Konzepte sozialpädagogischen Handelns. Ein Leitfaden für soziale Berufe. Weinheim und München: Juventa Verlag.
- Hein, Knut Christian** (2006): Rechtliche Grenzen von Anti-Aggressivitäts-Trainings. Berlin [u. a.]: Lit Verlag.
- Hurrelmann, Klaus** (1998): Einführung in die Sozialisationstheorie. Über den Zusammenhang von Sozialstruktur und Persönlichkeit. 6., neu ausgestattete Auflage. Weinheim und Basel: Beltz Verlag.
- Kilb, Rainer** (2010): „Konfrontative Pädagogik“ – ein Rückfall in die Vormoderne oder vergessene Selbstverständlichkeit zeitgemäßer Pädagogik?, in: Weidner, Jens/Kilb, Rainer (Hrsg.): Konfrontative Pädagogik. Konfliktbearbeitung in Sozialer Arbeit und Erziehung. 4., erweiterte Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 37-60.
- Kilb, Rainer** (2011): Begriffsverständnis und Platzierung „Konfrontativer Pädagogik im gesellschaftlichen Diskurs, in: Weidner, Jens/Kilb, Rainer (Hrsg.): Handbuch Konfrontative Pädagogik. Grundlagen und Handlungsstrategien zum Umgang mit aggressivem und abweichendem Verhalten. Weinheim und München: Juventa Verlag, S. 30-46.
- Kilb, Rainer/Weidner, Jens** (2013): Einführung in die Konfrontative Pädagogik. München: Ernst Reinhardt Verlag.
- Kohlberg, Lawrence** (1996): Die Psychologie der Moralentwicklung. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag.

- Kreft, Antke** (2011): Boxen als Mittel der Gewaltprävention bei Kindern und Jugendlichen. Göttingen: Georg-August-Universität, unveröffentlichtes Manuskript.
- Ludwigshausen, Claudia** (2011): Cool in School®. Handbuch für auszubildende Trainer. Hamburg: Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung (LI), unveröffentlichtes Manuskript.
- Ludwigshausen, Claudia/Böhm, Christian** (2008): Das "Cool in School®"-Projekt. Training für Schüler, Qualifizierung für Lehrkräfte, in: Pädagogik, Ausgabe 2008(12), S. 22-25.
- Ludwigshausen, Claudia/Böhm, Christian** (2011): Sozialtraining: Verbindlich intervenieren und gleichzeitig unterstützen. Wie man in einer Schule wirkungsvoll erzieherische Maßnahmen umsetzen kann, in: Pädagogik, Ausgabe 2011(11), S. 28-31.
- Ludwigshausen, Claudia/Förster, Jens/Langkamp, Derk** (2007): Cool in School – Coolness Training an Hamburger Schulen. Erzieherische Maßnahme im Rahmen des Handlungskonzepts „Handeln gegen Jugendgewalt“. Hamburg: Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung (LI), unveröffentlichtes Manuskript.
- Matthies, Tabea** (2011): Zielgruppe Mädchen und junge Frauen, in: Weidner, Jens/Kilb, Rainer (Hrsg.): Handbuch Konfrontative Pädagogik. Grundlagen und Handlungsstrategien zum Umgang mit aggressivem und abweichendem Verhalten. Weinheim und München: Juventa Verlag, S. 212-220.
- o. V.** (1976): Vorwort des Verlags zur deutschen Auflage, in: Bandura, Albert (Hrsg.): Lernen am Modell. Ansätze zu einer sozial-kognitiven Lerntheorie. Mit Beiträgen von 17 weiteren Autoren. Stuttgart: Ernst Klett Verlag, S. 7-8.
- Petermann, Franz et al.** (1999): Sozialtraining an der Schule. 2., überarbeitete Auflage. Weinheim: Psychologie Verlags Union.
- Petermann, Franz/Petermann, Ulrike** (2012): Training mit aggressiven Kindern. 13., überarbeitete Auflage. Weinheim und Basel: Beltz Verlag.
- Pfennigsschmidt, Martin/Böhm, Christian** (2010): Gewalt in der Schule: wirksame Angebote, mehr Verbindlichkeit, gezielte Interventionen. Online abrufbar unter: <https://li.hamburg.de/content-blob/2818366/197d84b615426d10c5b5424a5d2b4f2f/data/pdf-gewalt-in-der-schule-wirksame-angebote-mehr-verbindlichkeit-gezielte-interventionen.pdf;jsessionid=AAAA270344BE84A907ECD38D4F4E2606.liveWorker2> (Zugriff am: 17.01.2020).
- Pfingsten-Wisner, Helge** (2012): Cool in School-Evaluation. Hamburg: Behörde für Schule und Berufsbildung, Beratungsstelle Gewaltprävention, unveröffentlichtes Manuskript.
- Pfingsten-Wisner, Helge** (2014): Cool in School®, in: Werner, Stefan: Konfrontative Gewaltprävention. Pädagogische Formen der Gewaltbehandlung. Weinheim und Basel: Beltz Juventa Verlag, S. 232-234.
- Pfingsten-Wisner, Helge** (2017): Cool in School®. Hamburg: Behörde für Schule und Berufsbildung, Beratungsstelle Gewaltprävention, unveröffentlichtes Manuskript.

- Pfingsten-Wismer, Helge** (2020a): Controllingbericht „Handeln gegen Jugendgewalt“. Hamburg: Behörde für Schule und Berufsbildung, Beratungsstelle Gewaltprävention, unveröffentlichtes Manuskript.
- Pfingsten-Wismer, Helge** (2020b): Interne Evaluationen. Online abrufbar unter: <https://www.hamburg.de/interne-evaluation-cis/> (Zugriff am: 27.02.2020).
- Pfingsten-Wismer, Helge/Georges, Thorsten** (2010): Qualifizierung zum Co-Trainer im Rahmen des „Cool-In-School“®-Trainings an Hamburger Schulen. Hamburg: Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung (LI), unveröffentlichtes Manuskript.
- Pfingsten-Wismer, Helge/Pramschüfer, Marie** (2020): Cool in School®: Fortschreibung der Evaluation. Ergebnisse des siebten Evaluationsdurchgangs Schuljahr 2018/2019. Online abrufbar unter: <https://www.hamburg.de/content-blob/13535500/97ee9be48d55ab1b9e08c9c9c6aa851d/data/pdf-evaluation-cool-in-school-18-19.pdf> (Zugriff am: 27.02.2020).
- Piaget, Jean** (2015): Psychologie der Intelligenz. Vollständig durchgesehene, überarbeitete und erweiterte Neuauflage. Stuttgart: Klett-Cotta Verlag.
- Richter, Helmut/Sturzenhecker, Benedikt et al** (2010): Evaluation des Handlungskonzepts „Handeln gegen Jugendgewalt“. Abschlussbericht. Online abrufbar unter: <https://www.ew.uni-hamburg.de/ueber-die-fakultaet/personen/buddeberg/files/evaluation.pdf> (Zugriff am: 23.01.2020).
- Sack, Fritz** (1968): Neue Perspektive in der Kriminologie, in: Sack, Fritz/König, René (Hrsg.): Kriminalsoziologie. Frankfurt am Main: Akademische Verlagsgesellschaft, S. 431-475.
- Silbereisen, Rainer K./Schuhler, Petra** (1993): Prosoziales Verhalten: Bedingungen und Verläufe der Entwicklung, in: Markefka, Manfred/Nauck, Bernhard (Hrsg.): Handbuch der Kindheitsforschung. Neuwied, Kriftel und Berlin: Hermann Luchterhand Verlag, S. 275-287.
- Silver, Larry B./Dublin, Christina C./Lourie, Reginald S.** (1969): Does violence breed violence? Contributions from a study of the child abuse syndrome, in: American Journal of Psychiatry, Ausgabe 126(3), S. 404-407.
- Stadt Hamburg (Hrsg.)** (2007): Handlungskonzept „Handeln gegen Jugendgewalt“. Drucksache 18/7296. Online abrufbar unter: <https://www.hamburg.de/content-blob/202200/b76837f6aff15a02bf461882c2b1bc33/data/2007-11-06-bfi-pm-jugendgewalt-pdf-konzept.pdf;jsessionid=BBCB14914E4AEF03D05E5B2D62B48A8F.liveWorker2> (Zugriff am: 23.01.2020).
- Stadt Hamburg (Hrsg.)** (2010): Mitteilung des Senats an die Bürgerschaft. Fortschreibung des Handlungskonzepts „Handeln gegen Jugendgewalt“ und weiterer Maßnahmen gegen Jugendgewalt. Drucksache 19/8174. Online abrufbar unter: <https://www.buergerschaft-hh.de/ParlDok/dokument/31703/fortschreibung-des-handlungskonzepts-%e2%80%9ehandeln-gegen-jugendgewalt-%e2%80%9c-und-weiterer-ma%c3%9fnahmen-gegen-jugendgewalt.pdf> (Zugriff am: 23.01.2020).

- Stadt Hamburg (Hrsg.)** (2012): Mitteilung des Senats an die Bürgerschaft. Erweiterung und Intensivierung des Handlungskonzepts „Handeln gegen Jugendgewalt“. Drucksache 20/5972. Online abrufbar unter: <https://www.buergerschaft-hh.de/ParlDok/dokument/38708/erweiterung-und-intensivierung-des-handlungskonzepts-%e2%80%9ehandeln-gegen-jugendgewalt%e2%80%9c.pdf> (Zugriff am: 23.01.2020).
- Stadt Hamburg (Hrsg.)** (2020a): Neuorganisation. Veränderter Zuschnitt der Hamburger Behörden. Online abrufbar unter: <https://www.hamburg.de/bsg> (Zugriff am: 17.01.2020).
- Stadt Hamburg (Hrsg.)** (2020b): Gemeinsam wirksam! Fachkräfte „Gewaltprävention im Kindesalter“ (GiK). Online abrufbar unter: <https://www.hamburg.de/fachleute/4455142/fachkraefte-gewaltpraevention-im-kindesalter/> (Zugriff am: 17.01.2020)
- Sutherland, Edwin H.** (1968): Die Theorie der differentiellen Kontakte, in: Sack, Fritz/König, René (Hrsg.): Kriminalsoziologie. Frankfurt am Main: Akademische Verlagsgesellschaft, S. 395-399.
- Sykes, Gresham M./Matza, David** (1968): Techniken der Neutralisierung: Eine Theorie der Delinquenz, in: Sack, Fritz/König, René (Hrsg.): Kriminalsoziologie. Frankfurt am Main: Akademische Verlagsgesellschaft, S. 360-371.
- Thiersch, Hans** (2012): Lebensweltorientierte Soziale Arbeit. Aufgaben der Praxis im sozialen Wandel. 8. Auflage. Weinheim und Stuttgart: Juventa Verlag.
- Tillmann, Klaus-Jürgen** (2010): Sozialisationstheorien. Eine Einführung in Zusammenhang von Gesellschaft, Institution und Subjektwerdung. Vollständig überarbeitete und erweiterte Neuausgabe. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag.
- Weidner, Jens** (2001): Vom Straftäter zum Gentleman? Über konfrontative Pädagogik als Erziehungs-ultima ratio, in: Colla, Herbert E./Scholz, Christian/Weidner, Jens (Hrsg.): Konfrontative Pädagogik. Das Glen Mills Experiment. Mönchengladbach: Forum-Verlag Godesberg, S. 7-54.
- Weidner, Jens** (2010): Konfrontation mit Herz: Eckpfeiler eines neuen Trends in Sozialer Arbeit und Erziehungswissenschaft, in: Weidner, Jens/Kilb, Rainer (Hrsg.): Konfrontative Pädagogik. Konfliktbearbeitung in Sozialer Arbeit und Erziehung. 4., erweiterte Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 23-35.
- Weidner, Jens** (2011): Das Anti-Aggressivitäts-Training (AAT®) in der Konfrontativen Pädagogik. Lerntheoretische Grundlagen und Forschungsergebnisse zur Behandlung gewalttätiger Intensivtäter, in: Weidner, Jens/Kilb, Rainer (Hrsg.): Handbuch Konfrontative Pädagogik. Grundlagen und Handlungsstrategien zum Umgang mit aggressivem und abweichendem Verhalten. Weinheim und München: Juventa Verlag, S. 13-29.
- Weidner, Jens/Sames, Karl-Heinz** (2011): Curriculum und Methodik des Anti-Aggressivitäts-Trainings, in: Weidner, Jens/Kilb, Rainer (Hrsg.): Handbuch Konfrontative Pädagogik. Grundlagen und Handlungsstrategien zum Umgang mit

aggressivem und abweichendem Verhalten. Weinheim und München: Juventa Verlag, S. 126-131.

Wittmann, Svendy (2002): Gewaltbereitschaft und Gewalthandeln von Mädchen und jungen Frauen im jugendgruppenspezifischen Umfeld, in: Soziale Probleme. Zeitschrift für soziale Probleme und soziale Kontrolle, Ausgabe 13(1), S. 11-26. Online abrufbar unter:

https://www.ssoar.info/ssoar/bitstream/handle/document/24845/ssoar-soziprobleme-2002-1-wittmann-gewaltbereitschaft_und_gewalthandeln_von_madchen.pdf?sequence=1&isAllowed=y&lnkname=ssoar-soziprobleme-2002-1-wittmann-gewaltbereitschaft_und_gewalthandeln_von_madchen.pdf (Zugriff am: 02.03.2020).

Eidesstattliche Erklärung

Ich versichere, dass ich die vorliegende Arbeit ohne fremde Hilfe selbstständig verfasst und nur die angegebenen Quellen und Hilfsmittel benutzt habe. Wörtlich oder dem Sinn nach aus anderen Werken entnommene Stellen sind in allen Fällen unter Angabe der Quelle kenntlich gemacht.

Hamburg, den 03.03.2020

Marie Pramschüfer