

**Fachbereich Erziehungswissenschaft und Psychologie
der Freien Universität Berlin**

Schwere zielgerichtete Schulgewalt.

Identifikation und längsschnittliche Beobachtung krisenhafter
Entwicklungen bei Schülerinnen und Schülern

Dissertation

zur Erlangung des akademischen Grades

Doktorin der Philosophie (Dr. phil.)

vorgelegt von

Dipl.-Psych. Nadine Ahlig

Erstgutachter: Prof. Dr. Herbert Scheithauer, Freie Universität Berlin

Zweitgutachter: Prof. Dr. Vincenz Leuschner, Hochschule für Wirtschaft und Recht

Berlin

Berlin, September 2024

Datum der Disputation: 11.12.2024

Danksagung

Mein tiefster Dank gilt Prof. Dr. Herbert Scheithauer für die außergewöhnliche und unermüdliche Unterstützung während meiner Promotion. Seine grenzenlose Bestärkung und sein unerschütterlicher Beistand waren für mich von unschätzbarem Wert. Danke für die stetige Inspiration und die zahlreichen Ideen, die uns immer wieder vorangebracht haben.

Ebenso danke ich Prof. Dr. Vincenz Leuschner für seine umfassende Hilfsbereitschaft und seinen bewundernswerten Antriebe, die mich seit dem ersten Tag beeindruckt haben.

Mein besonderer Dank gilt meinem Kollegen Dr. Mirko Allwinn für die wertvolle Zusammenarbeit, die maßgeblich zum Erreichen dieses Meilensteins beigetragen hat. Danke für den fachlichen und menschlichen Austausch, deine Begeisterung und die "kreative Ideenliste." Herbert, Vincenz und Mirko, danke für euren grundlegenden Optimismus und dass ihr unsere Vision beharrlich aufrechterhaltet und vorantreibt. Ich hoffe sehr, dass unsere gemeinsame Reise weitergeht.

Ich danke meinen geschätzten Kolleg*innen Dr. Kristin Göbel, Dr. Niklas Ortelbach, Dr. Friederike Sommer, Dr. Nora Fiedler, Madita Siddique und Dr. Viola Lechner. Danke für so viel Humor, Menschlichkeit, Inspiration, Engagement und Austausch. Ihr habt diese Zeit so unfassbar wertvoll gemacht.

Ein besonderer Dank gilt meiner Familie und meinen geliebten Eltern, Mami und Papi. Danke für eure unermüdliche Unterstützung, unabhängig von meiner Verfassung. Danke für die langen Gespräche und die Liebe, mit der ich aufwachsen durfte. Lieber Papi, danke, dass du bis zuletzt an mich geglaubt hast.

Mein liebster Daniel von Zweydorff, aus tiefstem Herzen danke ich dir für deine konstruktive und fortwährend emotionale Unterstützung. Danke, dass du für alle Lösungen hast.

Ich danke meinen Freundinnen und Freunden, insbesondere Resi, Chiara, Maxi und Dirk, für eure tiefe Freundschaft und all die Liebe in dieser herausfordernden Zeit. Elina, danke für deine Energie, aktivierenden Worte und deinen tiefgreifenden Glauben an mich.

Abschließend danke ich der Verwaltung und dem Promotionsausschuss, dass sie mir trotz aller Hürden die Vollendung dieser Arbeit ermöglicht haben. Herzlichen Dank dafür!

Für mich persönlich die wichtigste Erkenntnis ist, dass Fortschritt nur im Team möglich ist und nur gemeinsames Denken und Handeln zum Ziel führt.

*„Es gibt immer eine Lösung. Wenn du keine Lösung kennst,
dann hast du sie noch nicht gefunden.“
(unbekannt)*

Für Olaf Ahlig und Dirk Theilig

In Ewigkeit

„Jeder [...] Mensch hat das Potential, sich aktiv, erfolgreich und positiv zu entwickeln [...]. Dieses Potential gilt es zu entdecken und aufblühen zu lassen (Weichold, 2004, S.10).“

Inhaltsverzeichnis

Tabellenverzeichnis	VI
Abbildungsverzeichnis.....	VII
Abkürzungsverzeichnis	VIII
Zusammenfassung	9
Abstract.....	12
1 Einleitung und theoretischer Rahmen.....	14
1.1 Begriffsbestimmung	15
1.2 Häufigkeiten und Auswirkungen schwerer zielgerichteter Schultgewalt	18
1.3 Entwicklungspsychologisches Wissen über Täter*innen	22
1.4 Reaktion des Umfeldes auf auffälliges Verhalten.....	29
1.5 Prävention und Bedrohungsmanagement	32
1.6 Kritische Betrachtung und offene Forschungsfragen	39
1.6.1 Subjektives Sicherheitsgefühl	42
1.6.2 Systematische Erfassung von Drohungen, Ankündigungen und Warnverhalten.....	45
1.6.3 Wahrgenommenes Warnverhalten im Längsschnitt	46
1.7 Zielsetzung und Aufbau der Dissertation	47
2 Erstes Manuskript	54
3 Zweites Manuskript	69
4 Drittes Manuskript	90
5 Zusätzliche Analysen	122
5.1 Going dark.....	123
5.2 Weitere Typenbildung.....	130
5.3 Wahrnehmbares Verhalten	133
5.4 Qualitativer Exkurs	133
6 Gesamtdiskussion.....	145
6.1 Zusammenfassung der Ergebnisse	146
6.2 Untersuchungsübergreifende Ergebnisse und Interpretation	155
6.3 Praktische Implikationen	156
6.4 Weitere Überlegungen.....	167
6.5 Limitationen und Ausblick	171
6.6 Fazit.....	173
6.7 Literatur	175
Anhang A	196
Anhang B	197
Anhang C	198
Anhang D	199
Glossar	205
Curriculum Vitae	207
Eigenständigkeitserklärung	212

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1 Übersicht der Manuskripte der vorliegenden Dissertation	50
Tabelle 2 Erste und letzte Ankündigung / Drohung	124
Tabelle 3 Erstmalige Wahrnehmung von WB.....	125
Tabelle 4 Absolute und relative Häufigkeiten aller WB.....	126
Tabelle 5 Absolute Häufigkeiten der WB – Vergleich [...] going dark-Fälle ($n = 3$).....	129
Tabelle 6 Absolute Häufigkeiten der WB – Vergleich [...] ohne going dark ($n = 8$).....	129
Tabelle 7 Absolute und relative Häufigkeiten von Ankündigung und Drohung.....	131
Tabelle 8 Darstellung der Perzentile der [...] Variable aus Ankündigung und Drohung.....	132
Tabelle 9 Skalenkennwerte des SG-L-SS.....	147

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1 Pfadmodell zur Darstellung einer krisenhaften Entwicklung hin zu schwerer Schulgewalt.....	26
Abbildung 2 Model Path to Intended Violence von Calhoun und Weston (2003).....	27
Abbildung 3 Übersicht der Warnverhaltenstypologie.....	36
Abbildung 4 Die Häufigkeit der in Studien analysierten Fälle.....	49
Abbildung 5 Modellspezifikation des SG-L-SS mit 4 Faktoren und 12 Items.....	148
Abbildung 6 Abschnitte des TTAI.....	151
Abbildung 7 Prototypische Entwicklungsverläufe und Häufigkeiten der WB inkl. des Zeitraums kurz vor der Tat	153
Abbildung 8 Modell zu den Bedingungen und Konsequenzen des Lehrerhandelns in Gewalt- und Mobbingsituationen.....	168

Abkürzungsverzeichnis

ASOG Bln – Allgemeines Sicherheits- und Ordnungsgesetz Berlin

BMBF – Bundesministerium für Bildung und Forschung

FBI – Federal Bureau of Investigation

LKA – Landeskriminalamt

NETWASS – NETWorks Against School Shootings

SG-L-SS – Instrument zur Messung des subjektiven Sicherheitsgefühls der Lehrer*innen im Zusammenhang mit School Shootings

StGB – Strafgesetzbuch

SZGS – Schwere zielgerichtete Gewalt an Schulen

T – Täter*in

TARGET – Tat- und Fallanalysen hochexpressiver zielgerichteter Gewalt

TTAI – TARGET Threat Analysis Instrument

WaffG – Waffengesetz

WB – Warning Behaviors

Zusammenfassung

Schwere zielgerichtete Gewalttaten an Schulen ziehen weitreichende und gravierende Konsequenzen nach sich. Diese wirken sich jedoch nicht allein auf die unmittelbar Geschädigten und deren Familien aus, sondern zusätzlich auf die gesamte Gesellschaft. Insbesondere wenn dabei Menschen physisch verletzt oder gar getötet werden, wird die politische Diskussion sehr emotional und intensiv geführt. Im Nachgang stellt sich häufig heraus, dass der Täter bzw. die Täterin im Vorfeld ein auffälliges Verhalten gezeigt hat sowie gegenüber anderen Personen die Absicht geäußert hat, die Tat zu begehen. Die Gesellschaft stellt bei jedem Vorfall die Frage, ob die Tat hätte verhindert werden können.

Es ist belegt, dass Täter*innen Informationen über ihre persönliche Krise und ihre Tatabsichten preisgeben. Es wurde wiederholt festgestellt, dass diese Aussagen häufig nicht ernst genommen werden. Darüber hinaus werden nicht alle Drohungen und Ankündigungen¹ der Polizei oder der Schulleitung gemeldet. Dies erschwert die Umsetzung bestehender Interventionsmaßnahmen. Folglich erhält die betreffende Person meist nicht die Unterstützung, die sie dringend benötigt. Ihre krisenhafte Entwicklung wird nicht abgewendet.

Die vorliegende kumulative Dissertation basiert auf drei Manuskripten. Sie befasst sich mit der Frage, wie krisenhafte Entwicklungen bei Schüler*innen besser identifiziert werden können. Das erste Manuskript betrachtet das subjektive Sicherheitsgefühl des Lehrpersonals. Es wird angenommen, dass das subjektive Sicherheitsgefühl die Reaktion des Lehrpersonals auf Drohungen oder Ankündigungen beeinflusst. Da bislang kein Instrument zur Verfügung steht, welches das Sicherheitsgefühl des Schulpersonals bezüglich schwerer zielgerichteter

¹ Im Rahmen dieser Dissertationsschrift werden die Begriffe *Ankündigung* und *Drohung* wie folgt verwendet: Eine Ankündigung bezeichnet die Mitteilung von Tatphantasien an eine andere Person, welche der/die Täter*in nicht zu schädigen beabsichtigt (Leuschner et al., 2016; Meloy et al., 2012). Eine Drohung stellt die Kommunikation von Tatfantasien gegenüber einer anderen Person dar, wobei sich die Gewaltfantasien des oder der Täter*in direkt gegen die adressierte Person richten (Meloy et al., 2012).

Schulgewalt mit diagnostischen Gütekriterien messen kann, wird im Folgenden ein entsprechendes Instrument entwickelt. Das zweite Manuskript widmet sich der bislang unzureichenden empirischen Fundierung bisheriger Ansätze zur Einschätzung der Ernsthaftigkeit von Drohungen und Ankündigungen. Es wird die Konzeption eines interdisziplinären Aktenanalyseinstruments dargelegt, welches zur systematischen und einheitlichen Erfassung und Analyse von Ankündigungen und Drohungen entwickelt wurde. Mit diesem Instrument wird im dritten Manuskript eine Längsschnittanalyse des Warnverhaltens in deutschen Fällen von schwerer zielgerichteter Schulgewalt durchgeführt. Ziel der Untersuchung ist es, Erkenntnisse über das wahrgenommene Warnverhalten im Verlauf der krisenhaften Entwicklung bis hin zur Tat zu generieren.

Die Manuskripte basieren auf den Daten der vom Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) geförderten Programme "NETWorks Against School Shootings" (NETWASS)² sowie "Tat- und Fallanalysen hochexpressiver zielgerichteter Gewalt" (TARGET)³. Die vorliegende Arbeit verwendet Ansätze der Survey- und Einzelfallforschung. Eine Besonderheit des methodischen Vorgehens besteht darin, dass die retrospektiven Analysen der Einzelfälle auf staatsanwaltschaftlichen Akten beruhen. Die durchgeführten Analysen basieren sowohl auf qualitativen als auch auf quantitativen Forschungsdesigns.

Die Ergebnisse zeigen, dass sowohl die Furcht als auch die subjektive Einschätzung des Risikos, persönlich durch eine Tat geschädigt zu werden, beim untersuchten Lehrpersonal gering ist. Zudem gehen Lehrer*innen davon aus, dass sie Drohungen und Ankündigungen aktiv ahnden. Dies impliziert, dass Lehrkräfte möglicherweise dazu neigen, eine potentielle Bedrohung voreilig als unbedeutend einzustufen (erstes Manuskript). Es wurde erfolgreich ein Aktenanalyseinstrument entwickelt, das zur systematischen und einheitlichen Erfassung und

² Förderkennzeichen: 13N10689

³ Förderkennzeichen: 13N12646

Analyse von Ankündigungen und Drohungen geeignet ist (zweites Manuskript). Die Längsschnittanalyse zeigt, dass die Täter*innen im Laufe ihrer krisenhaften Entwicklung eine Vielzahl von Warnverhalten preisgeben. Dieses Warnverhalten wird durchaus von anderen Personen wahrgenommen, jedoch häufig nicht als solches erkannt. Da diese Informationen an keiner Stelle miteinander in Verbindung gebracht werden, bleibt das Wissen der einzelnen Akteure über die psychosoziale Krise fragmentiert. In der Konsequenz wird eine krisenhafte Entwicklung bei Schüler*innen nicht erkannt (drittes Manuskript). Ziel muss es sein, Strukturen auszubauen, die die vorhandenen Informationen systematisch zusammenführen und in ihrer Gesamtheit betrachten. Zudem ist es nötig, alle beteiligten Personengruppen darin zu schulen, Warnverhaltensweisen besser identifizieren zu können. Dies wird als große Chance gesehen, krisenhafte Entwicklungen frühzeitig zu erkennen und potentielle Taten zu verhindern.

Abstract⁴

Severe targeted acts of violence at schools have profound and serious consequences that extend beyond the immediate context. However, these do not only affect the victims and their families, they also have a significant impact on society as a whole. When individuals are physically injured or even killed, the political discourse often becomes markedly emotional and intense. In the aftermath of an incident, there is often evidence that the later perpetrator had exhibited conspicuous behavior prior to the act of violence and had frequently expressed the intention to commit the act to other individuals. In each instance, the general public demands to know whether the act could have been averted. It has been repeatedly proven that later perpetrators reveal information related to their crisis and their intentions. Furthermore, it also has been ascertained that these statements are frequently not taken seriously. Not all cases of Leakage and Directly communicated threats are reported to the relevant authorities, such as the police or school administration.⁵ The student's need for support is not being adequately addressed. Accordingly, intervention measures cannot be applied.

This cumulative dissertation is based on three papers. The objective is to explore how to improve identification of a student's pathway to intended violence. The first paper investigates the subjective sense of security among teaching staff. It is assumed that teachers' subjective sense of security affects their responses to Leakage and Directly communicated threats. Since there is no existing instrument to measure the sense of security related to severe targeted school violence, a new tool is developed. The second paper addresses the limited

⁴ Die Übersetzung wurde mit Unterstützung von DeepL (2024) angefertigt.

⁵ In the context of this dissertation, the terms *Leakage* and *Directly communicated threat* are used as follows: Leakage refers to the communication of violent fantasies to another person whom the perpetrator does not wish to harm (Leuschner et al., 2016; Meloy et al., 2012). A Directly communicated threat involves the expression of violent fantasies towards another person in which the perpetrator's violent intentions are explicitly aimed at the addressed person (Meloy et al., 2012).

empirical foundation of previous approaches in assessing the seriousness of Leakage and Directly communicated threats. It presents an interdisciplinary instrument developed to systematically record and analyze such incidents. The third paper is a longitudinal analysis of warning behaviors in German cases of severe targeted school violence. The aim of the paper was to gain knowledge about the perceived warning behaviors during the pathway to intended violence.

These papers are based on data from the "Networks Against School Shootings" (NETWASS) and "Tat- und Fallanalysen hochexpressiver zielgerichteter Gewalt" (TARGET) programs, funded by the German Federal Ministry of Education and Research (BMBF). In these papers, methodological approaches from survey and individual case research are used. A special feature of the methodological approach is that the retrospective analyses of the individual cases are based on court records and investigation files. Qualitative and quantitative designs are used.

The results show that both the fear and the perceived risk of being harmed by an act of violence are low among the surveyed school staff. In addition, school staff assume that they actively punish Leakage and Directly communicated threats. This implies that the sense of security plays a crucial role, as a potential harmful threat may be prematurely classified as trivial (1st paper). An instrument was successfully developed, to systematically record Leakage and Directly communicated threats (2nd paper). The longitudinal analysis shows that the perpetrators reveal a variety of warning behaviors during their pathway to intended violence. These warning behaviors are certainly perceived by others, but are often not recognized as such. Since the information is not connected at any point, crucial knowledge of each person remains fragmented. As a result, a student's pathway to intended violence is not recognized (3rd paper). The objective must be to establish structures that systematically aggregate this information. Furthermore, it is necessary to train all groups of people involved to better identify warning behaviors. This is seen as a great opportunity to identify a student's pathway to intended violence at an early stage and to avert potential acts of violence at school.

Kapitel 1

Einleitung und theoretischer Rahmen

Im Folgenden wird zunächst der theoretische Hintergrund der Thematik dieser Dissertation erläutert und wesentliche Erkenntnisse des aktuellen Forschungsstands werden dargestellt. Darauf aufbauend werden bislang unbeantwortete Forschungsfragen abgeleitet. Es werden Möglichkeiten aufgezeigt, diese zu beantworten. Anschließend wird ein Überblick über die zugrunde liegenden Manuskripte und deren Methoden gegeben.

1.1 Begriffsbestimmung

Das Jugendalter ist ein Entwicklungsabschnitt, der durch vielfältige Entwicklungsaufgaben gekennzeichnet ist, bspw. Streben nach Autonomie oder Bildung einer eigenen Identität. Nach Havighurst (1982) versteht man unter einer Entwicklungsaufgabe Anforderungen an das Individuum, die in einem bestimmten Lebensabschnitt bewältigt werden müssen. Diese Phase wird von großen Belastungen begleitet. Wenn die Bewältigungskompetenzen unzureichend sind, kann dieser Prozess krisenhaft verlaufen (Scheithauer et al., 2008). Interessen und neue Verhaltensweisen, welche sich im Jugendalter typischerweise entwickeln, können in auffälliges Verhalten übergehen, wie zum Beispiel selbstverletzendes Verhalten, Substanzmissbrauch, Delinquenz oder exzessiver Medienkonsum (Petermann & Petermann, 2012; Scheithauer et al., 2008; Vonderlin et al., 2011). Da Jugendliche einen großen Teil ihrer Zeit in der Schule verbringen, kann ihr krisenhaftes Verhalten auch dort auftreten. Dies kann sich in vielfältiger Weise zeigen, bspw. in Form von Aggressionen, Bullying, Schulabstinenz, dem Wunsch, jemanden zu verletzen oder in Form von gewalttätigen Übergriffen.

Der Extremfall, der nur *ein* möglicher Endpunkt einer solchen krisenhaften Entwicklung ist (Leuschner et al., 2017), liegt vor, wenn eine Gewalttat die Intention beinhaltet, jemandem im Schulkontext *schwer* körperlich zu beschädigen. Man spricht in diesen Fällen von *schwerer zielgerichteter Schulgewalt* (SZGS). Der Begriff wurde erstmals von Vossekuil et al. (2002) verwendet und später von Bondü und Scheithauer (2014b) konkretisiert. Es handelt sich dabei

um Taten, bei der ein/e aktuelle/r oder ehemalige/r Schüler*in die Schule gezielt mit der Absicht aufsucht, mindestens eine Person, die mit der Schule in Verbindung steht, zu töten (Bondü & Scheithauer, 2014a; 2014b; 2015; Fein et al., 2002; Vossekuil et al., 2002). Taten, bei denen der Schulkontext nicht bewusst ausgewählt, sondern nur zufällig Teil des Geschehens wurde sowie körperliche Auseinandersetzungen ohne Tötungsabsicht oder auch Suizide auf dem Schulgelände werden nicht unter diesem Begriff erfasst (Bondü et al., 2008; Sommer, 2021). Die Begrifflichkeiten des Phänomens sind nicht abschließend geklärt. Es gibt noch immer Kontroversen, Überschneidungen und unklare Abgrenzungen der Terme (Böckler et al., 2013; Salzig, 2019a), was diverse Schwierigkeiten mit sich bringt. International wird häufig der Begriff *School Shooting* gebraucht. Dieser Begriff ist jedoch nicht einheitlich definiert (Abel et al., 2021). Über die exakten Einschlusskriterien wie bspw. Opferanzahl, Art der verwendeten Waffen, die Beziehung zwischen Täter*in und Schule herrscht weiterhin Uneinigkeit (siehe bspw. Agnich, 2015; Gammel et al., 2021; Leary et al., 2003; Newman, 2004). Darüber hinaus ist der Term *School Shooting* häufig als irreführend kritisiert worden, da er sprachlich eine Einengung auf Schusswaffen impliziert. Insbesondere im nicht-amerikanischen Raum ereignen sich zahlreiche Taten, bei denen zwar keine Schusswaffen verwendet werden, es sich jedoch dennoch um potentiell tödliche Waffen wie Stich- und Hieb Waffen oder Bomben handelt (vgl. Hoffmann, 2003; Madfis, 2020; Vossekuil et al., 2002). Hierbei ist elementar, dass die Intention des Tötens und nicht die (letztendlich kulturell geprägte) exakte Umsetzung im Fokus steht. Die Begriffe *rampage shooting* oder *mass shooting* beinhalten ebenso die sprachliche Limitierung und wählen darüber hinaus eine breite Definition, die eine abgrenzbare Kategorienbildung zusätzlich erschwert (Agnich, 2015). Alternativ wird auch der Begriff *Amoklauf an Schulen* verwendet (Heubrock et al., 2005). Dieser wird inhaltlich ebenso kritisiert, da viele Differenzen zum Amok vorliegen. Der größte Unterschied ist, dass es sich bei SZGS nicht um spontane Ausbrüche zielloser Gewalt handelt, sondern um lang geplante und zielgerichtete Taten (bspw. Scheithauer & Bondü, 2011).

Terroristische Taten sind definitiv abzugrenzen, da sie durch politische oder religiöse Ideologien motiviert sind (Laqueur, 1998).

Finden solche Taten an Universitäten und Hochschulen statt, spricht man von sog. *University shootings* (bspw. Wozniak et al., 2020). Manche Studien kombinieren diese mit Taten in Schulen, manche betrachten diese separat. Es ist offensichtlich, dass die Problematik der Begriffsbestimmung und -abgrenzung des Forschungsgegenstands Auswirkungen auf wissenschaftliche Erkenntnisse hat. Die exakten definitiven Ein- und Ausschlusskriterien der Begrifflichkeiten variieren zwischen den Studien. Forschende stehen daher vor dem Problem der entweder sehr kleinen Fallzahlen bei enger definitiver Grenzsetzung (Harding et al., 2002) oder unspezifischen Resultaten und Verwischung von etwaig vorhandenen Unterschieden, wenn Kriterien zu sehr miteinander verwoben werden. Dies führt weiterhin zu einer eingeschränkten Vergleichbarkeit der Studien innerhalb dieses Forschungsbereichs (bspw. Abel et al., 2021; Freilich et al., 2021).

Auch in den vorliegenden drei Manuskripten werden die Begriffe uneinheitlich verwendet. So ist im ersten Manuskript von School Shooting und schwerer zielgerichteter Schulkrieg die Rede. Im zweiten Manuskript wird lediglich der Begriff School Shooting und im dritten Manuskript der Begriff der schweren zielgerichteten Schulkrieg verwendet. Dies ist auf den zeitlichen Abstand zwischen den Manuskripten zurückzuführen. In der Zwischenzeit ist ein Fortschritt in der definitiven Auseinandersetzung zu beobachten. Zum aktuellen Zeitpunkt ist das durchgängige Verwenden des Begriffs schwere zielgerichtete Gewalt an Schulen die korrekte Verwendung für den Inhalt aller drei Manuskripte. Basierend darauf wird in dieser Dissertationsschrift einheitlich der Begriff SZGS verwendet.

Im ersten Manuskript werden die Terme Androhung und Drohung verwendet. Auch dieser Sprachgebrauch liegt in den zeitlichen Abständen der Manuskripte begründet. Gemeint sind damit sowohl Ankündigungen als auch Drohungen, so wie es in dieser Dissertationsschrift einheitlich verwendet wird.

1.2 Häufigkeiten und Auswirkungen schwerer zielgerichteter Schulgewalt

Spätestens seit der Tat in Columbine 1999 handelt es sich bei SZGS um ein weltweit auftretendes Phänomen (Pfeifer & Ganzevoort, 2017; Scheithauer & Bondü, 2011). Die veröffentlichten Häufigkeiten von durchgeführten Taten variieren mit der konkreten Definition. Die Datenbank von Riedman (2024) beinhaltet alle Fälle der USA, in denen auf dem Schulgelände eine Schusswaffe abgefeuert wurde oder eine Person mit einer Schusswaffe bedroht wurde. Demnach haben allein in dem Zeitraum zwischen den Jahren 2020 und 2023 1.028 Taten stattgefunden. Die Organisation Everytown hat seit 2013 insgesamt 1301 Vorfälle in den USA registriert. Dabei wurden 427 Menschen getötet und 911 verletzt. Die Definition umfasst eine Tat, sobald auf dem Schulgelände mit einer Waffe ein Schuss abgegeben wird (Everytown for Gun Safety Support Fund, 2024). Die Datenbank der American School Shooting Study (TASSS) verzeichnet für den Zeitraum von 1990 bis 2016 insgesamt 473 Vorfälle, bei denen es auf dem Schulgelände zu einer vorsätzlichen Schussabgabe kam und mindestens eine Person verletzt wurde (Freilich et al., 2021). Freilich et al. (2021) geben an, dass es 2018 in den USA zu 51 Todesfällen und 106 Verletzten durch School Shootings kam. Es ist insgesamt eine deutliche Zunahme von Taten zu beobachten. So zeigen Berechnungen für die USA, dass allein zwischen 2000 und 2018 mehr Taten als im gesamten 20. Jahrhundert stattgefunden haben (Holland et al., 2019; Katsiyannis et al., 2018).

In Deutschland fand in den letzten Jahrzehnten nach den USA die zweithöchste Anzahl von SZGS statt (Scheithauer & Bondü, 2011; Sommer, 2021). Allein mit den Taten am Gutenberg-Gymnasium in Erfurt 2002 (17 Todesopfer) und an der Albertville-Realschule in Winnenden 2009 (16 Todesopfer) ereigneten sich zwei der weltweit schwersten Taten (Böhmer, 2019). Doch auch in Deutschland variieren die Angaben je nach Quelle und Definition. Nach Fiedler et al. (2018) ereigneten sich zwischen 1999 und 2013 14 Taten von SZGS. Von 1999 bis 2012 kam es durchschnittlich zu einer Tat pro Jahr (Scheithauer & Bondü, 2011). Obwohl keine aktuellen Zahlen publiziert sind, werden weiterhin Taten gemeldet. Erst am 22. Februar

2024 attackierte ein Schüler an einem Gymnasium in Wuppertal seine Mitschüler*innen mit mehreren Stichwaffen (Böhmer et al., 2024). Am 24. Januar 2022 erschoss ein Student in Heidelberg eine Kommilitonin und verletzte acht weitere Studierende (dpa, 2022). In Deutschland wird die Häufigkeit von SZGS meist unterschätzt, da Taten mit wenigen oder keinen Todesopfern wenig mediale Aufmerksamkeit erhalten (Scheithauer & Bondü, 2011). Dies liegt vor allem daran, dass keine Schusswaffen eingesetzt werden und der Schaden verhältnismäßig gering ist. Die Intention ist jedoch die gleiche wie bei Täter*innen mit Schusswaffen. Daher ist es wichtig zu betonen, dass die Intention eines SZGS potentiell eine immense Gefahr birgt.

Unabhängig der exakten Definition sorgen SZGS medial für massives Aufsehen (bspw. Holland et al., 2019; Maguire et al., 2002; Scheithauer & Bondü, 2011). Sie haben einen weitreichenden und anhaltenden Effekt auf Schule, Schüler*innen, Personal und Öffentlichkeit (Hendrix et al., 2022). Die Folgen reichen von physischen Verletzungen und psychischen Auswirkungen, darunter posttraumatische Belastung, bis hin zum Tod auf individueller Ebene sowie Angst und Verunsicherung auf gesellschaftlicher Ebene (Brenan, 2022; Graf, 2018; Kirsch et al., 2010; Leuschner et al., 2011; Wozniak et al., 2020).

Ankündigungen und Drohungen mit SZGS haben ebenso intensive Auswirkungen wie durchgeführte Taten. Neben Polizeieinsätzen, Unterrichtsausfall oder traumatisierten Schüler*innen kann ein zu sensibles Reagieren seitens der Schule zu Stigmatisierung ungefährlicher Schüler*innen und Reputationsverlust der Schule führen (Kunigkeit et al., 2012). Werden Ankündigungen und Drohungen jedoch nicht ernst genommen, wird gleichsam das Risiko einer Tatbegehung hingenommen. Diese Entscheidung stellt ein Dilemma für die Schulen dar. Im Gegensatz zu durchgeführten Taten treten Ankündigungen und Drohungen häufig auf: In Texas wurden bspw. zwischen 2021 und 2022 offiziell 67.440 Ankündigungen und Drohungen gemeldet, was durchschnittlich vier Stück pro Schule ergibt (New, 2022;

Peterson, 2023)⁶. Typischerweise steigt die Anzahl von Ankündigungen und Drohungen nach durchgeführten Taten drastisch an (Brooks & Keinath, 2022). Eine deutsche Studie, die polizeilich registrierte Androhungen von SZGS untersuchte, zeigt, dass ca. 4,9% der Schulen pro Bundesland betroffen sind (Himmelrath & Neuhäuser, 2014).

Polizeiliche Abfrage für den Bereich Berlin

Eine gesonderte Statistik zur Thematik wird bei der Polizei jedoch nicht geführt. Juristisch können diese unter §126 StGB Störung des öffentlichen Friedens durch Androhung von Straftaten erfasst werden (bspw. Leuschner et al., 2016; Scheithauer & Bondü, 2011). Für diese Dissertation wurde vom Landeskriminalamt der Polizei Berlin eine polizeiliche Abfrage für den Bereich Berlin durchgeführt. Aufgrund der Corona bedingten Quarantänen ab März 2020 wurde die Häufigkeit für Ankündigungen und Drohungen mit SZGS für das Jahr 2019 folgendermaßen ermittelt: Insgesamt sind in Berlin 237 Vorgänge mit dem Straftatbestand nach §126 StGB zur Anzeige gelangt. Entfernt man die 38 Vorgänge, die einen unbekanntem Tatort enthalten, ergeben sich 199 Vorgänge mit erfasster Berliner Zuständigkeit (polizeiliche Abfrage im LKA Berlin, 18.10.2023). Mit einer Stichwortsuche nach *Schule, Schul, Amok, Stufe, Gymnasium, OSZ, Internat, Shoot, School* wurden die verbleibenden Vorgänge gefiltert. Nach inhaltlicher Bewertung ergeben sich 18 Vorgänge, die die Definition von SZGS nach Bondü und Scheithauer (2014b) erfüllen. Dies bedeutet, dass 2019 durchschnittlich alle drei Wochen mit einer Tat an einer Berliner Schule gedroht bzw. eine solche angekündigt wurde. Jedoch sind

⁶ Es sei darauf hingewiesen, dass in den meisten Quellen keine Differenzierung zwischen den beiden Begriffen erfolgt, wie sie in dieser Dissertationsschrift vorgenommen wird. In deutschen Quellen werden häufig die Begriffe *Drohungen* oder *Androhungen* verwendet, während im englischen Sprachraum von *Threats* die Rede ist. Darunter ist das allgemeine Mitteilen von Tatfantasien zu verstehen. In den meisten Fällen wird dabei außer Acht gelassen, ob die Kommunikation gegenüber der Zielperson oder einer davon unabhängigen Person erfolgt.

nicht alle dieser Vorfälle unter §126 StGB erfasst⁷. Abhängig vom exakten Inhalt können auch andere Straftatbestände vordergründig sein (bspw. §52 WaffG Verstoß gegen Waffengesetz, §241 StGB Bedrohung). Unter Umständen kann juristisch auch der Versuch eines Tötungsdelikts bejaht werden, wodurch wiederum andere Paragraphen des Strafgesetzbuches einschlägig sind (bspw. Scheithauer & Bondü, 2011). Je nach konkretem Sachverhalt kann ein Straftatbestand sogar verneint werden, selbst wenn die wissenschaftlichen Kriterien einer Tat gegeben sind. Unter solchen Umständen ist eine Tat dieser Art nur sehr schwer polizeilich recherchierbar (Kriminalhauptkommissar P. Schröder, Polizei Berlin, persönliche Kommunikation, 18.10.2023). Daher sind diese 18 Fälle von polizeilich gemeldeten Drohungen und Ankündigungen in Berlin für das Jahr 2019 nur als ein Mindestwert anzusehen. Setzt man diese ins Verhältnis zur Anzahl der vorhandenen Schulen, ergibt sich für 2019 durchschnittlich 0,02 polizeilich gemeldete Drohungen und Ankündigungen pro Berliner Schule (Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft Berlin, 2024). Da nicht alle Vorfälle polizeilich registriert werden (bspw. Bondü & Scheithauer, 2014a; Leuschner et al., 2015; Peterson et al., 2023), kann auf diesem Weg das wahre Ausmaß von geäußerten Drohungen und Ankündigungen jedoch nicht bestimmt werden.

Meldesystem und Untersuchung an Berliner Schulen

Seit dem Schuljahr 1996/1997 sind Berliner Schulen verpflichtet, alle Vorkommnisse von durchgeführten oder angedrohten Gewalttätigkeiten dem Senat zu melden. Eine Studie von Leuschner et al. (2016) basierend auf den Meldungen der Berliner Schulen untersuchte 427 Androhungen von SZGS zwischen 1996/1997 und 2006/2007. Das Ergebnis zeigt eine Quote

⁷ Eine Vollständigkeit kann aufgrund der Vielzahl der potentiell einschlägigen Straftatbestände nicht gewährt werden. Aus Effizienzgründen wurde sich bei dieser Abfrage daher lediglich auf §126 StGB, unter dem erfahrungsgemäß die meisten Drohungen und Ankündigungen mit einem SZGS erfasst werden, beschränkt.

von 0,34 Drohungen und Ankündigungen pro 1.000 Schüler*innen pro Schuljahr an Berliner Schulen (Leuschner et al., 2016). Im untersuchten Zeitraum wurde demnach jede Woche in Berlin mit einer Tat gedroht bzw. eine solche angekündigt. Auch diese Zahl bezieht sich lediglich auf das Hellfeld, da das Melden nicht garantiert werden kann und die von Lehrer*innen angegebene Häufigkeit prinzipiell unterschätzt wird. Wie in Studien von Leuschner et al. (2016) sowie Bondü und Scheithauer (2014a) gezeigt wurde, werden nicht alle Drohungen und Ankündigungen von Lehrer*innen wahrgenommen oder als solche interpretiert.

Zusammengefasst, unabhängig von einer exakten Definition oder Häufigkeit, wird deutlich, dass das Thema hoch relevant ist und die Folgen – sowohl durch vollendete Taten, aber auch durch Drohungen und Ankündigungen – immens sein können. Die praktischen Anwender wie Schulen und Polizei benötigen nach wie vor Unterstützung beim Erkennen von Schüler*innen in krisenhaften Entwicklungen.

1.3 Entwicklungspsychologisches Wissen über Täter*innen

Der Wunsch, potenzielle Täter*innen anhand von demographischen oder psychologischen Eigenschaften identifizieren zu können, entstand insbesondere nach der Tat an der Columbine High School im Jahr 1999. Bei dem Vorfall wurden 14 Personen durch zwei Schüler erschossen (Borum et al., 2010). Die Anwendung von vorhandenen Eigenschaften bisheriger Täter*innen zur Erkennung vermeintlich zukünftiger Täter*innen wird als *profiling* bezeichnet. Diese sogenannten Checklisten können spezifisch für SZGS oder allgemein für Schulgewalt gelten. Sie verfolgen einen kategorialen Ansatz oder eine spektrale Abstufung der Gefahr wie bspw. das Dallas Violence Risk Assessment (DRVA) (Ryan-Arredondo et al., 2001). Unspezifische Risikofaktoren tragen jedoch nicht unbedingt dazu bei, potentielle Täter*innen von SZGS zu identifizieren (Nissen et al., 2019). Dieses Verfahren birgt das Risiko, dass Schüler*innen aufgrund von Eigenschaften, die in dieser Altersgruppe häufig sind,

fälschlicherweise als potenzielle Täter*innen gedeutet werden. Gleichzeitig besteht die Gefahr, dass Schüler*innen mit tatsächlichen Tatabsichten nicht rechtzeitig identifiziert werden. Die Methode führt zu Etikettierung, Stigmatisierung und Unsicherheit (Borum et al., 2010). Mehrere Studien belegen, dass es kein einheitliches Profil der Täter*innen gibt (Alathari et al., 2019; Vossekuil et al., 2002).

Zahlreiche Studien untersuchen Faktoren, die eine Entwicklung hin zu einer Tat begünstigen können wie bspw. Konflikte in der Schule und mit Lehrer*innen, Bullying, romantische Zurückweisung, Traumata, psychische Erkrankungen, Selbstwertprobleme, dem Fehlen von unterstützenden Beziehungen oder fehlende Bewältigungsstrategien (zusammenfassend bspw. Freilich, 2021). Diese Parameter sind keine hinreichenden Bedingungen für zukünftige SZGS. Aber mit Blick auf bereits erfolgte Taten sind verschiedene Kombinationen dieser Faktoren festzustellen (Sommer et al., 2014). Die Ursachen für eine Tat sind multifaktoriell und können von Fall zu Fall variieren (Leuschner et al., 2011; Warnick et al., 2010). Da diese Erkenntnis den Grad der Komplexität erhöht, ist es umso elementarer, dass diese Taten selten impulsiv oder spontan geschehen (Calhoun & Weston, 2003; Fein & Vossekuil, 1997). Ein zentrales Ergebnis der gegenwärtigen Forschung ist, dass SZGS das Endergebnis eines oftmals langen Entwicklungspfades darstellt (bspw. Silva et al., 2023; Sommer et al., 2020). Die Täter*innen verfolgen einen klaren, *erkennbaren* Weg zu gezielter Gewalt (Calhoun & Weston, 2003; Fein & Vossekuil, 1997). Auf diesem Entwicklungsweg sind Anzeichen persönlicher Krisen von außen wahrnehmbar (bspw. Leuschner et al., 2017). Dieses Verhalten wird unter verschiedene Begrifflichkeiten gefasst, bspw. *Leaking*, *Leakage*, *Warning behavior*, *Red flag*. Es umfasst das Ankündigen einer Tat, das Aussprechen direkter Todesdrohungen und weitere Verhaltensweisen, die auf psychosoziale Krisenerlebnisse hindeuten (Fiedler et al., 2020; O'Toole, 1999). Auch hier findet sich die Problematik der Begriffsbestimmung. Beispielsweise wurde *Leakage* zuerst als jegliches Verhalten, welches „Hinweise auf Gefühle, Gedanken, Phantasien, Einstellungen oder Absichten gibt, die auf eine

bevorstehende Gewalttat hindeuten könnten“ definiert (O’Toole, 1999, S.16). Später wurde der Begriff von Meloy und O’Toole (2011) weiter ausdifferenziert und revidiert als Ankündigung von Absichten gegenüber Dritten. Nichtsdestotrotz wird der Begriff nicht einheitlich verwendet, was die Vergleichbarkeit von Studien erschwert.

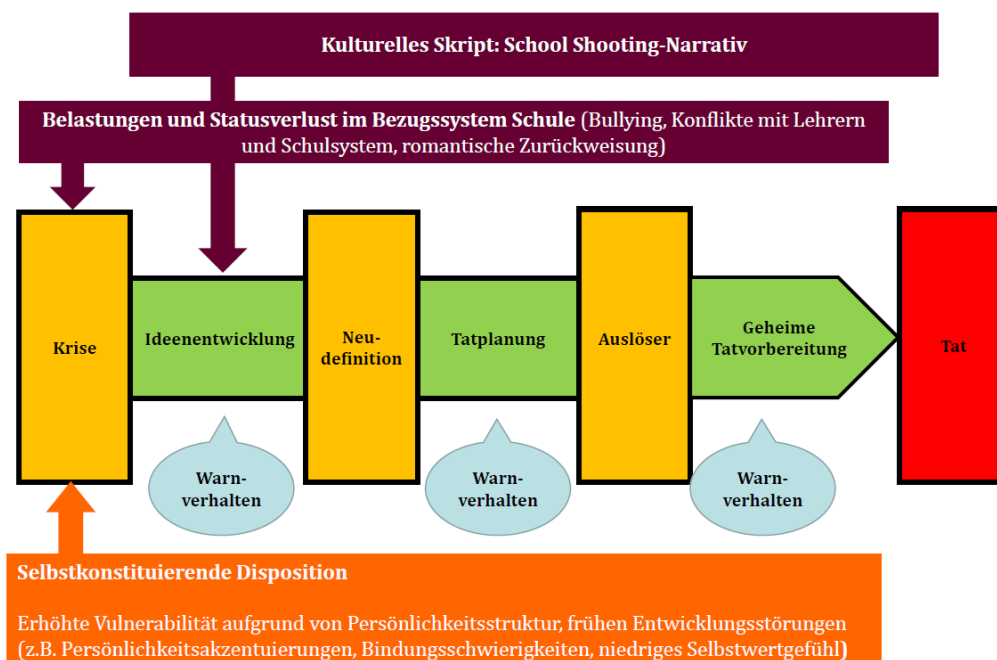
Diese Anzeichen persönlicher Krisen können von den Täter*innen bewusst und unbewusst gezeigt werden. Eine Ursache für solche Äußerungen ist, dass die Person in einem Ausmaß von diesem Thema vereinnahmt ist, dass es ihr schwerfällt, ihre Gedanken vollständig für sich zu behalten (Meloy & O’Toole, 2011). Studien belegen, dass in den meisten Fällen die späteren Täter*innen auffälliges Verhalten zeigten, das auf Krisen hinweist oder Bedenken bei anderen Menschen auslöste. In einer wegweisenden Studie des Secret Service und des Department of Education wurden 41 US-amerikanische Taten analysiert. In 93% der Fälle konnte ein Warnverhalten festgestellt werden (Pollack et al., 2008). In einem Großteil der Fälle wurden sogar die Intentionen einer Tat anderen Menschen mitgeteilt (Alathari et al., 2019; O’Toole, 1999; Pollack et al., 2008; Vossekuil et al., 2002). In einer Studie des Secret Service und des National Threat Assessment Centers (Alathari et al., 2019) an durchgeführten SZGS wurden bei 89% der Täter*innen objektiv bedenkliche oder verbotene Verhaltensweisen von anderen Personen beobachtet. 83% der Täter*innen teilten Tatintentionen direkt mit anderen. Laut einer neueren Untersuchung von verhinderten SZGS gaben 94% der Schüler*innen Informationen über ihre Tatpläne an andere weiter (Alathari et al., 2021). In vielen Fällen haben die Täter*innen ihre Absicht, eine Tat zu begehen, ein oder zwei Tage vor der Tat geäußert (Abel et al., 2021). Studien über verhinderte Taten zeigen durchgängig, dass der Grund für die Vereitelung einer Tat in den meisten Fällen darin lag, dass die betreffende Person ihre Tatintentionen anderen mitgeteilt hat und diese entsprechend reagierten (Alathari et al., 2021; Winch et al., 2024).

Als derzeit elaborierteste Erklärungsversuche des Phänomens gelten multifaktorielle und interdisziplinäre Entwicklungsmodelle, die die Entwicklung von Täter*innen prozesshaft

beschreiben (z.B. Levin & Madfis, 2009; Scheithauer & Bondü, 2011; Scheithauer et al., 2014). Ein heuristisches Pfadmodell zur prototypischen Entwicklung der Täter*innen von SZGS wurde von Scheithauer et al. (2014) entworfen. Dieses Vulnerabilitäts-Stress-Modell stellt einzelne Sequenzen der Entwicklung bis zur Tat dar. Dabei ist eine ungünstige Interaktion aus individuellen Variablen (bspw. Vulnerabilität auf Basis von Persönlichkeitsstruktur und frühen Entwicklungsschwierigkeiten) und spezieller Belastungen im Schulkontext (bspw. Zurückweisungen, Konflikte mit Lehrer*innen oder Peers) ausschlaggebend für eine persönliche Krise. Das Gefühl der Kränkung wird aufrechterhalten, da positive Coping-Mechanismen, wie eigene Problemlösefähigkeiten oder die Zuhilfenahme sozialer Unterstützung nicht adäquat funktionieren. Eine Bewältigungsstrategie, um mit diesem anhaltenden Konflikt persönlich umzugehen, finden Schüler*innen in dem kulturellen Skript der SZGS. Es erfolgt eine Identifikation früherer Täter*innen sowie die Legitimation derer Taten. Die Inszenierung einer eigenen Tat wird als alternative Lösungsmöglichkeit des Krisenerlebens angesehen. Zunehmende Rachefantasien paaren sich mit dem Gefühl des Zurückerlangens von Macht und Kontrolle. Es entsteht ein Gefühl der eigenen Heroisierung in Form eines dunklen Rächers und eines gerechten Märtyrers. Mit der weiteren Zunahme von Tat-Ideen erfolgt ein Prozess der persönlichen Neudefinition: Aus Opfer wird Täter*in. In der Regel ist dieser Prozess auch von außen wahrnehmbar, da dies häufig mit einer Veränderung des Erscheinungsbilds einhergeht. Konkrete situative Auslöser führen zur Tatvorbereitung. Es wird angenommen, dass konkrete situative Bedingungen letztendlich den entscheidenden Auslöser für die Tat darstellen. Der Entwicklungsprozess geht mit Warnverhalten einher. Die Tat- oder Rachefantasien werden bspw. anderen Personen mitgeteilt oder direkte Todesdrohungen werden formuliert. Auch das erfahrene Unrechtserleben kann sich in Verhaltensweisen manifestieren. Die Identifikation mit früheren Täter*innen kann mit einer optischen Imitation dieser oder einer nach außen sichtbaren Heroisierung einhergehen. Das Modell ist in Abbildung 1 veranschaulicht.

Abbildung 1

Pfadmodell zur Darstellung einer krisenhaften Entwicklung hin zu schwerer Schulgewalt



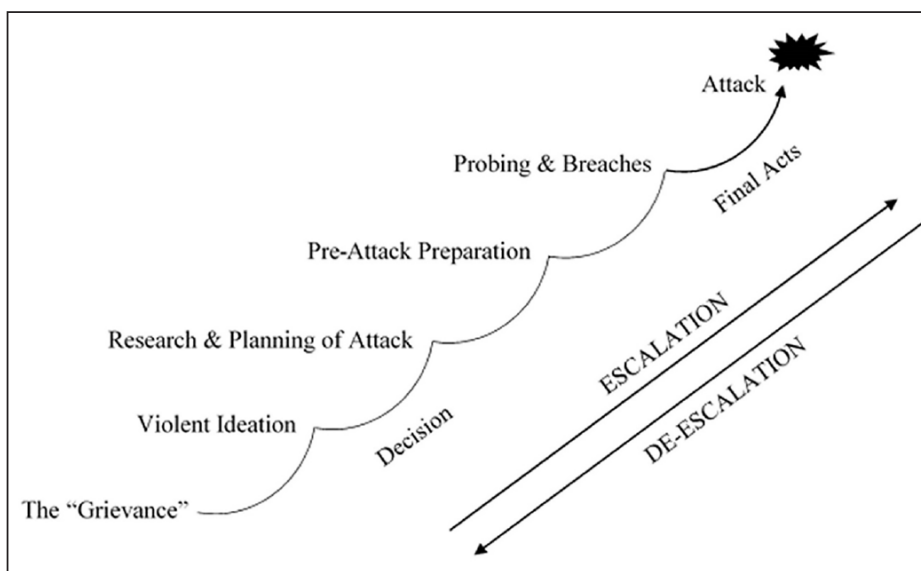
Anmerkung. Scheithauer et al. (2014, S. 55), adaptiert von und übernommen aus Leuschner (2015a).

Es gibt weitere Modelle, die die Entwicklung von intendierter Gewalt abbilden. An dieser Stelle soll keine erschöpfende Aufzählung erfolgen, jedoch auf das Model Path to Intended Violence von Calhoun und Weston (2003) hingewiesen werden. Dieses sechsstufige Modell basiert auf den Erkenntnissen des Exceptional Case Study Project (ECSP) des US Secret Service. Es wurde das Verhalten von Personen untersucht, die einen Anschlag auf eine Person des öffentlichen Lebens verübt oder damit gedroht haben (Fein & Vossekuil, 1997). Bei der Durchführung des ECSP fanden Fein und Vossekuil (1997) heraus, dass Personen, die einen Anschlag verübt hatten oder kurz davor waren, alle ähnliche "attack-related behaviors" (S. 48) zeigten. Basierend darauf erfolgte die Studie der Safe School Initiative (SSI). Diese wurde ebenfalls vom US-Secret Service durchgeführt und untersuchte Verhaltensweisen von Täter*innen von SZGS (Schildkraut et al., 2022; Vossekuil et al., 2004). Die in diesen beiden Studien identifizierten Warnzeichen und Verhaltensweisen wurden von Calhoun und Weston

(2003) in ihrer Entwicklung des Path to Intended Violence-Modells verwendet. Dieses Modell wird häufig von der Federal Bureau Bureau of Investigation's (FBI) Behavioral Analysis Unit (BAU) verwendet, um Gewalttaten zu konzeptualisieren (Amman et al., 2017). Das U.S. Department of Homeland Security hat die Anwendung dieses Modells empfohlen (Schildkraut et al., 2022). Das Modell postuliert sechs zeitlich aufeinander aufbauende Stufen. Die Entwicklung beginnt mit einer Kränkung, die aus erlebter Ungerechtigkeit resultiert. In der Phase der *Violent Ideation* kommt es zu Gewaltfantasien, die typischerweise nach außen kommuniziert werden. In der Phase *Research & Planning of Attack* werden Details der Tatbegehung festgelegt. Nach einer Vorbereitungsphase kommt es in der *Probing & Breaches*-Phase zu Erprobungshandlungen. Die sechste Phase stellt die Tathandlung dar (Calhoun & Weston, 2015). Das Modell ist in Abbildung 2 dargestellt.

Abbildung 2

Model Path to Intended Violence von Calhoun und Weston (2003)



Anmerkung. Adaptiert von und übernommen aus Schildkraut (2022, S.3).

Schildkraut et al. (2022) konnten das Model Path to Intended Violence von Calhoun und Weston (2003) auf die Tat in Parkland anwenden. Weitere Studien untersuchten im

Längsschnitt das Verhalten der Täter*innen von SZGS vor der Tat: Keatley et al. (2020) studierten die Verhaltensentwicklung von 16 US-Täter*innen und konnten fünf Phasen abbilden, welche große Ähnlichkeiten zu den bisher erläuterten Modellen aufweisen. Silva et al. (2023) stellten an School- und College-Täter*innen einen untereinander ähnlichen Entwicklungsverlauf fest, bei welchem sich bspw. Planungsverhalten spät in der Entwicklung zeigt. Sie arbeiteten heraus, dass Interesse an Gewalttaten und suizidale Gedanken besonders ernst zu nehmen sind, wenn sie in Verbindung mit anderen Warnsignalen auftreten.

Die Entwicklungsprozesse und sozialen Mechanismen von SZGS und terroristischen Attentaten ähneln sich, sodass beide Phänomene unter dem Begriff der *demonstrativen zielgerichteten Gewalt* zusammengefasst werden können (Böckler, Leuschner, Roth et al., 2018a; Böckler, Leuschner, Zick et al. 2018). Trotz dieser Gemeinsamkeiten soll in dieser Dissertation die Thematik der SZGS separiert betrachtet werden. Die Schule stellt für Kinder und Jugendliche einen besonderen Ort dar, auch weil sie sich in einer „kollektiven Zwangsgruppierung“ befinden, aus der sie sich nicht lösen können (Scheithauer et al., 2008, S. 22). Entsprechend laufen bestimmte Prozesse ab, wie bspw. die Erprobung sozialer Beziehungen oder Positionskämpfe. Diese sind, kombiniert mit dem jungen Entwicklungsalter, einzigartig im Leben. Es ist daher wichtig, das Wissen über das Verhalten von Täter*innen im Vorfeld von SZGS in speziell für diesen Zweck konzipierten Studien zu untersuchen.

Als zentrales Ergebnis kann festgehalten werden, dass das Verhalten von Täter*innen von SZGS in erkennbaren Entwicklungsstufen folgt. Sie signalisieren im Vorfeld durch ihr Verhalten wiederholt nach außen, dass sie sich in einer Entwicklungskrise befinden. Wenn geplante Taten vereitelt werden konnten, ist dies in den meisten Fällen genau auf diese nach außen kommunizierten Absichten und gezeigten Verhaltensweisen zurückzuführen.

1.4 Reaktion des Umfeldes auf auffälliges Verhalten

Forschende können immer wieder zeigen, dass bei den meisten Täter*innen mindestens eine Person (*Bystander*) über deren Absichten informiert war (Fiedler et al., 2020). In der Studie der Safe School Initiative hatte in 81% der Fälle mindestens eine Person Kenntnis von der Tatabsicht. In 59% der Fälle war es sogar mehr als eine Person (Pollack et al., 2008). 93% dieser Bystander waren Freund*innen, Klassenkamerad*innen oder Geschwister (Vossekuil et al., 2002). In 59% der Fälle erhielt diese Person die Information einige Tage oder Wochen vor der Tat (Pollack et al., 2008). In 80% der untersuchten Fälle löste das Verhalten des Täters oder der Täterin bei diesen Personen Besorgnis aus (Alathari et al., 2019). Dennoch: Die in Umlauf gebrachten Tatintentionen werden in den meisten Fällen *nicht* an Erwachsene weitergeleitet (Alathari et al., 2019). In der Studie von Abel et al. (2021) wurden nur bei fünf von 20 späteren Täter*innen Informationen über ihr auffälliges Verhalten an Erwachsene weitergeleitet. Die Gründe dafür können u.a. sein (a) Angst, (b) sie glauben der Person nicht, (c) sie schätzen die Situation falsch ein (d) sie denken, dass sie die Person bereits von ihren Plänen abgehalten haben oder (e) das vorherrschende Schulklima (Alathari et al., 2019; Pollack et al., 2008). Die Ernsthaftigkeit der Intentionen wird von den Bystandern meist negiert. Aussagen und Verhaltensweisen werden bagatellisiert und als Spaß abgetan: “he kept eating his pizza while discussing the event” (Pollack et al., 2008, S. 7). Die Wahrscheinlichkeit der Umsetzung solcher Fantasien und der tatsächlichen Tatbegehung wird von den Bystandern systematisch unterschätzt (Fiedler et al., 2020; Pollack et al., 2008). Eine solche Tat liegt völlig außerhalb des eigenen Vorstellungsraumes und es erscheint daher abwegig, dass andere sie ausführen: „The described threat seemed unbelievable because it was so extreme.“ (Pollack et al., 2008, S.7). In der Folge wird das Wissen aus nicht wahrgenommener Notwendigkeit für sich behalten. Zusätzlich will man die Mitschüler*innen nicht ‘verpetzen‘ und den Betroffenen oder sich selbst Sanktionen aussetzen. Dieses Phänomen wird als *Code of Silence* bezeichnet (Fiedler et al., 2020; Gerad et al., 2016). In den meisten Fällen berichteten die Peers den Erwachsenen

nach der Tat, dass sie von den Absichten wussten, es aber für einen Scherz hielten (Abel et al., 2021).

Bei genauer Betrachtung der Reaktionen der Peers fällt auf, dass sie sich mit dem wahrgenommenen Verhalten dennoch auseinandersetzen. Ein Großteil der Peers sprach die Person darauf an, bot Hilfe an oder versuchte, sie von der Tat abzuhalten (Alathari et al., 2019; Fiedler et al., 2020). Häufig werden die Informationen von den Bystandern auch an andere Peers weitergegeben (Fiedler et al., 2020). Es gibt jedoch große Unterschiede zwischen den Untersuchungen. In der Studie von Pollack et al. (2008) hingegen versuchten nur 4% der Bystander die Person von der Tat abzubringen.

Es wird davon ausgegangen, dass eine schnelle Weitergabe von bekannt gewordenen Plänen und Absichten die Wahrscheinlichkeit erhöht, dass eine geplante Tat vereitelt werden kann. So gaben Bystander in 74 % der untersuchten vereitelten Taten die Information am Tag der Kenntnisnahme weiter (Alathari et al., 2021). Bei den untersuchten vereitelten Taten erfolgte die Informationsweitergabe überwiegend durch Peers (Alathari et al., 2021). Daraus lässt sich ableiten, dass Peers als Bystander von enormer Bedeutung sind, da die Verhinderung von Taten maßgeblich von ihrer Informationsweitergabe abhängt (Alathari et al., 2021). Der Grad der Bekanntschaft geht jedoch mit steigender Angst vor den Folgen einer offiziellen Meldung einher, da man aufgrund der sozialen Nähe dem Täter nicht ausweichen kann (vgl. Köllisch, 2004). Um dieser Angst und der Befürchtung entgegenzuwirken, sich als Verräter*in zu fühlen (Madfis, 2014; Payne & Elliot, 2011), kann bspw. ein anonymes Meldesystem eingerichtet werden (vgl. Hendrix et al., 2022).

Wichtig ist, dass es in allen untersuchten Fällen im Vorfeld der Tat Reaktionen und Maßnahmen seitens der Schule gab (Alathari et al., 2019; Fiedler et al., 2020). In einigen Fällen wurden Ordnungsmaßnahmen ergriffen wie bspw. Verweise, Suspendierungen oder das Einschalten der Polizei (Alathari et al., 2019; Fiedler et al., 2020). In Deutschland wurden häufig auch diagnostische und psychologische Maßnahmen ergriffen, wie beispielsweise eine

begleitende Therapie oder eine Klinikeinweisung. In allen Fällen fand ein Gespräch zwischen Lehrer*in und Schüler*in statt und es wurde Kontakt zu den Eltern aufgenommen (Fiedler et al., 2020). Nur ein sehr geringer Anteil der Fälle wurde im Rahmen einer schulischen Fallbearbeitung bewertet (Deutschland: 18%, USA: 11%; Alathari et al., 2019; Fiedler et al., 2020). Daraus lässt sich ableiten, dass zwar bei jeder Tat in irgendeiner Form auf das auffällige Verhalten reagiert wurde, dies aber nicht mit der notwendigen Intensität geschah. Das bloße Entfernen der Person von der Schule bedeutet eben nicht, dass keine Gefahr mehr für sie und/oder andere besteht (Alathari et al., 2021). Der Code of Silence kann hierfür ein möglicher Grund sein, da nur ein Teil des auffälligen Verhaltens für das Schulpersonal sichtbar wurde und sich die persönliche Krise des Schülers oder der Schülerin für das Schulpersonal nicht offenbarte.

Es wurde festgestellt, dass in 66% der untersuchten Fälle eine verbotene Verhaltensweise von Mitschüler*innen oder Erwachsenen beobachtet wurde, ohne dass diese Information weitergeleitet wurde (Alathari et al., 2019). Aufgrund begrenzter zeitlicher Ressourcen werden essentielle Informationen über auffälliges Verhalten von Schüler*innen vonseiten der Schule oft nicht mit Kolleg*innen geteilt oder den Behörden gemeldet (Harding et al., 2002). Somit bleibt das Wissen innerhalb einer Schule fragmentiert. Dies führt zu einem „institutionellen Informationsverlust“ (Fiedler et al., 2020; Fox & Harding, 2005, S.75; Vossekül et al., 2002). Weiterhin muss bei schulischen Konfliktsituationen häufig schnell reagiert werden. Pädagog*innen verlassen sich dabei oft auf ihr Bauchgefühl anstatt strukturierte Entscheidungsverfahren anzuwenden (Leuschner et al., 2011). Das Berlin Leaking Projekt zeigte deutliche Wissensdefizite und Unsicherheiten in der Risikoeinschätzung beim deutschen Schulpersonal (Bondü et al., 2011).

Das Schulklima hat einen Einfluss darauf, ob Peers mit dem Schulpersonal kommunizieren. Die positive emotionale Bindung an die Schule und ihr Personal ist ein Faktor, der dazu beiträgt, dass das Wissen über eine geplante Gewalttat an die Schule weitergegeben

wird (siehe auch Fein et al., 2002). Schüler*innen sind weniger bereit, ihre Informationen an die Schule weiterzugeben, wenn sie eine negative Reaktion der Schule erwarten oder das Schulklima negativ einschätzen (Pollack et al., 2008). Sie vermuten, dass ihnen entweder nicht geglaubt wird oder sie Ärger bekommen. Außerdem zögern Peers, sich zu melden, wenn sie das Gefühl haben, dass das Schulpersonal die Quelle der Information nicht vertraulich behandelt und die Person möglicherweise lächerlich gemacht oder bestraft wird.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass das auffällige Verhalten des späteren Täters oder der Täterin in fast allen Fällen anderen Personen bekannt war. Die Peers, als größte Gruppe der Bystander, spielen eine besondere Rolle. Es gibt jedoch erhebliche Hindernisse, die sie davon abhalten, ihr Wissen mitzuteilen (Abel et al., 2021).

1.5 Prävention und Bedrohungsmanagement

Es ist weder möglich noch sinnvoll, auf jedes potentielle Krisenverhalten mit allen verfügbaren Methoden zu reagieren. Es muss eine angemessene Relation zwischen dem Verhalten und der ausgelösten Maßnahme bestehen. An dieser Stelle stellt sich die Frage, wonach bedrohliches Verhalten *bewertet* wird. Im folgenden Unterkapitel werden präventive Maßnahmen und Ansätze der Verhaltensbewertung betrachtet.

Hinsichtlich der Prävention von SZGS gibt es unterschiedliche Arten von Maßnahmen. Universalpräventive Programme unterstützen sozial-emotionale Kompetenzen und den Aufbau eines positiven Schulklimas. Risikofaktoren sollen gar nicht erst entstehen oder innerhalb eines sensiblen Klimas früh erkannt werden (vgl. Scheithauer et al., 2014). Strukturelle, administrative und organisatorische Maßnahmen werden beispielsweise in Form von Notfall- und Rahmenkrisenplänen für Schulen umgesetzt. Weiterhin gehören dazu technische und bauliche Veränderungen an den Gebäuden, wie Amokalarmsysteme und Schließanlagen sowie eine Überarbeitung der Waffengesetze. Diese Arten von Maßnahmen sind allgemein gehalten und fokussieren nicht spezifisch die Prävention von SZGS (Leuschner et al., 2017).

Um zu bewerten, wann es sich im Einzelfall um bedrohliches Verhalten handelt, haben sich in den USA Ansätze des sogenannten *Threat Assessment* etabliert. Diese sind spezifisch auf das Erkennen und Verhindern von zielgerichteter Gewalt ausgerichtet. Es wird bewertet, ob geäußerte Drohungen bzw. Ankündigungen oder bedrohlich wahrgenommenes Verhalten, welches von Schüler*innen gezeigt wird, ernst genommen werden sollte (Cornell et al., 2009). Die Studien vom FBI (O'Toole, 1999) und dem Secret Service (Fein & Vossekuil, 2000) legten bereits vor über 20 Jahren einen wichtigen Grundstein. Sie legten den Fokus auf Threat Assessment als Präventionsstrategie anstatt Profile und Checklisten zu erstellen (Borum, 2010). Der dynamische Entwicklungsprozess einer auffällig gewordenen Person wird zugrunde gelegt, anstatt die Person in einer dichotomen Weise als gefährlich oder als ungefährlich einzustufen (Nissen et al., 2019). Die Grundprinzipien des Threat Assessment-Ansatzes nach Reddy et al. (2001) besagen, dass zielgerichtete Gewalt das Ergebnis nachvollziehbarer Verhaltens- und Denkmuster ist. Daraus folgt, dass sie in vielen Fällen prinzipiell verhindert werden kann, nämlich dann, wenn diese Muster offenkundig erkannt werden. Daher ist eine faktenbasierte und systematische Analyse sinnvoll, die detaillierte Informationen über die betroffene Person und ihren Entwicklungsprozess enthält. Eine bedrohliche Äußerung kann ein situativer Ausdruck von Wut oder Frustration sein, die nicht unbedingt die Absicht enthält, dies tatsächlich auszuführen. Vielmehr muss bewertet werden, inwieweit die Person eine *Bedrohung darstellt*. Es wird daher geraten, sich nicht auf einzelne Aussagen in Form von Ankündigen oder Drohungen zu beschränken, sondern stattdessen das Verhalten der Person zu bewerten (Borum et al., 1999; Calhoun & Weston, 2003). Dabei ist es wichtig, den Kontext und die Gesamtumstände des Verhaltens einer Person zu berücksichtigen (Cornell & Maeng, 2024). Nach der Einschätzung des Schweregrads der Bedrohung werden Interventionen für den Schüler oder die Schülerin bestimmt (Cornell & Maeng, 2024).

Darauf aufbauend gibt es unterschiedliche Ausgestaltungen. Cornell und Sheras (2006) entwickelten das *Virginia Model for Student Threat Assessment*. Dieses sieht eine

Unterscheidung zwischen flüchtigen und substanziellen Bedrohungen vor und wird vom US-Geheimdienst genutzt. Gemäß Cornell et al. (2004) werden *flüchtige Drohungen*⁸ als Äußerungen klassifiziert, die keine anhaltende Absicht erkennen lassen, jemandem Schaden zuzufügen. Es handelt sich um Äußerungen, die in einem emotional aufgeladenen Moment aus Wut, Frustration oder unangemessenem Humor entstehen. Diese werden meist durch Erklärung oder Entschuldigung zurückgenommen, wenn die Aufregung vorbei ist. Dem Ansatz nach sind keine weiteren Präventivmaßnahmen zum Schutz vor Gewalt erforderlich. *Substanzielle Drohungen*⁸ sind Äußerungen, die eine dauerhafte Absicht signalisieren, jemandem Schaden zuzufügen. Diese liegt vor, wenn sie wiederholt geäußert wird, Planung enthält, weitere Personen rekrutiert wurden oder Material wie Waffen oder Karten vorhanden sind (Cornell et al., 2004; Meloy et al., 2012). Diese Absicht muss ernst genommen werden und es müssen angemessene weitere Maßnahmen ergriffen werden. Wenn Zweifel bestehen, ob es sich um eine flüchtige oder substanzielle Drohung handelt, sollte die Äußerung vorläufig als substanzielle Drohung behandelt werden (Cornell et al., 2004).

O'Toole (1999) unterscheidet drei Risikostufen – niedrig, mittel und hoch – zur Beurteilung der Schwere einer Bedrohung. Dabei wird angenommen, dass der Risikograd mit der Spezifität und Plausibilität der Details, die auf die Planung von Gedanken und Verhalten hindeuten, wie z. B. Ort, Zeit und Vorbereitungen, zunimmt.

Warning Behaviors nach Meloy et al. (2012)

Ein Threat Assessment Ansatz stellt die *Typology der Warning Behaviors* dar. Es bildet Verhaltensweisen und psychologische Muster ab, welche möglicherweise auf einen potentiell gewaltassoziierten Entwicklungsweg hindeuten (Meloy et al., 2012; Meloy, Hart et al., 2014).

⁸ Gemäß der in dieser Dissertationsschrift verwendeten Definition umfassen diese sowohl Ankündigungen als auch Drohungen.

Ursprünglich wurde dieser Ansatz vom US-Geheimdienst entwickelt. Es sollten Personen identifiziert, bewertet und kontrolliert werden, die ein Risiko für gezielte Gewalt darstellen, ohne dass eine Bedrohung vorliegt (Fein & Vossekuil, 1998). Kerngedanke ist, dass es den typischen Täter bzw. die typische Täterin nicht gibt, sondern dass zielgerichtete Gewalt durch das Zusammenspiel von Person, Situation, Ziel und Umfeld bestimmt wird (Randazzo et al., 2005). Der Ansatz konzentriert sich auf dynamische und veränderliche Variablen bspw. Motivation, Interesse an gezielter Gewalt, aktuelle Verluste, Übereinstimmung von Kommunikation und Verhalten, jüngste Verluste und die Sorgen anderer (Reddy et al., 2001). Anhand der Verhaltensveränderungen lässt sich beurteilen, ob eine Person auf dem Weg zur gezielten Gewalt ist. Das Konzept präsentiert eine Typologie, die auf rationalen Überlegungen basiert und acht Warning Behaviors (WB) beinhaltet:

1. **Pathway warning behavior**—any behavior that is part of research, planning, preparation, or implementation of an attack (Calhoun & Weston, 2003; Fein & Vossekuil, 1998a, 1998b, 1999).
 2. **Fixation warning behavior**—any behavior that indicates an increasingly pathological preoccupation with a person or a cause (Mullen et al., 2009).
 3. **Identification warning behavior**—any behavior that indicates a psychological desire to be a “pseudocommando” (Dietz, 1986; Knoll, 2010), have a “warrior mentality” (Hempel, Meloy, & Richards, 1999), closely associate with weapons or other military or law-enforcement paraphernalia, identify with previous attackers or assassins, or identify oneself as an agent to advance a particular cause or belief system.
 4. **Novel aggression warning behavior**—an act of violence that appears unrelated to any targeted-violence pathway warning behavior committed for the first time. Such behaviors may be engaged to test the ability (de Becker, 1997) of the subject to actually do the violent act, and may be a measure of response tendency, i.e., the motivation to act on the environment (Hull, 1952), or a behavioral tryout (Mac-Culloch, Snowden, Wood, & Mills, 1983).
 5. **Energy burst warning behavior**—an increase in the frequency or variety of any noted activities related to the target, even if the activities themselves are relatively innocuous, usually in the days or weeks before the attack (Odgers et al., 2009).
 6. **Leakage warning behavior**—the communication to a third party of an intent to do harm to a target through an attack (Meloy & O’Toole, 2011).
 7. **Last resort warning behavior**—evidence of a “violent-action imperative” or “time imperative” (Mohandie & Duffy, 1999); increasing desperation or distress through declaration in word or deed, forcing the individual into a position of last resort. There is no alternative other than violence, and the consequences are justified (de Becker, 1997). The subject feels trapped (S. White, personal communication, October, 2010).
 8. **Directly communicated threat warning behavior**—the communication of a direct threat to the target or law enforcement beforehand. A threat is a written or oral communication that implicitly or explicitly states a wish or intent to damage, injure, or kill the target or individuals symbolically or actually associated with the target.
- (übernommen aus Meloy et al., 2012, S. 265)

Um ein besseres Verständnis zu gewährleisten, wird die Typologie in Abbildung 3 zusätzlich in deutscher Version dargestellt.

Abbildung 3

Übersicht der Warnverhaltenstypologie

(1) Weg zur Gewalt	jegliches Verhalten, das zur Planung, Vorbereitung oder Durchführung einer Tat notwendig ist
(2) Fixierung	jegliches Verhalten, das eine sich steigernde und übermäßige pathologische Beschäftigung mit einer Person oder einem Thema anzeigt
(3) Identifizierung	Affinität mit militärischen oder kriegerischen Themen, die die Lösung eines Konflikts durch Gewalt nahelegen, u. a. die Beschäftigung mit und Bewunderung von anderen Gewalt- oder Attentätern
(4) Neue Form der Gewalt	gewalttätiges Verhalten, das nicht direkt in Verbindung mit der zielgerichteten Gewalttat steht und von der Person zuvor noch nicht angewandt wurde
(5) Energieschub	jegliches Verhalten, das einen Anstieg des Energielevels in den Handlungen gegenüber Zielpersonen andeutet
(6) Einweihung Dritter	Einweihung Dritter in die eigene Tatabsicht
(7) Letzter Ausweg	jegliches Verhalten, das erkennen lässt, dass die Person zunehmend verzweifelt und sich in einer ausweglosen Lage sieht, in der Gewalt als letzte Option erscheint
(8) Direkte Drohung	direkte Drohung gegenüber der Zielperson oder eng mit der Zielperson in Verbindung stehenden Personen

Anmerkung. Hoffmann & Roshdi (2015), übernommen aus Nitsche et al. (2020, S. 22).

Die Typologie wurde u.a. an Angreifer*innen auf Persönlichkeiten des öffentlichen Lebens in Deutschland (Hoffmann et al., 2011), Tötungsdelikte in Paarbeziehungen (Glaz-Ocik & Hoffmann, 2011), deutsche Massenmörder*innen (Allwinn et al., 2019), sogenannten Amokfahrer*innen (Nitsche et al., 2020) und Einzeltäter-Terrorist*innen (bspw. Guldemann & Meloy, 2020) empirisch untersucht. Im Rahmen des Risikobewertungsinstrumentes TRAP-18 wurde die Bezeichnung der WB in *proximale WB* angepasst und zehn distale Merkmale ergänzt (Meloy, 2017):

1. **Personal Grievance and Moral Outrage** “is the joining of both personal life experience and specific historical, religious, or political events. Personal grievance is often defined by a major loss in love or work, feelings of anger and humiliation, and the blaming of others. Moral outrage is typically a vicarious identification with a group that has suffered”
2. **Framed by an Ideology** “is the presence of beliefs that justify the subject’s intent to act”
3. **Failure to Affiliate with an Extremist or Other Group** “is the experience of rejecting or being rejected by a radical, extremist, or other group with which the subject initially wanted to affiliate.”
4. **Dependence on the Virtual Community** “is the use of the internet through social media, chat rooms, emails, listservs, texting, tweeting, posting, searches, etc., for virtual interaction (e.g., reinforcement of beliefs) or virtual learning (e.g., planning and preparation; Gill, 2015).“
5. **Thwarting of Occupational Goals** “is a major setback or failure in a planned academic and/or occupational life course.”
6. **Changes in Thinking and Emotion** “are a pattern over time wherein thoughts and their expression become more strident, simplistic, and absolute. Argument ceases and preaching begins. Persuasion yields to imposition of one’s beliefs on others. There is no critical analysis of theory or opinion, and the mantra, “don’t think, just believe,” is adopted.”
7. **Failure of Sexually Intimate Pair Bonding** “is a historic (i.e., lifetime) failure to form any lasting sexually intimate relationship.”
8. **Mental Disorder** “is evidence of a major mental disorder in the past or in the present.“
9. **Creativity and Innovation** “is evidence of tactical thinking “outside the box.” The planned terrorist act is creative (i.e., a major behavioral aspect of the attack has not been carried out before in contemporary times) and/or innovative”
10. **Criminal Violence** “evidence of instrumental criminal violence in the subject’s past, demonstrating a capacity and a willingness to engage in predation for a variety of reasons, such as a history of armed robberies or planned assaults on others for material gain.“
(übernommen aus Meloy, 2017, S.26-43)

Die Konzeption wurde auf SZGS übertragen. Mithilfe des Threat Assessment sollen potentiell gefährliche Schüler*innen erkannt werden und eine entsprechende Intervention erhalten. Meloy, Goodwill et al. (2021) verwenden in ihrer Konzeption in Anlehnung an Monahan und Steadman (1996) eine Wetteranalogie. Die distalen Merkmale formen dunkle Wolken am Horizont, jedoch können diese theoretisch vorbeiziehen. Tritt eins der acht o.g. (proximalen) Warning Behaviors auf, hat sich bereits ein Sturm gebildet. Aus dem Beobachten wird nun ein konkretes Handeln. Es wird geraten, in diesem Fall ein „active management“ zu starten (Meloy, 2017; Meloy, Hoffmann et al., 2021, S.12). In der Praxis beginnt ein Threat Assessment Management meist nach einer geäußerten Ankündigung (Meloy et al., 2021; Meloy, Hoffmann et al., 2014).

Die Ergebnisse zu US-amerikanischen und deutschen Täter*innen ähneln sich. Die Safe School Initiative zeigte, dass 93% der US-Täter*innen ihre Tat im Voraus planen (Vossekuil et

al., 2002). Ankündigungen über die Tat (*Leakage*⁹) waren bei 81% zu finden. Suizidale Absichten, als ein Indikator für Last resort war bei 78% der Täter*innen feststellbar. Drohungen (*Directly communicated threats*)¹⁰ an die späteren Geschädigten wurden von 17% der Täter*innen ausgesprochen. In einer deutschen Stichprobe von neun Tätern (Meloy, Hoffmann et al., 2014) konnte bei allen Tätern Pathway, Fixation, Identification und Ankündigungen gezeigt werden. Dagegen war Last resort bei 78%, Novel aggression bei 56%, Energy burst bei 22% und Drohungen bei 11% der Täter zu finden. Meloy, Hoffmann et al. (2014) verglichen Täter von SZGS mit Schüler*innen, die auffälliges Verhalten zeigen, jedoch keine Intention einer Tat haben ($n = 31$). Fünf WB zeigen sich signifikant häufiger in der Gruppe der Täter: Pathway, Fixation, Identification, Novel aggression und Last resort. Meloy, Hoffmann et al. (2021) folgern daraus, dass das Vorhandensein dieser WB eine trennscharfe Diskrimination zwischen Täter*innen und Personen ohne Tatabsicht ermöglicht. Winch et al. (2024) fanden in ihrer Studie heraus, dass bei verhinderten SZGS mehr Ankündigungen als bei durchgeführten Taten dokumentiert sind. Die Autor*innen schlussfolgern daraus, dass bei durchgeführten Taten Informationen über Ankündigungen seltener weitergeleitet wurden.

Studien, die sich mit verhinderten Taten befassen, kommen zu dem Schluss, dass durch adäquates Erkennen und Bearbeiten von WB wahrscheinlich viele Taten vereitelt werden könnten (Fein & Vossekuil, 1997; Pollack et al., 2008). Silva und Green-Colozzi (2022) untersuchten die Häufigkeit von verhinderten Taten in den USA. Dabei wurde festgestellt, dass basierend auf den zwischen 2000 und 2019 in den USA bekannten Taten und Intentionen 66 %

⁹ In dieser Dissertationsschrift wird *Leakage* im Sinne der Terminologie nach Meloy et al. (2012) als *Ankündigung* bezeichnet (das Kommunizieren von Tatfantasien gegenüber einer anderen Person, welche der oder die Täter*in nicht schädigen möchte).

¹⁰ In dieser Dissertationsschrift wird *Directly communicated threat* im Sinne der Terminologie nach Meloy et al. (2012) als *Drohung* bezeichnet (das Kommunizieren von Tatfantasien gegenüber einer anderen Person, gegen die sich die Gewaltfantasien des oder der Täter*in direkt richtet).

der geplanten Taten verhindert werden konnte. Am häufigsten konnte eine Tat dadurch vereitelt werden, dass eine Ankündigung weitergeleitet wurde (65%). Die Autor*innen führen beispielhaft einen Fall an, in dem ein 13-jähriger Schüler ankündigte, Mitschüler*innen und Lehrer*innen zu erschießen. Die Mitschüler, die dies hörten, informierten ihre Lehrer*innen, die sofort die Polizei verständigten. Das Zimmer des Jungen wurde durchsucht. Es wurde eine Todesliste, ein gezeichneter Plan der Schule eine Schusswaffe und Munition für 100 Schüsse gefunden (Silva & Green-Colozzi, 2022).

Zusammengefasst stellen Threat Assessment Verfahren, wie bspw. die Konzeption der Warning Behaviors nach Meloy et al. (2012), eine gute Methode dar, um die Ernsthaftigkeit von bedrohlichem Verhalten zu bewerten.

1.6 Kritische Betrachtung und offene Forschungsfragen

Zusammenfassend zeigen Täter*innen im Vorfeld der Tat Anzeichen einer persönlichen Krise nach außen, die von anderen Personen wahrgenommen werden. Allerdings werden diese Anzeichen häufig nicht ernst genommen. Dadurch erhalten die Schüler*innen nicht die Interventionen, die sie benötigen, um ihre Krise zu stoppen.

Auch bei aktuellen und medial sehr wirksamen Fällen ist dieses Muster erkennbar. Der Täter von Parkland, der 17 Personen erschoss, postete auf Instagram Fotos von sich mit Schusswaffen, Messern und toten Tieren. Der Täter war ein Einzelgänger. Seine Mitschüler*innen hatten Angst vor ihm. Ein Jahr vor der Tat erhielt er von seiner Schule einen Verweis. Die Polizei wurde mehrmals von den Nachbar*innen kontaktiert, weil sie Schüsse hörten und bemerkten, dass er kleine Tiere mit einem Gewehr tötete. Außerdem recherchierte er zur Tat an der Columbine High School (Haag & Kovalski, 2018; Ogle et al., 2018; Pullen et al., 2018). „[...] Das FBI gestand in einem Statement ein, einem Anruf am 5. Januar nicht nachgegangen zu sein. Ein Anrufer habe Hinweise auf den späteren Täter C. gegeben, habe auf dessen Vernarrtheit in Waffen hingewiesen und dass dieser womöglich einen Überfall auf eine

Schule plane. Der Anruf sei nie weitergegeben worden und habe die Polizisten vor Ort nie erreicht.“ (Remke, 2018). Laut der 'New York Times' gab es mehrere Warnanrufe beim FBI. Eine Freundin der Familie, bei der der Schüler wohnte, berichtete: „Es ist nicht das erste Mal, dass er jemandem eine Knarre an den Kopf hält. [...] Seine Waffe ist sein Ein und Alles. Er hat tonnenweise Munition gekauft, ich habe sie ihm weggenommen“ (Sah/AFP, 2018). Nach dem Tod seiner Mutter, vier Monate vor der Tat, kontaktierte der Schüler sogar selbst die Behörden und berichtete von einem Gewaltvorfall. Er sagte: „Das Ding ist, dass ich vor ein paar Wochen meine Mutter verloren habe, ich muss gerade eine ganze Menge verarbeiten.“ (Sah/AFP, 2018). Es stellt sich die Frage, warum trotz dieses Wissens keine Maßnahmen ergriffen wurden, um den Schüler zu unterstützen.

Am 30. November 2021 erschoss ein 15-jähriger Schüler elf Menschen an der Oxford High School in Oakland County, Michigan. Am Wochenende vor der Tat teilte der Junge Fotos der Mordwaffe in den sozialen Medien mit der Bildunterschrift: "Just got my new beauty today. SIG SAUER 9 mm" (Elamroussi, 2021; übernommen aus Peterson et al., 2023, S.2). Einen Tag vor der Tat rief ein Schulverwalter die Eltern an, weil ihr Sohn sich während des Unterrichts online Munition angesehen hatte. Die Mutter schrieb ihrem Sohn eine Textnachricht: "LOL I'm not mad at you. You have to learn not to get caught (Peterson & Densley, 2023; übernommen aus Peterson et al., 2023, S.2)." Am Tattag wurden die Eltern in die Schule gerufen, weil ihr Sohn eine Waffe auf sein Mathe-Arbeitsblatt gemalt hatte, mit den Worten: "The thoughts won't stop Help me" und "Blood everywhere" (Peterson & Densley, 2023; übernommen aus Peterson et al., 2023, S.2). Es erfolgten keine weiteren Maßnahmen und später am Nachmittag ermordete er vier seiner Klassenkamerad*innen.

Der Attentäter von Christchurch¹¹, der im Jahr 2019 in zwei Moscheen 51 Personen erschoss, hat seine Absichten, eine Tat zu begehen, fünf Jahre lang online kundgetan und konnte diese dennoch ungehindert ausführen (Wilson et al., 2024).

Schulen sind verpflichtet, Ankündigungen und Drohungen von SZGS der Polizei zu melden. Jedoch gibt es deutliche Hinweise darauf, dass Schulen in Deutschland dieser Pflicht nicht in jedem Fall nachkommen (Bondü & Scheithauer, 2014a; Leuschner et al., 2016). So waren auch Drohungen und Ankündigungen der deutschen Täter*innen nicht polizeibekannt (Bondü, 2012). Bei Drohungen und Ankündigungen an Grundschulen wird die Polizei besonders selten informiert (Leuschner et al., 2016).

Betrachtet man bisherige Täter*innen von SZGS gibt es eine Diskrepanz. Ihr bedrohliches Verhalten wird in den meisten Fällen wahrgenommen; jedoch nicht als solches erkannt. Deshalb erfolgt häufig keine adäquate Intervention. Daraus ergibt sich die zentrale Fragestellung: Wie können krisenhafte Entwicklungen bei Schüler*innen besser identifiziert werden?

Diese Dissertation versucht diese Frage mithilfe drei möglicher Aspekte zu beantworten:

- a) mit der Messung des subjektiven Sicherheitsgefühls des Schulpersonals,
- b) mit der systematischen Erfassung von Drohungen und Ankündigungen,
- c) mit der Erhebung von Warnverhalten im Längsschnitt.

Ziel dieser Arbeit ist es, einen Beitrag zu leisten, um perspektivisch eine bessere Identifizierung von Krisen ermöglichen zu können, die potentiell in SZGS münden.

¹¹ Hierbei handelt es sich um ein terroristisches Attentat und nicht um SZGS. Da sich der Entwicklungsverlauf der Phänomene ähnelt, soll dieser Fall zur Untermauerung der theoretischen Herleitung dennoch verwendet werden.

1.6.1 Subjektives Sicherheitsgefühl

Das *subjektive Sicherheitsgefühl* beschreibt die persönlich empfundene Sicherheit in der Öffentlichkeit (Zedner, 2009). Der Begriff *Kriminalitätsfurcht* wird häufiger in der Literatur verwendet und betrachtet das Thema aus der entgegengesetzten Perspektive (Ziegleder et al., 2011). Es beschreibt die individuelle Befürchtung, Opfer einer Straftat zu werden (Gabriel & Greve, 2003). Das Konstrukt ist Teil der personalen Kriminalitätseinstellungen (Boers, 1991). Es besteht aus drei Komponenten (Schwind et al., 1978): Die *affektive* Komponente erfasst alle emotionalen Furchtreaktionen in Bezug auf ein Verbrechen. Die *kognitive* Komponente bezieht sich auf die persönliche Risikoeinschätzung, selbst Opfer dieses Verbrechens zu werden. Die *konative* Komponente misst strategische Schutzmaßnahmen und die aktive Bekämpfung der Bedrohung, die von diesem Verbrechen ausgehen. Es ist möglich, sich einer Gefahr bewusst zu sein (kognitive Komponente), ohne sich zu fürchten (affektive Komponente). Gleichwohl kann ein geringes Risiko zu einer starken affektiven Reaktion führen. Dies hängt von der Einschätzung der persönlichen Vulnerabilität und den persönlichen Coping-Strategien ab (Boers, 1993). So kann ein nur geringes Risiko immense Furcht auslösen, wenn man es physisch und oder psychisch nicht bewältigen kann (Frevel, 2003). Es wurde empirisch mehrfach gezeigt, dass die drei Komponenten der Kriminalitätsfurcht nicht deckungsgleich sind (Hirtenlehner, 2006). Darüber hinaus hat sich erwiesen, dass die konative Komponente in eine aktive (bspw. mit dem Angreifer reden) und eine passive/vermeidende Subdimension (bspw. flüchten) unterteilt werden kann (Boers & Kurz, 1997a; Köhn & Bornewasser, 2011).

Die gefühlte Sicherheit der Bürger*innen wird zunehmend von der medialen Berichterstattung beeinflusst. Meldungen über spektakuläre Verbrechen können das Sicherheitsgefühl beeinträchtigen (z.B. Näsi et al., 2021; Pfeiffer et al., 2004). Sie können eine hohe Kriminalitätshäufigkeit und -schwere suggerieren und den Eindruck erwecken, dass die Zahl der Straftaten ständig zunimmt, obwohl dies nicht der realistischen Entwicklung entspricht.

Es wurde häufig gezeigt, dass Menschen mit geringem Sicherheitsgefühl bestimmte Gegenden meiden oder sich aus ihrem sozialen Umfeld zurückziehen (Bundeskriminalamt, 2020; Foster et al., 2012; Ziegleder et al., 2011). Auch kann dies zur Investition von Zeit und Geld in Sicherheitsmaßnahmen führen, wie den Erwerb von Gegenständen zur Selbstverteidigung wie bspw. Reizgas, Messer oder Schusswaffen (Bundeskriminalamt, 2020; Shapland, 1984; Ziegleder et al., 2011). Der Zusammenhang von affektiver und kognitiver Komponente auf die konative ist dabei verhältnismäßig gering untersucht. Dies liegt auch daran, dass das Konstrukt noch immer häufig mit einem sehr unspezifischen sogenannten *Standarditem* gemessen wird, dessen Validität häufig angezweifelt wird, da es unter anderem der Komplexität des Konstrukts nicht gerecht wird (bspw. Kury et al., 2004).

Subjektives Sicherheitsgefühl und SZGS

Es stellt sich die Frage, welchen Einfluss das subjektive Sicherheitsgefühl im Schulkontext hat, wenn Lehrer*innen mit Ankündigungen und Drohungen mit SZGS konfrontiert werden. Es gibt einige Arbeiten, die den Einfluss von SZGS auf das subjektive Sicherheitsgefühl untersuchen. In US-amerikanischen und finnischen Gemeinden, in denen eine Tat stattgefunden hat, wurde ein signifikanter Anstieg der Kriminalitätsfurcht bei Schüler*innen, Studierenden und Ortsansässigen festgestellt (Addington, 2003; Kaminski et al. 2010; Vuori et al. 2013). In Deutschland zeigten Zeug*innen des Vorfalls am Erfurter Gutenberg-Gymnasium auch zehn Jahre nach der Tat ein extremes Vermeidungsverhalten (Schattauer, 2013).

Es gibt bisher keine Studie, die das subjektive Sicherheitsgefühl des *Schulpersonals* hinsichtlich SZGS untersucht hat. Es gibt zwar Hinweise darauf, dass Erfahrungen mit SZGS Auswirkungen auf das Verhalten der Lehrer*innen haben (bspw. Vermeidung des Kontakts zu gewaltbereiten Schüler*innen; Verzicht auf harte Beurteilungen; Schmitt, 2003). Bisher hat allerdings keine Studie die drei Komponenten des Konstrukts bei Lehrer*innen untersucht.

Bisherige Studien weisen auf eine Unsicherheit des Lehrkörpers im Umgang mit Gewalt allgemein hin (Nissen et al., 2019).

Auch der Zusammenhang zwischen subjektivem Sicherheitsgefühl und Anzeigebereitschaft bei der Polizei ist wenig untersucht. Der Grund, wieso eine polizeiliche Anzeige getätigt wird, liegt bei den Delikten Körperverletzung und Nötigung meist in dem Wunsch, dass die Person bestraft werden soll und in der Hoffnung, dass sich solch ein Vorfall nicht wiederholt (Bundeskriminalamt, 2020; Dreißigacker, 2017; Schwind, 2018). Ältere Personen erstatten häufiger Anzeige als jüngere Personen (Bundeskriminalamt, 2020). Kinder werden insgesamt seltener angezeigt, was möglicherweise auf den geringeren Bedrohungscharakter der Taten zurückzuführen ist (Henkel, n.d.). Die Bereitschaft, eine Tat anzuzeigen sinkt mit zunehmendem Grad der Bekanntschaft zwischen Täter*in und geschädigter Person. Gleichzeitig steigen die informellen Regelungen des Konfliktes. Im Schulkontext erstatten nur 10% der Geschädigten eine Anzeige und in 56% wird die Tat bagatellisiert (Köllisch, 2004). Vor dem Hintergrund ist es denkbar, dass (Mit-) Schüler*innen Ankündigungen und Drohungen mit SZGS nicht der Polizei melden, insbesondere wenn sie die Umsetzung der angekündigten Intentionen als unrealistisch einschätzen.

In dieser Dissertation wird angenommen, dass das Ausmaß des subjektiven Sicherheitsgefühls einen Einfluss darauf hat, wie Lehrer*innen auf Drohungen und Ankündigungen reagieren. Auch wäre es denkbar, dass die Bereitschaft, an Fortbildungen teilzunehmen, die das Erkennen von persönlichen Krisen von Schüler*innen fördern, vom Subjektiven Sicherheitsgefühl abhängt. So könnten zu hohe Komponenten lähmen oder zu niedrige Komponenten die Dringlichkeit des Themas negieren. Demnach ist es von elementarer Bedeutung:

- a) Wissen über die Ausprägung der Komponenten bei Lehrer*innen bzgl. SZGS zu generieren

- b) Wissen über den Zusammenhang der Komponenten bei Lehrer*innen bzgl. SZGS zu generieren
- c) darauf aufbauend Maßnahmen zu finden, welche das Sicherheitsgefühl der Lehrer*innen individuell verändern können

1.6.2 Systematische Erfassung von Drohungen, Ankündigungen und Warnverhalten

Schulen und Polizeien verfolgen keine einheitlichen Standards, um bedrohliches Verhalten systematisch zu bewerten. Doch ohne ein solches Vorgehen ist es schwer, krisenhaftes Verhalten gezielt erkennen zu können. Wie in Kapitel 1.5 (S. 32) aufgezeigt wird, gibt es verschiedene Ansätze, die ausgehende Gefahr von Drohungen, Ankündigungen bzw. bedrohlichem Verhalten zu bewerten. Trotz ihrer weiten Verbreitung sind diese Ansätze nicht hinreichend empirisch abgesichert. Es ist nach wie vor unklar, ob eines dieser Kriterien dazu verwendet werden kann, tatsächlich die Ernsthaftigkeit von Drohungen und Ankündigungen einschätzen zu können. Für die Entwicklung und Überprüfung zuverlässiger und spezifischer Kriterien zur Unterscheidung, ob eine Drohung bzw. Ankündigung eine ernsthafte Handlungsabsicht enthält oder nicht, ist ein valides Instrument erforderlich. Ein solches Analyseinstrument existiert bislang nicht (Meloy & O'Toole, 2011). Es müsste sich um ein standardisiertes Analyseinstrument zur systematischen Erfassung der Merkmale von Drohungen und Ankündigungen handeln. Ein solches Instrument dient als Grundlage für weitere spezifische Studien und könnte dazu beitragen, die Unterscheidung zwischen ernsthaften und situativen Bedrohungen empirisch zu untermauern. Es müsste sich um ein Instrument handeln, welches in der Lage ist, qualitative Einzelfälle retrospektiv auszuwerten und Merkmale von Drohungen, Ankündigungen und WB zu messen (z.B. Häufigkeit von Drohungen und Ankündigungen genauer Wortlaut, Vorhandensein von WB). Ein solches standardisiertes Instrument würde dazu beitragen, Studien vergleichbar zu machen. Dieses

Wissen könnte Schulen und Behörden bei der Bewertung bedrohlichen Verhaltens unterstützen und ihnen helfen, objektive Entscheidungen zu treffen.

1.6.3 Wahrgenommenes Warnverhalten im Längsschnitt

Bisherige Studien betrachten die WB der Täter*innen als Gesamtmenge inklusive der Informationen, die erst *nach* der Tat bekannt geworden sind. Tagebücher bspw., in denen detaillierte Pläne aufgeführt sind, die *vor* der Tat nur der Täter oder die Täterin kannte, helfen nicht bei der Prognose. Viele Studien begehen einen zeitlichen Fehlschluss, indem sie Schlüsse aus Daten ziehen, die erst nach einer Tat zugänglich wurden und diese prognostisch verwenden. Das Ausmaß der *vor der Tat* bekannten WB könnte demnach geringer sein als auf Basis der aktuellen Forschungslage angenommen wird. Um eine Entwicklungskrise besser zu identifizieren, ist es notwendig, zunächst zu verstehen, welches Verhalten während eines Entwicklungsverlaufs *tatsächlich im jeweiligen Moment* anderen Personen *bekannt* ist.

Ebenso wäre für eine Einschätzung der WB hilfreich, *typische Entwicklungsverläufe der WB* zu kennen, um festzustellen, in welcher Abfolge WB bei den Täter*innen auftreten. So wäre es möglich, dass bestimmte WB typischerweise früh im Verlauf auftreten und andere erst kurz vor der Tat zum ersten Mal wahrgenommen werden. Möglich wäre auch, dass bestimmte WB, die bereits aufgetreten sind, kurz vor der Tat besonders häufig wahrgenommen werden. Doch bisherige Studien über WB verfügen lediglich über ein querschnittliches Design. Längsschnittliche Studien bei SZGS sind nicht bekannt. Bezüglich der WB gibt es unserem Erkenntnisstand nach nur *eine* Längsschnittstudie. Meloy, Goodwill et al. (2021) stellten an lone-actor Terroristen die zeitliche Abfolge a) Fixation b) Identification c) Last resort / Pathway / Ankündigung d) Drohung fest. Inwiefern diese Reihenfolge auf SZGS übertragbar ist, ist nicht bekannt.

Von Interesse ist die Frage, welche WB grundsätzlich eher mit einer Handlungsabsicht in Verbindung gebracht werden können. So wird bislang untersucht, welche WB in welchen

Fällen und mit welcher Häufigkeit auftreten. Auch existiert das Studiendesign des Vergleichs der WB von Täter*innen und Nicht-Täter*innen, um daraus abzuleiten, welche WB „ernsthafter“ sind. Dieses Design ist jedoch schwierig. Die Annahme, dass Nicht-Täter*innen niemals eine Tat begehen werden, ist nicht haltbar. Es ist zumindest möglich, dass sich die Person zum Zeitpunkt der Erhebung am Beginn einer Krisenentwicklung befindet. Auch ist es möglich, dass das Bekanntwerden des auffälligen Verhaltens und ein etwaiger Polizeieinsatz bisherige ernsthafte Intentionen beenden oder diese in den nicht wahrnehmbaren Bereich verschieben. Demnach wäre es möglich, dass die Person nun versucht, nicht aufzufallen, jedoch weiterhin die Absicht hat, eine Tat zu begehen. Die Frage, welche WB für einen mehr oder weniger ernst zu nehmenden Verlauf sprechen, lässt sich mit Querschnittstudien nicht beantworten. Dafür sind längsschnittliche Untersuchungen notwendig. Eine längsschnittliche Betrachtung der WB könnte vielfältiges Wissen bzgl. der WB im Verlauf generieren.

1.7 Zielsetzung und Aufbau der Dissertation

Diese Arbeit soll einen Beitrag leisten, krisenhafte Entwicklungen bei Schüler*innen zukünftig besser erkennen zu können, um notwendige Interventionen strukturiert zu ergreifen, die SZGS verhindern können.

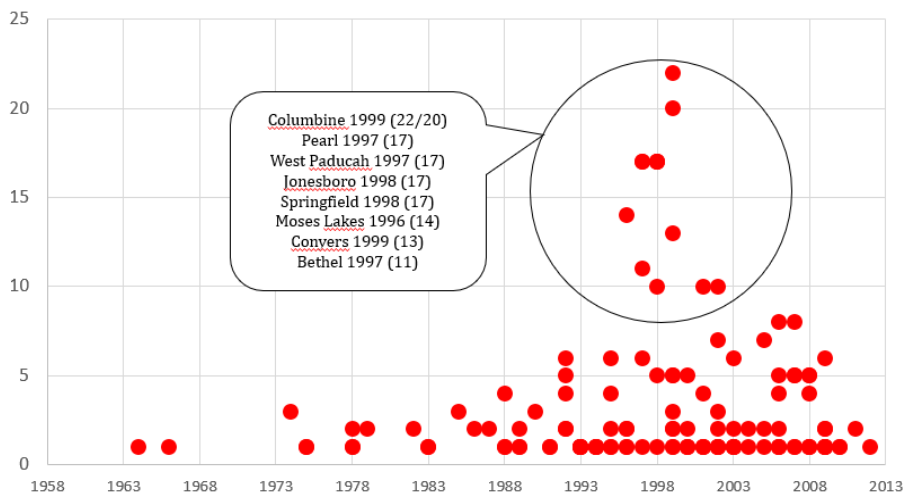
Die vorliegende kumulative Dissertation umfasst zwei bereits publizierte Manuskripte sowie ein zum Zeitpunkt der Abgabe zur Veröffentlichung eingereichtes Manuskript. Die dafür verwendeten Daten basieren auf zwei an der Freien Universität Berlin geführten Forschungsprojekte, die jeweils vom BMBF gefördert wurden: Das Projekt NETWorks Against School Shootings (NETWASS, 2009-2013, Förderkennzeichen: 13N10689) ist ein evidenzbasiertes Krisenpräventionsprojekt für Schulen. Es zielt darauf ab, die Entwicklung, Implementierung und Evaluation von Maßnahmen zur Krisenprävention zu fördern. Im Rahmen des Projekts wurde das subjektive Sicherheitsgefühl von 3.769 Schulmitarbeitenden im Schuljahr 2010/2011 erhoben. Auf diesen Daten basiert das erste Manuskript. Das Ziel des

interdisziplinären Forschungsverbundes TARGET (Tat- und Fallanalysen hochexpressiver zielgerichteter Gewalt, 2013-2016, Förderkennzeichen: 13N12646) war die quantitative und qualitative Analyse von SZGS mit unterschiedlichen Schwerpunkten. Hierbei wurde der Entwicklungsverlauf, der Tatablauf sowie die institutionelle Rahmung der Taten untersucht. Im Rahmen des Projekts wurden staatsanwaltschaftliche Ermittlungsakten von 1999 bis 2013 begangenen deutschen Fällen von SGZS ausgewertet. Diese Akten beinhalten beispielsweise Urteil, Strafanzeige, Polizeiberichte, psychiatrische Gutachten, Aussagen von Zeug*innen und ggf. Aussagen des Täters oder der Täterin sowie andere Beweismittel. Auch Fälle von Drohungen und Ankündigungen, bei denen es bislang zu keiner durchgeführten Tat gekommen ist, wurden untersucht. Diese Akten enthielten bspw. Strafanzeige, Polizeiberichte, Aussagen der Bedroher*innen und der Zeug*innen sowie weitere Beweise zu dem Fall. Die Analysen des zweiten und dritten Manuskripts basieren auf den Daten des Projekts TARGET.

Der Forschungsgegenstand ist dadurch gekennzeichnet, dass die meisten Studien auf Open-Source-Daten beruhen, was zu Verzerrungen oder Unklarheiten führen kann (Muschert & Larkin, 2007). Medial präsentere Taten sind dadurch überrepräsentiert und fallen stärker ins Gewicht. Zum anderen können nur die Informationen verwendet werden, die medial bekannt sind (Sommer et al., 2014). Diese Problematik ist in Abbildung 4 dargestellt. Einige Fälle werden dadurch deutlich häufiger untersucht als andere, was einen wesentlichen Einfluss auf die Gesamtergebnisse des Forschungsstandes hat.

Abbildung 4

Die Häufigkeit der in Studien analysierten Fälle



Anmerkung. Basierend auf Sommer et al. (2014), übernommen aus Leuschner (2015b).

Eine Stärke der vorliegenden Manuskripte besteht darin, dass durchgängig projekteigens erhobene Daten und Auswertungen der staatsanwaltschaftlichen Fallakten verwendet wurden und somit auf eine repräsentativere Datengrundlage zugegriffen werden konnte.

Die Manuskripte beruhen auf unterschiedlichen empirischen Forschungsdesigns und basieren auf qualitativen und quantitativen Verfahren sowie querschnittlichen und längsschnittlichen Designs. Zwei Instrumente wurden entwickelt und auf deren Gütekriterien getestet. Weiterhin wurde eine Längsschnittanalyse durchgeführt. Lagen Fallakten zugrunde, sind die Auswertungen retrospektiver Art. Im Folgenden wird zunächst ein kurzer Überblick über die Manuskripte und das Untersuchungsdesign gegeben, bevor im Anschluss das methodische Vorgehen spezifiziert wird.

Tabelle 1*Übersicht der Manuskripte der vorliegenden Dissertation*

	Querschnittliche Erhebung von Daten	Retrospektive Analyse von Fallakten
Entwicklung eines Instruments	<p style="text-align: center;">Erstes Manuskript</p> <p><u>Zweck:</u> Entwicklung eines deliktspezifischen Instruments zur Erfassung des Subjektiven Sicherheitsgefühls des Schulpersonals im Zusammenhang mit SZGS (SG-L-SS)</p> <p><u>Status:</u> veröffentlicht in Forensische Psychiatrie, Psychologie, Kriminologie (2017) (peer reviewed)</p> <p><u>Sample:</u> 3.769 Schulmitarbeiter/innen aus 104 Schulen in Berlin, Brandenburg und Baden-Württemberg im Schuljahr 2010/2011</p> <p><u>Methode:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • explorative und konfirmatorische Faktorenanalysen • Skalenbildung, Bestimmung der Gütekriterien • Korrelations- und hierarchische Regressionsanalysen zur Prüfung konvergenter, diskriminanter und inkrementeller Validität 	<p style="text-align: center;">Zweites Manuskript</p> <p><u>Zweck:</u> Entwicklung eines interdisziplinären Analysetools zur systematischen Beschreibung und Analyse von Eigenschaften von Ankündigungen und Drohungen mit SZGS</p> <p><u>Status:</u> veröffentlicht als Buchkapitel in Investigating radicalization trends: Case studies in Europe and Asia (2020) (peer reviewed)</p> <p><u>Sample:</u> 15 Fälle von Ankündigungen bzw. Drohungen mit SZGS (keine durchgeführten Taten)</p> <p><u>Methode</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Beschreibung der Entwicklung des Analysetools (TTAI) • Retrospektive Einzelfallauswertung der 15 Fälle anhand des Analysetools • Interrater-Reliabilitätsanalyse mit 13 Ratern über zwei Ratingphasen
Längsschnittanalyse		<p style="text-align: center;">Drittes Manuskript</p> <p><u>Zweck:</u> Darstellung von typischen Entwicklungsverläufen der WB von Tätern mit SZGS</p> <p><u>Status:</u> eingereicht in einem peer-reviewed Journal (2024)</p> <p><u>Sample:</u> 11 Fälle von SZGS in Deutschland (durchgeführte Taten)</p> <p><u>Forschungsfragen:</u></p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Wann sind welche WB der Täter*innen längsschnittlich erstmalig wahrzunehmen? 2. Wie häufig sind die einzelnen WB der Täter*innen wahrzunehmen? 3. Werden bestimmte WB kurz vor der Tat häufiger wahrgenommen? <p><u>Methode:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Erfassung und chronologische Darstellung aller WB, operationalisiert mit TTAI • Häufigkeitsverteilungen, resp. verteilungsfreie Analysen

Manuskript 1: Entwicklung des „Instrument zur Erfassung des Subjektiven Sicherheitsgefühls des Schulpersonals im Zusammenhang mit School Shootings und schwerer, zielgerichteter Schulgewalt“. Konstruktion und Reliabilität einer deliktspezifischen Messung. (Ahlig, Leuschner, & Scheithauer, 2017)

Im *ersten Manuskript* wird ein Instrument entwickelt, um das Subjektive Sicherheitsgefühl des Schulpersonals im Zusammenhang mit SZGS zu messen. Es handelt sich um ein deliktspezifisches Instrument, welches die affektive, kognitive und konative Komponente des Konstrukts misst. Die Faktorenstruktur wird mittels Faktorenanalysen abgesichert. Mit einer explorativen Faktorenanalyse wird zusätzlich überprüft, ob die konative Komponente in aktive und passive/vermeidende Faktoren zerlegt werden kann. Die diagnostischen Gütekriterien der einzelnen Skalen werden bestimmt. Zur Überprüfung der konvergenten und diskriminanten Validität werden die bivariaten Korrelationen der gebildeten Skalen mit den Konstrukten Selbstwirksamkeitserwartungen, Vertrauen in Schulverantwortliche, subjektive Handlungssicherheit und einem deliktspezifischen Kontroll-Item ermittelt. Es werden hierarchische Regressionen durchgeführt, um die inkrementelle Validität zu überprüfen. Ziel ist es, ein delikt- bzw. kontextspezifisches Instrument zu entwickeln, das das Konstrukt mit psychometrisch akzeptablen Eigenschaften misst. Damit ist es möglich, das subjektive Sicherheitsempfinden des Schulpersonals in Bezug auf SZGS zu erheben.

Manuskript 2: Testing for Reliability of the TARGET Threat Analysis Instrument (TTAI): An Interdisciplinary Instrument for the Analysis of School Shooting Threats (Ahlig, Göbel, Allwinn, Fiedler, Leuschner, & Scheithauer, 2020).

Im *zweiten Manuskript* wird der Aufbau sowie die Entwicklung des interdisziplinären Instruments TARGET Threat Analysis Instrument TTAI dargestellt. Es basiert auf dem zuvor entwickelten TARGET Codebook, welches kriminalpolizeiliche Daten mit spezifischen

Informationen zu Risiko- und Resilienzfaktoren verknüpft (siehe Göbel et al., 2016). TTAI dient dazu, spezifische Details aus den Akten zu erfassen, wie beispielsweise den Wortlaut der Drohung oder Ankündigung, das Warnverhalten und andere Merkmale der Personen und Situation. Weiterhin wird die Prüfung der Interrater-Reliabilität dargestellt. Insgesamt nahmen 13 Bewerter*innen an der Untersuchung teil, sieben in der ersten Testphase und sechs in der zweiten. Die Bewerter*innen kodierten 15 Fallakten von Ankündigungen und Drohungen mit SZGS (zehn in der ersten Phase und fünf in der zweiten Phase). Die Akten wurden nach dem Zufallsprinzip aus einem Pool von 124 Akten ausgewählt, die im Rahmen des TARGET-Projekts zwischen 1999 und 2004 bei Staatsanwaltschaften in Deutschland angefordert wurden. Die Untersuchung wird in zwei Testphasen unterteilt, um die Interrater-Reliabilität zu ermitteln. Im Anschluss an die Berechnung der Interrater-Reliabilität werden alle Items, die einen bestimmten Schwellenwert unterschritten, entweder durch eine Änderung des Wortlauts des Items oder durch eine Anpassung des Antwortsatzes modifiziert oder das Item wird gelöscht. Die statistischen Auswertungen werden präsentiert und das finale Instrument vorgestellt.

Manuskript 3: Perceived Proximal Warning Behaviors in Cases of Severe Targeted Violence at German Schools: A Retrospective Longitudinal Analysis (Ahlig, Allwinn, Leuschner, Allely, & Scheithauer, 2024)

Im *dritten Manuskript* werden die wahrgenommenen Warning Behaviors in elf Fällen von durchgeführten SZGS im Längsschnitt untersucht. Anhang A enthält Informationen zu den untersuchten Fällen. Zweck dieser Untersuchung ist es, festzustellen, ob es zeitliche Muster bei der Wahrnehmung von WB gibt. Wir orientierten uns an der Typologie der WB nach Meloy et al. (2012). Es wurde der Unterabschnitt „Warning Behavior“ des Aktenanalyseinstruments TTAI aus dem zweiten Manuskript verwendet. Die Akten wurden nach Verhaltensweisen der späteren Täter*innen durchsucht und alle konkreten Verhaltensweisen festgehalten, welche sich mit Hilfe dieser Items abbilden lassen. Die WB wurden chronologisch auf einer Zeitachse

abgetragen. Es wurden nur die *tatsächlich* wahrgenommenen WB kodiert. Jeder Datenpunkt wurde mit der verbleibenden Anzahl an Tagen bis zur Tat kodiert. Die Werte wurden z-transformiert, um eine einheitliche Verteilung zu erhalten und sie vergleichbar zu machen. Es werden drei Forschungsfragen formuliert:

- (1) Wann sind welche WB der Täter*innen längsschnittlich erstmalig wahrzunehmen?
- (2) Wie häufig sind die einzelnen WB der Täter*innen wahrzunehmen?
- (3) Werden bestimmte WB kurz vor der Tat häufiger wahrgenommen?

Zur Überprüfung der Forschungsfragen wurden verteilungsfreie Verfahren angewandt. Das Manuskript ist zum jetzigen Zeitpunkt noch nicht publiziert. Zum Zeitpunkt der Abgabe der Dissertation befindet es sich im Begutachtungsprozess (eingereicht). Die Ergebnisse wurden zudem bereits auf der MOTRA-Konferenz 2024 (Monitoringsystem und Transferplattform Radikalisierung) einem breiten Publikum präsentiert.

Kapitel 2

Erstes Manuskript

Entwicklung des „Instrument zur Erfassung des Subjektiven Sicherheitsgefühls des Schulpersonals im Zusammenhang mit School Shootings und schwerer, zielgerichteter Schulgewalt“. Konstruktion und Reliabilität einer deliktspezifischen Messung.

Ahlig, N., Leuschner, V., & Scheithauer, H. (2017). Entwicklung des „Instrument zur Erfassung des Subjektiven Sicherheitsgefühls des Schulpersonals im Zusammenhang mit School Shootings und schwerer, zielgerichteter Schulgewalt“. Konstruktion und Reliabilität einer deliktspezifischen Messung. *Forensische Psychiatrie, Psychologie, Kriminologie*, 11(2), 141-154. <https://doi.org/10.1007/s11757-016-0367-2>

Zusammenfassung

Dieser Beitrag beschreibt die Entwicklung eines Instruments zur Messung des subjektiven Sicherheitsgefühls – in der Literatur generell als Kriminalitätsfurcht bezeichnet – des Schulpersonals im Zusammenhang mit „school shootings“ bzw. schwerer, zielgerichteter Schulgewalt (SG-L-SS). Das SG-L-SS ist das erste delikt- bzw. kontextspezifische Instrument zur Messung der Kriminalitätsfurcht, welches faktorenanalytisch überprüft und der Komplexität des Konstrukts gerecht wird. Im Rahmen der Evaluationsstudie des Präventionsprogrammes NETWASS (Networks Against School Shootings) wurde das subjektive Sicherheitsgefühl von 3769 Schulmitarbeitern erhoben. Es wurde gezeigt, dass die theoretisch postulierten Dimensionen (affektiv, kognitiv, konativ) mit unserem Instrument abgebildet werden können. Darüber hinaus lassen unsere Daten vermuten, dass nicht von einem allgemeinen konativen Faktor auszugehen ist, sondern ein aktiver von einem passiven/vermeidenden Verhaltensfaktor unterschieden werden sollte. Die Testung der inkrementellen Validität belegt einen Mehrgewinn des SG-L-SS, verglichen mit bisherigen Messungen des Sicherheitsgefühls.

Schlüsselwörter: Subjektives Sicherheitsgefühl, Kriminalitätsfurcht, „School shootings“, Schwere zielgerichtete Schulgewalt, Reliabilität

Das Kapitel wurde entfernt, da der Verlag einer Veröffentlichung auf einem frei zugänglichen Server nicht zustimmt. In der Originaldissertationsschrift befand sich dieses Kapitel auf den Seiten 54-68.

Kapitel 3

Zweites Manuskript

*Testing for Reliability of the
TARGET Threat Analysis Instrument (TTAI):
An Interdisciplinary Instrument for the Analysis of
School Shooting Threats*

Ahlig, N., Göbel, K., Allwinn, M., Fiedler, N., Leuschner, V., & Scheithauer, H. (2020). Testing for Reliability of the TARGET Threat Analysis Instrument (TTAI): An Interdisciplinary Instrument for the Analysis of School Shooting Threats. In B. Akhgar, D. Wells, & J. M. Blanco (Eds.), *Investigating Radicalization Trends* (pp. 81-100). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-030-25436-0_6

Abstract

This chapter describes the development and interrater reliability analysis for a standardised research tool to analyse the characteristics of school shooting threats systematically, based on state-of-the-art knowledge. The instrument was developed on the basis of the current but not empirically tested approaches evaluating the seriousness of school shooting threats. An interrater reliability study was conducted following two rating phases and instrument revisions with 13 independent raters evaluating school shooting threat case records ($N = 15$). Most items showed high reliability after final modifications (90%; $N = 88$). The TARGET Threat Analysis Instrument (TTAI) is a reliable tool for testing current approaches and developing elaborated criteria to distinguish between school shooting threats which are meant to be serious and threats which are situational in that specific moment of threatening.

Keywords: school shooting, severe targeted violence, threat assessment, warning behavior, codebook, interrater reliability, scientific instrument

Das Kapitel wurde entfernt, da der Verlag einer Veröffentlichung auf einem frei zugänglichen Server nicht zustimmt. In der Originaldissertationsschrift befand sich dieses Kapitel auf den Seiten 69-89.

Kapitel 4

Drittes Manuskript

*Perceived Proximal Warning Behaviors
in Cases of Severe Targeted Violence at German Schools:
A Retrospective Longitudinal Analysis*

Ahlig, N., Allwinn, M., Leuschner, V., Allely, C. S., & Scheithauer, H. (2025). Perceived Proximal Warning Behaviors in Cases of Severe Targeted Violence at German Schools: A Retrospective Longitudinal Analysis. *Journal of School Violence*, 1–15. <https://doi.org/10.1080/15388220.2025.2558645>

This is an Open Access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution License (<http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>).

Abstract

The recognition and management of students who exhibit warning behaviors (WBs) is an important prerequisite for the prevention of severe targeted acts of violence at schools (STSV). In the present study, the temporal occurrence of proximal WBs was retroactively examined in eleven German cases. The WBs were plotted chronologically, starting from the initial WB up to the day of the STSV. Only the behavior perceived at the time was evaluated, without including information that only became known after the STSV. A prototypical temporal order of initial perception was identified. In each case, WBs were already perceived before the first Leakage or Directly communicated threat. WBs can usually only be recognized as such in a wider psychosocial context (e.g., including information about current psycho-social crises). The findings highlight the need to establish structures at schools in cooperation with other institutions as part of a threat assessment and management for indicated prevention.

Keywords: severe targeted school violence, school shooting, threat assessment, proximal warning behaviors, leakage, retrospective longitudinal study, youth violence

Das Kapitel wurde entfernt, da es sich in der Originaldissertationsschrift um eine Version vor der finalen Publikation handelte. Der Artikel wurde inzwischen Open Access veröffentlicht und ist frei einsehbar. In der Originaldissertationsschrift befand sich dieses Kapitel auf den Seiten 90-121.

Kapitel 5

*Z*usätzliche Analysen

Um die Ergebnisse des dritten Manuskripts präzise zu halten, wurden nicht alle gewonnenen Ergebnisse darin verschriftlicht. Im Folgenden werden zusätzliche Ergebnisse aus der Längsschnittanalyse der WB vorgestellt. Zunächst wird das Phänomen *going dark* betrachtet. Anschließend wird geprüft, ob eine weitere Typenbildung basierend auf der Häufigkeit von Ankündigungen und Drohungen möglich ist. Danach wird kurz auf wahrnehmbare, jedoch nicht wahrgenommene Verhaltensweisen eingegangen. Abschließend folgen Auszüge aus den qualitativen Einzelfallanalysen.

5.1 Going dark

Im dritten Manuskript ist dargestellt, dass in acht der elf Fälle bis zum Tattag oder bis zum Vortag der Tat eine Drohung und/oder Ankündigung kommuniziert wurde. In drei Fällen ist dies nicht der Fall. In Tabelle 2 fallen die Fälle 6, 7 und 9¹² bezüglich ihrer letzten Ankündigung und Drohung auf. Ein Mann-Whitney-U-Test zeigt, dass der Gruppenunterschied zwischen diesen drei und den anderen acht Fällen bzgl. ihrer letzten Ankündigung/Drohung signifikant ist ($U = 36.00$; $p = .01$). Demnach erfolgt die letzte Äußerung von Tatintentionen (letzte Ankündigung oder Drohung) in diesen drei Fällen signifikant früher als in den anderen acht Fällen. Die Fortführung der krisenhaften Entwicklung ohne Signalisierung nach außen ist mit dem in der Literatur als *going dark* bezeichneten Phänomen gleichzusetzen (Ebner, 2022). In der Folge werden diese Fälle als *going dark*-Fälle bezeichnet, wobei diese Begrifflichkeit als Arbeitshypothese zu verstehen ist. In einem nächsten Schritt werden alle Forschungsfragen dahingehend untersucht, ob für diese beiden Gruppen unterschiedliche Ergebnisse zu verzeichnen sind.

¹² Aufgrund des Datenschutzes bezieht sich die Fallnummerierung auf eine von Anhang A unabhängige Reihenfolge. Die in Tabelle 2, Tabelle 4 und Tabelle 7 verwendete Nummerierung ist analog zu derjenigen des dritten Manuskripts dieser Dissertationsschrift.

Tabelle 2*Erste und letzte Ankündigung / Drohung*

Fall	Erste AK	Erste Dr	Letzte AK	Letzte Dr	Erste AK/Dr	Letzte AK/Dr
1	138	0	0	0	138	0
2	892	110	1	6	892	1
3	222	1226	0	1	1226	0
4	105	12	0	0	105	0
5	70	55	0	55	70	0
6 ^a	2080	2164	873	2164	2164	873
7 ^a	892	-	282	-	892	282
8	810	771	0	96	810	0
9 ^a	330	983	321	55	983	55
10	1902	540	0	80	1902	1
11	1538	1173	1	808	1538	0
<i>Min</i>	70.00	0.00	0.00	0.00	70.00	0.00
<i>Max</i>	2080.00	2164.00	873.00	2164.00	2164.00	873.00
<i>M</i>	816.27	703.40	134.36	326.50	974.55	134.36
<i>SD</i>	701.99	669.46	260.44	655.09	672.21	260.44

Anmerkung. AK = Ankündigung; Dr = Drohung; *Min* = Mindestwert; *Max* = Maximalwert; *M* = Mittelwert; *SD* = Standardabweichung. ^a hier

eingestufte going dark-Fälle. Die Nummerierung der Fälle entspricht aus Gründen des Datenschutzes nicht der Nummerierung in Anhang A.

Forschungsfrage 1 (erstmalige Wahrnehmung der WB):

Mithilfe eines Kruskal-Wallis-Tests wurde die erstmalige Wahrnehmung der WB zwischen beiden Gruppen verglichen. Tabelle 3 zeigt die signifikant unterschiedlichen WB.

Tabelle 3

Erstmalige Wahrnehmung von WB

	Going dark ($n = 3$)		Restliche Fälle ($n = 8$)		p
	M/MD	M	MD	p	
Identification	3050	1929.5	1748.0	$p = 0.05^+$	
Pathway	1198	491.63	263.5	$p = 0.13$	

Anmerkung. n = Anzahl; M = Mittelwert; MD = Median; dargestellt sind die verbleibenden Tage bis zur Tat. $^+p \leq .1$. Die p -Werte dieser Tabelle basieren auf exakten Signifikanztests (zweimal einseitig).

In der Gruppe going dark werden die WB Identification und tendenziell Pathway früher wahrgenommen als in der restlichen Gruppe¹³. Ein Vergleich der z-Werte beider Gruppen mittels eines Kruskal-Wallis-Tests ergab keine signifikanten Unterschiede. Das bedeutet, dass der Phasenverlauf der WB in beiden Gruppen dem der Gesamtstichprobe entspricht.

¹³ Da es sich um eine sehr kleine Stichprobe handelt, wird ein Signifikanzniveau von 10% akzeptiert (Schöneck & Voß, 2005).

Tabelle 4*Absolute und relative Häufigkeiten aller WB*

Fall	H_{Id}	H_{Fix}	H_{Na}	H_{Lr}	H_{AK}	H_{Dr}	H_{Path}	H_{Eb}	H_{AK+Dr}	H_{Total}	h_{Id}	h_{Fix}	h_{Na}	h_{Lr}	h_{AK}	h_{Dr}	h_{Path}	h_{Eb}	h_{AK+Dr}
1	11	14	3	11	10	3	11	6	13	69	.16	.20	.04	.16	.14	.04	.16	.09	0.19
2	23	6	3	14	19	11	23	3	30	102	.23	.06	.03	.14	.19	.11	.23	.03	0.29
3	21	17	7	6	11	10	9	7	21	88	.24	.19	.08	.07	.13	.11	.10	.08	0.24
4	12	14	1	15	10	4	10	5	14	71	.17	.20	.01	.21	.14	.06	.14	.07	0.20
5	12	9	2	3	14	1	9	1	15	51	.24	.18	.04	.06	.27	.02	.18	.02	0.29
6 ^a	26	22	7	19	7	1	5	0	8	87	.30	.25	.08	.22	.08	.01	.06	0.00	0.09
7 ^a	14	9	0	12	5	0	8	2	5	50	.28	.18	0.00	.24	.10	0.00	.16	.04	0.10
8	57	53	0	9	7	3	45	2	10	176	.32	.30	0.00	.05	.04	.02	.26	.01	0.06
9 ^a	29	40	2	18	2	3	18	14	5	126	.23	.32	.02	.14	.02	.02	.14	.11	0.04
10	33	55	3	19	16	5	46	14	21	191	.17	.29	.02	.10	.08	.03	.24	.07	0.11
11	16	39	0	16	9	2	6	1	11	89	.18	.44	0.00	.18	.10	.02	.07	.01	0.12
<i>Min</i>	11	6	0	3	2	0	5	0	5	50	0.16	0.06	0.00	0.05	0.02	0.00	0.06	0.00	0.04
<i>Max</i>	57	55	7	19	19	11	46	14	30	191	0.32	0.44	0.08	0.24	0.27	0.11	0.26	0.11	0.29
<i>M</i>	23.09	25.27	2.55	12.91	10.00	3.91	17.27	5.00	13.91	100.00	0.23	0.24	0.03	0.14	0.12	0.04	0.16	0.05	0.16
<i>SD</i>	13.49	18.14	2.50	5.30	4.92	3.56	14.90	4.96	7.61	46.77	0.06	0.10	0.03	0.07	0.07	0.04	0.07	0.04	0.09

Anmerkung. H = absolute Häufigkeit; h = relative Häufigkeit; Id = Identifikation; Fix = Fixation; Na = Novel Aggression; Lr = Last resort, AK =

Ankündigung, Dr = Drohung, Path = Pathway, Eb = Energy burst; total = Gesamtanzahl aller WB; *Min* = Mindestwert; *Max* = Maximalwert; *M*

= Mittelwert; *SD* = Standardabweichung. ^a going dark-Fälle. Die Nummerierung der Fälle entspricht aus Gründen des Datenschutzes nicht der

Nummerierung in Anhang A.

Forschungsfrage 2 (Häufigkeiten der WB):

Die absoluten und relativen Häufigkeiten aller WB sind Tabelle 4 zu entnehmen. In den going dark-Fällen werden weniger Ankündigungen wahrgenommen (absolute Häufigkeit) als in den restlichen acht Fällen ($MR^{14}_{\text{going dark}} = 2.17$ vs. $MR_{n=8} = 7.44$; $U = 0.5$; $p^{15} = .01$). Bezüglich der absoluten Häufigkeit von Drohungen lässt sich kein signifikanter Unterschied feststellen ($MR_{\text{going dark}} = 3.25$ vs. $MR_{n=8} = 6.06$; $p = .27$). Auch bei den restlichen WB ergeben sich keine signifikanten Unterschiede.

In Relation zu allen WB eines Falls (relative Häufigkeit) werden in der Gruppe going dark weniger Ankündigungen ($MR_{\text{going dark}} = 3.33$ vs. $MR_{n=8} = 7.00$; $U = 4.0$; $p = .13$), weniger Drohungen ($MR_{\text{going dark}} = 2.25$ vs. $MR_{n=8} = 6.31$; $U = 1.5$; $p = .09$) und mehr Last resort ($MR_{\text{going dark}} = 8.83$ vs. $MR_{n=8} = 4.94$; $U = 3.5$; $p = .08$) wahrgenommen als in den restlichen acht Fällen. Auch die Summe von Ankündigungen und Drohungen ist im Verhältnis zu der Gesamthäufigkeit aller WB bei den going dark-Fällen signifikant geringer ausgeprägt ($MR_{\text{going dark}} = 2.67$ vs. $MR_{n=8} = 7.25$; $U = 2.0$; $p = .05$). Daraus kann abgeleitet werden, dass in den going dark-Fällen *weniger* Kommunikation der Intention wahrgenommen wird als in den anderen Fällen.

Ein Vergleich der absoluten Häufigkeiten aller WB zeigt, dass es keinen Unterschied zwischen going dark und den restlichen acht Fällen gibt ($MR_{\text{going dark}} = 5.0$ vs. $MR_{n=8} = 6.38$; $U = 9.0$; $p = .63$). In zwei der drei going dark-Fälle ist die wahrgenommene Gesamtanzahl der WB, verglichen mit den anderen acht Fällen, gering ausgeprägt. Ein Gruppenvergleich, der lediglich mit diesen zwei going dark-Fällen gerechnet wird, kann ebenso keine Signifikanz

¹⁴ MR = Mittlerer Rang. Bei Stichproben mit der vorliegenden Verteilung sind die Parameter Median und Mittlerer Rang robuster als der Mittelwert und daher eher für Vergleiche heranzuziehen.

¹⁵ Es handelt sich um exakte Signifikanztests (zweimal einseitig).

erreichen ($MR_{\text{going dark}} = 3.0$ vs. $MR_{n=8} = 6.67$; $U = 3.0$; $p = .22$). Demnach wird in beiden Gruppen eine ähnliche Anzahl von WB wahrgenommen.

Forschungsfrage 3 (Häufigkeiten der WB kurz vor Tat):

Die Analysen wurden jeweils separat für die going dark-Fälle und für die restlichen Fälle durchgeführt. Die Ergebnisse sind in Tabelle 5 und 6 dargestellt. Es zeigt sich, dass bei den going dark-Fällen *kein einziges WB* kurz vor der Tat signifikant häufiger wahrgenommen wird. Betrachtet man die Ergebnisse für die anderen acht Fälle, zeigt sich, dass Last resort ($p = .05$), Ankündigung ($p = .02$), Pathway ($p = .09$), Energy burst ($p = .01$) und tendenziell Drohungen ($p = .12$) kurz vor der Tat signifikant häufiger wahrgenommen werden. Das bedeutet, dass die vermehrte Häufigkeit kurz vor der Tat, die sich in der Gesamtstichprobe zeigt, nur für die Fälle *ohne* going dark gültig ist. Es ist zu beachten, dass es sich um unidirektionale Analysen handelt. Ob die WB im Verlauf häufiger wahrgenommen werden, kann mittels dieser durchgeführten Analyse nicht beantwortet werden. Es wird hier lediglich festgestellt, dass es bei den going dark-Fällen kurz vor der Tat *nicht* zu einer erhöhten Wahrnehmung von WB kommt.

Tabelle 5

Absolute Häufigkeiten der WB – Vergleich vor der Tat vs. Verlauf für going dark-Fälle (n = 3)

WB	Verlauf (ohne letzte 6 Monate)					Letzte 6 Monate vor Tat				
	<i>Min</i>	<i>Max</i>	<i>M</i>	<i>MD</i>	<i>SD</i>	<i>Min</i>	<i>Max</i>	<i>M</i>	<i>MD</i>	<i>SD</i>
Identification	11	25	20.00	24.00	7.81	1	5	3.00	3.00	2.00
Fixation	8	29	19.00	20.00	10.54	1	11	4.67	2.00	5.51
Novel aggression (n = 2)	2	6	4.00	4.00	2.83	0	1	0.50	0.50	0.71
Last resort	0	14	7.67	9.00	7.10	3	18	8.67	5.00	8.15
Ankündigung	2	7	4.67	5.00	2.52	0	0	0.00	0.00	0.00
Drohung (n = 2)	1	2	1.50	1.50	0.71	0	1	0.50	0.50	0.71
Pathway	4	6	5.00	5.00	1.00	0	14	5.33	2.00	7.57
Energy burst (n = 2)	0	4	2.00	2.00	2.83	2	10	6.00	6.00	5.66
Total	39	78	61.33	67.00	20.11	9	59	26.33	11.00	28.31

Anmerkung. WB = Warning Behaviors; *Min* = Mindestwert; *Max* = Maximalwert; *M* = Mittelwert; *SD* = Standardabweichung; *n* = Anzahl. Signifikant häufigeres Verhalten ist fett dargestellt. ⁺ $p \leq .1$. * $p \leq .05$. ** $p \leq .01$.

Tabelle 6

Absolute Häufigkeiten der WB – Vergleich vor der Tat vs. Verlauf für die Fälle ohne going dark (n = 8)

WB	Verlauf (ohne letzte 6 Monate)					Letzte 6 Monate vor Tat				
	<i>Min</i>	<i>Max</i>	<i>M</i>	<i>MD</i>	<i>SD</i>	<i>min</i>	<i>max</i>	<i>M</i>	<i>MD</i>	<i>SD</i>
Identification	2	47	14.50	9.50	14.80	3	19	8.63	9.00	5.04
Fixation	0	52	16.63	3.50	20.23	3	16	9.13	9.50	4.64
Novel aggression (n = 6)	0	5	1.50	1.00	1.87	0	3	1.50	1.50	1.05
Last resort*	0	11	3.50	2.50	3.82	2	14	8.13	8.50	4.32
Ankündigung*	0	10	3.13	2.50	3.52	1	16	8.88	9.50	4.85
Drohung	0	5	1.38	1.00	1.77	0	11	3.50	3.00	3.46
Pathway ⁺	0	33	8.75	1.00	14.70	4	20	11.13	10.50	4.58
Energy burst**	0	4	0.75	0.00	1.39	1	10	4.13	4.00	3.23
Total	6	138	49.75	21.50	54.81	34	86	54.63	55.00	15.41

Anmerkung. *Min* = Mindestwert; *Max* = Maximalwert; *M* = Mittelwert; *SD* = Standardabweichung; *n* = Anzahl. Signifikant häufigeres Verhalten ist fett dargestellt. ⁺ $p \leq .1$. * $p \leq .05$. ** $p \leq .01$.

Innerhalb der going dark-Fälle liegen bezeichnende Unterschiede vor. Daher ist diese Gruppe nicht als homogen zu betrachten. So weist Fall 9 eine überdurchschnittlich hohe Gesamtanzahl von WB auf, während Fall 6 und 7 unter dem Durchschnittswert liegen. Fall 7 verfügt über die geringste Gesamtanzahl aller WB der 11 Fälle. Weiterhin erfolgt in lediglich einem Fall (Fall 6, siehe Tabelle 2, S.124) die erste Ankündigung besonders früh. Dennoch sind in den geführten Analysen Gemeinsamkeiten festgestellt wurden, welche im Folgenden aufgelistet sind:

- Wahrnehmung der letzten Ankündigung und Drohung frühzeitig vor der Tat
- frühere Wahrnehmung des ersten Identification
- tendenziell frühere Wahrnehmung des ersten Pathway
- Absolute Häufigkeit: geringere Wahrnehmung von Ankündigungen
- relative Häufigkeit: geringere Wahrnehmung von Drohungen und Ankündigungen sowie häufigere Wahrnehmung von Last resort
- insgesamt geringere Wahrnehmung von Kommunikation (Drohung und Ankündigung)

5.2 Weitere Typenbildung

Im zweiten Teil der zusätzlichen Analysen wird untersucht, ob basierend auf der Häufigkeit von Ankündigungen und Drohungen eine weitere Typenbildung möglich ist. Dazu sind in Tabelle 7 die absoluten und relativen Häufigkeiten der Ankündigungen und Drohungen aller Fälle dargestellt. Diese verdeutlichen, dass es neben den going dark-Fällen noch weitere Fälle gibt, in denen wenig Kommunikation (Ankündigung und Drohung) wahrgenommen wird.

Tabelle 7*Absolute und relative Häufigkeiten von Ankündigung und Drohung*

Fall	H_{AK}	h_{AK}	H_{Dr}	h_{Dr}	H_{AK+Dr}	H_{total}	h_{AK+Dr}
1	10	0.77	3	0.23	13	69	0.19
2	19	0.63	11	0.37	30	102	0.29
3	11	0.52	10	0.48	21	88	0.24
4	10	0.71	4	0.29	14	71	0.20
5	14	0.93	1	0.07	15	51	0.29
6 ^a	7	0.88	1	0.13	8	87	0.09
7 ^a	5	1.00	0	0.00	5	50	0.10
8	7	0.70	3	0.30	10	176	0.06
9 ^a	2	0.40	3	0.60	5	126	0.04
10	16	0.76	5	0.24	21	191	0.11
11	9	0.82	2	0.18	11	89	0.12
<i>Min</i>	2	0.40	0	0	5	50	0.04
<i>Max</i>	19	1.00	11	0.60	30	191	0.29
<i>M</i>	10	0.74	3.91	0.26	13.91	100	0.16
<i>SD</i>	4.92	0.18	3.56	0.18	7.61	46.77	0.09

Anmerkung. H = absolute Häufigkeit; h = relative Häufigkeit; AK = Ankündigung; Dr = Drohung; total = Gesamtanzahl aller WB;

^a going dark-Fälle; *Min* = Mindestwert; *Max* = Maximalwert; *M* = Mittelwert; *SD* = Standardabweichung. Die Nummerierung der

Fälle entspricht aus Gründen des Datenschutzes nicht der Nummerierung in Anhang A.

In diesem Kontext stellt sich die Frage, ob eine generelle Unterscheidung zwischen einem Typus, der eine höher frequentierte Kommunikation, und einem Typus, der eine geringer frequentierte Kommunikation aufweist, möglich ist. Eine Rangreihe der absoluten Anzahl von Ankündigung und Drohung wurde gebildet:

(5 5 8 10 11 13 14 15 21 21 30).

Da die Abstände gering sind, wurden Perzentile gebildet, welche in Tabelle 8 veranschaulicht sind. Die kleinsten drei Werte gehören zu dem untersten 25. Perzentil. Damit haben die hier als going dark betitelten Fälle prozentual die am wenigsten wahrgenommene Kommunikation.

Tabelle 8

Darstellung der Perzentile der kombinierten Variable aus Ankündigung und Drohung

		Perzentile						
				Perzentile				
		5	10	25	50	75	90	95
Gewichtetes Mittel (Definition 1)	AK und Dr gesamt	5,0000	5,0000	8,0000	13,0000	21,0000	28,2000	.
Tukey-Angelpunkte	AK und Dr gesamt			9,0000	13,0000	18,0000		

Anmerkung. Dargestellt ist eine SPSS-Ausgabe. AK = Ankündigung; Dr = Drohung.

Es zeigt sich, dass bis zum Wert 13 (50%-Perzentil) ein signifikanter Unterschied besteht ($U = 4.5$; $p = .05$). Rein statistisch könnte das Sample bei diesem Wert in eine Gruppe, in der viel Kommunikation wahrgenommen wird, und in eine Gruppe, in der wenig Kommunikation wahrgenommen wird, geteilt werden. Der Übergang zu den benachbarten Werten ist jedoch so marginal und inhaltlich willkürlich, dass diese Gruppeneinteilung verworfen wird. Dennoch bleibt die Erkenntnis bestehen, dass sich die Täter*innen deutlich in der Intensität ihrer wahrgenommenen Kommunikation (Ankündigungen und Drohungen) unterscheiden (Mindestwert: 5 vs. Maximalwert: 30).

Die Daten zeigen, dass es teilweise erhebliche Varianzen in den Verläufen gibt, so bspw. in der Länge der krisenhaften Entwicklung und in dem Zeitpunkt der Wahrnehmung der ersten Kommunikation. Mögliche andere Untergruppen sind durchaus denkbar. Aufgrund der kleinen Stichprobe ist eine weitergehende Typenbildung wenig sinnvoll, sodass ergänzende Analysen hier nicht dargestellt werden. Zusammengefasst zeigt der Versuch einer weiteren Typenbildung, dass es erhebliche Unterschiede in der Häufigkeit von Ankündigungen und Drohungen zwischen den Fällen gibt: Bei einigen Täter*innen wird nur wenig wahrgenommen, während bei anderen erheblich mehr beobachtet wird. Diese Erkenntnis könnte für die Praxis von großer Relevanz sein, da sie verdeutlicht, dass wiederholte Drohungen und Ankündigungen durchaus auf eine Gefahr hindeuten und dass zugleich auch von zurückhaltenden Schüler*innen eine Gefahr ausgehen kann.

5.3 Wahrnehmbares Verhalten

Im dritten Teil der zusätzlichen Analysen wurden die WB betrachtet, die *wahrnehmbar* waren, von denen jedoch ausschließlich durch die Täter*innen selbst berichtet wurde und keine Anzeichen vorlagen, dass weitere Personen dieses Verhalten tatsächlich *wahrgenommen haben*. Addiert man diese Verhaltensweisen, zeigt sich anteilig, dass in den erstellten Timelines der elf Fälle 37% der WB wahrnehmbar waren, jedoch nicht wahrgenommen *wurden*. Dies spricht für einen erheblichen Anteil von WB, die verborgen bleiben. Dies verdeutlicht, wie notwendig es ist, dieses wissenschaftlich generierte Wissen in die Praxis zu übertragen, um Warnsignale besser wahrnehmen und erkennen zu können.

5.4 Qualitativer Exkurs

„Most attackers *do* share their ideas [...] that caused others concern (Abel et al., 2021, S.3; Vossekuil et al., 2002, S.11)“. Zur Veranschaulichung werden im Folgenden ausgewählte Auszüge aus den qualitativen Einzelfallanalysen präsentiert, die die Folgen eines lückenhaften

Informationsstands, der Bagatellisierung sowie ungünstiger Interpretationen aufzeigen. Dies wird durch mehrere qualitative Beispiele dargelegt.

Fall I¹⁶: T¹⁷ verfasst sehr viele Tagebucheinträge mit eindeutigen Plänen und Intentionen, welche für niemanden wahrnehmbar sind. Sehr viel ist bei ihr/ihm digital gespeichert, was Aufschluss über ihre/seine Fantasien gibt. Ihre/seine Intentionen einer Tat formuliert sie/er auch wahrnehmbar anderen gegenüber direkt und unverfälscht. Sie/er erzählt offen und ehrlich von ihrem/seinen Innenleben und dem Plan. „[aus Datenschutzgründen entfernt] lag bei der beschuldigten Person seit dem Grundschulalter zunehmend psychische Auffälligkeiten in Form [aus Datenschutzgründen entfernt] vor. Dies führt bei [...] zu einer krankhaften und wahnhaften Verarbeitung und zu der Annahme, dass anderen Menschen [...] feindselig, ablehnend und bedrohlich gegenüberstünden. (Urteil, [Datum aus Datenschutzgründen entfernt])“ Basierend auf diesem grundsätzlich gezeigten Verhalten werden ihre/seine Ankündigungen nicht ernst genommen: „Wir kannten [...] so, keiner hat mit der Ernsthaftigkeit gerechnet (Freundin, Zeugenvernehmung, [Datum aus Datenschutzgründen entfernt]).“ Ihre/seine Mitschüler*innen und vorherigen Freund*innen berichten, sie/er habe sich selbst ausgegrenzt. [aus Datenschutzgründen entfernt] vor ihrer/seiner [aus Datenschutzgründen entfernt] Tat ist T Thema der Klassenkonferenz. „Man überlegte, woran ihre/seine Probleme liegen könnten. Ich meinte zu den anderen, dass wir weitere Hintergrundinformationen bräuchten, um zu wissen, was mit [...] überhaupt ist- welche Probleme [...] eigentlich hat. Was dann zu schlechten Zensuren führt. (Lehrerin, Zeugenvernehmung, [Datum aus Datenschutzgründen entfernt]).“ [aus Datenschutzgründen entfernt]

¹⁶ Zum Zwecke des Datenschutzes wird an dieser Stelle eine eigenständige Nummerierung der Fälle gewählt, welche unabhängig von der bisherigen ist.

¹⁷ Um die Identität unkenntlich zu machen, wird von einer tatbegehenden Person T gesprochen. Im weiteren Verlauf werden männliche und weibliche Pronomen verwendet.

Fall 2: Es fanden wiederholt Lehrerkonferenzen bzgl. der Schülerin/des Schülers statt. Da das Kollegium nur fragmentiertes Wissen hatte, wurde die Gefährlichkeit gemeinschaftlich nicht gesehen. Einzelne Stimmen: („Hast du es für möglich gehalten, dass T zu so einer Handlung fähig wäre?“) „Ehrlich gesagt ja. Ich habe dann am vergangenen Mittwochabend, nachdem T mich angerufen hat, mit meiner Freundin über dieses Telefonat gesprochen. Wir waren beide der Meinung, dass T noch ausrasten würde und [...] schon zu so einer Bluttat fähig wäre. Irgendwie mache ich mir jetzt schon Vorwürfe. Ich habe am vergangenen Mittwoch noch zu den anderen Mitschüler*innen gesagt, dass ich der Meinung sei, dass T kommen würde, die anderen glaubten mir jedoch nicht. Zu den Lehrer*innen habe ich nichts gesagt (Freundin, Zeugenvernehmung, [Datum aus Datenschutzgründen entfernt]).“ „Ich habe befürchtet, daß das passieren könnte, was sich heute ereignet hat, habe dies aber nicht glauben können (Lehrer, Zeugenvernehmung, [Datum aus Datenschutzgründen entfernt]).“ „T hat dann auch noch gesagt, dass sie/er eine richtig große Abschiedsparty machen wolle und ich einen Kuchen backen soll. Jetzt im Nachhinein denke ich, dass [...] da schon wusste, was sie/er eigentlich vorhatte (Freundin, Zeugenvernehmung, [Datum aus Datenschutzgründen entfernt])“.

Fall 3: [aus Datenschutzgründen entfernt] vor der Tat erfolgte innerhalb des Schulkollegiums eine Fallbearbeitung bezüglich der Schülerin/des Schülers, nachdem Mitschüler*innen eine Todesdrohung weitergeleitet hatten. Obwohl u.a. bekannt war, dass T eine Mitschülerin anflehte, ihr/ihm eine Waffe zu besorgen und Mitschüler*innen die Sorgen äußerten, T würde Amok laufen, wurde kein unmittelbarer Handlungsbedarf gesehen. Es wurde entschieden, die Polizei *nicht* zu kontaktieren. „Das Ergebnis war, dass einvernehmlich geklärt wurde, dass eher eine Selbstgefährdung als eine Fremdgefährdung vorliegt. Herr [...] hatte [Anm.: Schulpsychologischer Dienst] auch gefragt, ob die Polizei einzuschalten sei. Da kein Verdacht auf fremdgefährdendes Handeln vorlag, hat [Anm.: Schulpsychologischer Dienst] das verneint (Schulleiterin, Zeugenvernehmung, [Datum aus Datenschutzgründen entfernt]).“ „Wir hatten an der Schule mal einen Fall, der sich später als Flop herausstellte. Damals war auch die

Polizei involviert, die meinte, man solle die Polizei nur bei absolut konkreten Verdachtsmomenten einschalten. Die Verdachtsmomente waren aber im jetzigen Fall nicht so konkret, als dass die Polizei hätte eingeschaltet werden müssen. [...] und ich haben zwar das Verhalten von [...] gemeldet, empfanden die Situation aber nicht als bedrohend oder so (Mitschüler, Zeugenvernehmung, [Datum aus Datenschutzgründen entfernt])“.

T hatte zu diesem Zeitpunkt schon mehrfach gegenüber Mitschüler*innen Ankündigungen und Drohungen ausgestoßen, Chatpartnern gegenüber Gewaltfantasien und Tatpläne berichtet und sich u.a. [aus Datenschutzgründen entfernt] gekauft. Die Informationen waren in der Summe niemandem bekannt.

Fall 4: Ihre/Seine Mitschüler*innen bezeichnen T als „typische Amokläuferin/typischen Amokläufer [...] Auch haben wir T immer wieder belächelt. T war viel zu Hause, T war immer alleine. Mir ist kein richtiger Freund/keine richtige Freundin von T bekannt. T lebte zurückgezogen, außerdem hatte T die ganzen Waffen in ihrem/seinem Zimmer und hat auch immer [aus Datenschutzgründen entfernt] angesehen. (Mitschüler, Zeugenvernehmung, [Datum aus Datenschutzgründen entfernt])“.

Drei Jahre vor der Tat nimmt eine Zeugin eine Drohung von T wahr. Sie redet mit Lehrer*innen über den Vorfall. Dort wird ihr nicht geglaubt, weil sie nicht als glaubwürdig eingeschätzt wird (Mutter ist psychisch krank, Vater Alkoholiker). T wird in einer Ambulanz der Kinder- und Jugendpsychiatrie vorstelltig. Dort äußert T, „dass sie/er manchmal Menschen hassen würde und sie auch umbringen bzw. erschießen könnte. Sie/Er hätte es allerdings noch nie getan und sei auch bislang durch keinerlei Handlungen gegenüber sich selber bzw. anderen entsprechend aufgefallen (Oberarzt, Zeugenvernehmung, [Datum aus Datenschutzgründen entfernt])“.

Die Therapeut*innen halten eine Therapie für notwendig. Es gibt jedoch ein Missverständnis über das weitere Vorgehen zwischen Klinik und Eltern, sodass es nie zu einer Therapie kommt. Aussagen einer [aus Datenschutzgründen entfernt] verdeutlichen, dass T mehr soziale Einbindung und Unterstützung gebraucht hätte. Jemand, der sie/ihn aktiviert und mitreißt: „Hatten Sie den

Eindruck, dass T psychisch angeschlagen war, möglicherweise depressiv ist? – Ja, ich denke, dass T nicht glücklich war. Ich denke, dass [...] ganz einfach Liebe fehlte. [...] Ich denke, dass [...] in ihrer/seiner Familie nicht so aufgehoben war. T war ja auch fast die ganze Zeit alleine. – Haben Sie jemals Berührungen oder Umarmungen zwischen T und ihrer/seiner Mutter oder den anderen Familienangehörigen gesehen? – Nein, sowas habe ich nie gesehen. T wirkte im Umgang mit ihrer/seiner Mutter irgendwie erwachsen. Ich denke, das war eine Schutzreaktion, ich denke, dass T sich da einfach versteckte ([aus Datenschutzgründen entfernt] Zeugenvernehmung, [Datum aus Datenschutzgründen entfernt]).“ Auf Ts Kamera werden nach der Tat Bilder gefunden, auf denen [aus Datenschutzgründen entfernt]. In der Gesamtheit fällt auf, dass T sehr feinfühlig ist, ihr/sein Vater als schlechtes Vorbild dient und T niemanden hat, der T in eine richtige Richtung lenkt.

Fall 5: T kündigt mehreren Personen gegenüber wiederholt konkrete Details der Tat an (Datum, Ort, Geschädigte), wie sie/er sie auch *tatsächlich* umsetzt. Am Tattag zeigt T ihre/seine Schusswaffe in der Klasse herum. Obwohl T konkret ankündigt, dass sie/er die Lehrerin erschießen wird, ergreifen die Mitschüler*innen keine Maßnahmen. „Ich konnte aber das zu diesem Zeitpunkt nicht glauben, weil es einfach zu verrückt oder utopisch war. Ich muss sagen, dass ich an einen Scherz oder eine gewisse Prahlerei gedacht habe (Mitschüler, Zeugenvernehmung, [Datum aus Datenschutzgründen entfernt]).“

Fall 6: [aus Datenschutzgründen entfernt] Die ca. ein halbes Jahr vor der Tat gemachten Äußerungen Ts, dass man diesen oder jenen Lehrer umbringen müsse, wurden nicht als potentiell gefährlich eingestuft. Die Freundin berichtet: „Irgendwann wurde im Freundeskreis auch mal geflachst: „[...] läuft Amok in der Schule. Aber das hat ihr/ihm doch keiner zugetraut. Es war also nichts, was man ernstnehmen würde (Freundin, Zeugenvernehmung, [Datum aus Datenschutzgründen entfernt]).“ „Einer ihrer/seiner Schulkamerad*innen und weitläufiger Freund hatte einen anderen Eindruck. Ihm war aufgefallen, dass T, wenn sie/er diese Äußerungen machte, immer so „starr zur Seite blickte, irgendwie so verächtlich“. Auch bei der

Schussimitation auf der Klassenfahrt habe T so einen starren entschlossenen Blick gehabt, wie bei seinen Bemerkungen, man müsste die Lehrer erschießen. Durch die verbissene Art wie T dies gesagt habe und wie T aus dem Innersten erregt, völlig ernst und bestimmt geklungen habe, sei herauszuhören gewesen, dass T es ernst gemeint haben könnte. Diesem Freund aber war wiederum die Tatsache, dass sich T im Besitz von [aus Datenschutzgründen entfernt] befand, nicht bekannt ([aus Datenschutzgründen entfernt]).“ Ein weiterer Mitschüler hatte „nach der Äußerung von T Angst gehabt zur Schule zu gehen. Am liebsten hätte er die Schule gewechselt (Freundin, Zeugenvernehmung, [Datum aus Datenschutzgründen entfernt]).“ [aus Datenschutzgründen entfernt] Innerhalb nur weniger Monate ereignen sich Geschehnisse, die niemand in ihrer Gesamtheit kennt. [aus Datenschutzgründen entfernt]

Fall 7: [aus Datenschutzgründen entfernt] Jahre vor der Tat bittet T im Internet direkt um Hilfe: [aus Datenschutzgründen entfernt] Viele Personen in ihrem/seinem Umfeld sind Ts Ankündigungen bekannt. [aus Datenschutzgründen entfernt]. Dies führt bei manchen Freund*innen zu Rückzug: „Alles das führte dazu, dass ich nicht mehr [...] Einstellung teilen konnte. Ich brach den Kontakt dann nach und nach ab (Freund, Zeugenvernehmung, [Datum aus Datenschutzgründen entfernt]).“ In dem [aus Datenschutzgründen entfernt] wird [...] auffälliges Verhalten von vielen wahrgenommen. Doch alle schauen weg. Insgesamt wird Ts Planung einer Tat als Interesse für Waffen fehlgedeutet. In den sozialen Medien (diverse Foren) hinterlässt T diverse Ankündigungen und Drohungen, die niemand in der Gesamtheit kennt. Als in der Klasse bekannt wird, dass T eine Todesliste hat, trauern manche Mitschüler*innen T eine Tat zu: „[...] und ich hatten zuerst wirklich Angst und wollten nicht zur Schule gehen. Wir gingen aber trotzdem zur Schule und es passierte auch nichts. Wir haben das dann abgetan und nicht mehr daran gedacht. In der Zeit, als das lief mit der Liste und mit dem Kreuz hatte ich wirklich gedacht, dass T mal was Schlimmes anstellt. [...] Ich habe immer damit gerechnet, dass [...] in unsere Klasse kommt und uns umbringt (Mitschülerin, Zeugenvernehmung [Datum aus Datenschutzgründen entfernt]).“ Eine Lehrerin, der die Todesliste unbekannt ist, hegt den

Verdacht, T sei zu einer Tat fähig.: „In der [aus Datenschutzgründen entfernt] Klasse hatte ich ein komisches Bauchgefühl, was das Verhalten von T anging. T war aufgrund ihrer/seiner Verschlossenheit so unheimlich und ich habe den Klassenlehrer gefragt, ob er glaubte, dass T mal Amok laufen könnte. [...] Ich meine mich daran zu erinnern, dass ich bei T diesbezüglich dann auch mal gemalte Waffen gesehen habe (Lehrerin, Zeugenvernehmung, [Datum aus Datenschutzgründen entfernt]).“ Eine weitere Lehrerin fürchtet sich vor T, nimmt wahr, dass T von allen gemieden wird und dass T eine Liste mit Namen hat, tauscht sich jedoch nicht aus. [aus Datenschutzgründen entfernt] vor der Tat sorgen sich Mitglieder*innen ihres/seines [aus Datenschutzgründen entfernt] erheblich. „Mal ganz ehrlich schrillen nicht nur bei mir die Alarmglocken???? [...] hat doch irgendwas vor!!! [...] Keiner weiß was in ihr/ihm vorgeht und ich weiß auch nicht was alles vorgefallen ist aber das scheint mir das [...] noch ne Rechnung offen hat ([aus Datenschutzgründen entfernt]).“ T zeigt insgesamt überaus häufig und expressiv Warnverhalten und äußert eindeutig ihre/seine Intentionen. Mehrere Personen, inklusive Lehrer*innen machen sich Sorgen. [aus Datenschutzgründen entfernt] Wenige Wochen vor der Tat informiert T [aus Datenschutzgründen entfernt] über ihren/seinen geplanten Amoklauf. T schreibt exzessiv Tagebuch, welches von Warnverhalten und konkreten Tatplänen durchzogen ist. Ihr/Sein PC enthält darüber hinaus etliche Informationen über ihre/seine Absichten (bspw. [aus Datenschutzgründen entfernt]).

Fall 8: T berichtet [aus Datenschutzgründen entfernt] vor der Tat über ihre/seine Suizidgedanken. Der Betreiber der Internetseite meldet T der Polizei. Die Beamt*innen lassen sich von T überzeugen, dass T nicht suizidal sei. Ab dem Zeitpunkt stellt T ihre/seine Tagebuchaufzeichnungen nicht mehr online, sondern speichert sie für niemanden zugänglich lediglich auf dem PC ab. [aus Datenschutzgründen entfernt] später veröffentlicht T [aus Datenschutzgründen entfernt] Videos [aus Datenschutzgründen entfernt] mit verschiedenen Waffen schießt. Wiederum [aus Datenschutzgründen entfernt] später lädt T ein Abschiedsvideo hoch. Ihr/Sein [aus Datenschutzgründen entfernt] wird beispielsweise kommentiert mit: „Hmm,

so stell Ich mir das Profil eines Geistiggestörten baldamokläufers vor...Ich kenn dich nicht und kann dich nicht beurteilen, aber es kommt halt so rüber“ ([aus Datenschutzgründen entfernt]). Nach der Tat fand die Polizei etliche relevante Videos und Dokumente zur Tatplanung. Darunter befanden sich Textdokumente, die Ts Tat detailliert beschreiben, Bilder und Videos, die T mit Schusswaffen zeigen, etliche Bilder ihrer/seiner Schule aus diversen Perspektiven und ihr/sein Tagebuch. Weiterhin werden diverse [aus Datenschutzgründen entfernt]. T gibt zu Protokoll, dass sie/er das Tagebuch für die Beamt*innen geschrieben habe. „[...] habe ja mit niemandem über ihre/seine Probleme gesprochen, [...] habe ihre/seine ganzen Erlebnisse diesen Aufzeichnungen anvertraut (psychiatrisches Gutachten, [Datum aus Datenschutzgründen entfernt]).“ „Ich möchte nochmal sagen, dass die Klasse das Verhalten von T mitbekommen und es nicht für gut befunden hat. Dies hat aber nichts mit Mobbing zu tun. Die Klasse damals war sehr tolerant. Ich würde beinahe behaupten, sie haben T doch unterstützt und versucht, auf den rechten Weg zu bringen. [...] T hat sich nie geöffnet. T hat auch nicht über ihre/seine Freizeit geredet. Ich weiß aber noch, dass die Klasse bzw. einige aus der Klasse, T oft mit zum Kino nehmen wollten. Dies wollte T jedoch nicht, und ist dort auch nicht mitgegangen. (Lehrer, Zeugenvernehmung, [Datum aus Datenschutzgründen entfernt]). „Dass ich allein war, ich hatte immer Freunde (zwar nicht viele, aber einige waren doch da) mit denen ich z.b. etwas unternehmen konnte. Aber diese Freundschaften waren nie besonders tief, um mich mit ihnen über meine Probleme ausreden zu können. Und aus Scham habe ich auch nie mit meiner Familie über die Geschehnisse gesprochen. Also blieb mir nichts anderes übrig, als selber damit fertig zu werden. Ich war zwar mit [aus Datenschutzgründen entfernt] für mehrere Monate „Gast“ in einer Psychiatrie, doch habe ich dort nicht die nötige Hilfe erhalten ([aus Datenschutzgründen entfernt]).“ Auch dieser Fall verdeutlicht die Diskrepanz zwischen objektiv wahrgenommenen und subjektiv empfundenen Einschätzungen.

Fall 9: T ist sehr offensiv in ihren/seinen Ankündigungen. Viele Menschen in Ts Umfeld machen sich Sorgen und deuten ihr/sein Verhalten als Warnsignale. [aus

Datenschutzgründen entfernt] Ts Lehrerin hat dabei ein ungutes Gefühl und informiert den Schulleiter. Ein Studiendirektor der Schule berichtet, er wünscht sich, er hätte damals gewusst, dass T in Therapie ist, weil er es dann nicht nur als „schwierige Phase“ bewertet hätte (Studiendirektor, Zeugenvernehmung, [aus Datenschutzgründen entfernt]). Nachdem T von anderen Personen auf deren Sorgen angesprochen wird, wehrt T ihnen gegenüber alles ab und gibt vor, dass alles gut wäre. In der Folge fühlen sich diese Personen sogar ungut dabei, T verdächtig zu haben. T gibt jedoch in ihren/seinen Briefen zu, bspw. ihrem/seinem psychologischen Berater gegenüber zu verneinen, etwas wie in [aus Datenschutzgründen entfernt] auch zu tun. T befürchtet, dass dieser das melden würde und damit sein Plan in Gefahr wäre. In ihren/seinen Briefen lacht T über diese Personen: „Diese Schülerin hat gar nicht gewusst, wie nahe sie an der Wahrheit war (Brief von T [Datum aus Datenschutzgründen entfernt])“. Ts Therapeuten erzählt T von einer Gewaltphantasie, in der sie/er einer Lehrerin den Kopf mit einer Kettensäge abschneidet. Der Berater versuchte es klein zu reden, worauf T entgegnete, sie/er meine es genau so. T hoffte mit solchen Äußerungen zu erreichen, dass der Psychologe „etwas merkt“ (Psychologische Begutachtung, [Datum aus Datenschutzgründen entfernt]). Mitschüler*innen nennen T, wenn sie von T sprechen, „die Amokläuferin/der Amokläufer“ (Mitschülerin, Zeugenvernehmung [Datum aus Datenschutzgründen entfernt]). Ein Lehrer vermutete, dass etwas nicht stimmt und sprach T wiederholt an. Jedoch fehlte auch hier eine konkrete Intervention. [aus Datenschutzgründen entfernt] Jahre vor der Tat wurde eine Klassenkonferenz einberufen. Da Ts Noten wieder besser wurden, wurde dies nicht weiterverfolgt. [aus Datenschutzgründen entfernt] vor der Tat begibt T sich in eine psychosomatische Klinik. "So blieb die Patientin/der Patient verunsichert und mit Orientierungsschwierigkeiten in einer Zeit zurück, in der sie/er aus der neutralen Kindheit in die Frau/Mann-position hineinwachsen musste und dringend Leitbilder und Hilfe brauchte, aber nicht ausreichend erhalten hatte (Arztbrief, [Datum aus Datenschutzgründen entfernt])". Eine weiterführende stationäre Intervalltherapie wurde empfohlen. Diese wird von T nie

aufgenommen. T schreibt in ihren/seinen Briefen, dass die Ärzte in der Klinik ihre/seine Gefährlichkeit nicht gesehen haben. Diese Einschätzung ist nicht korrekt. Ts kritische Entwicklung, wiederholte Perspektivlosigkeit und Notwendigkeit von intensiver Hilfe wurde erkannt. Jedoch wurde die Umsetzung der Maßnahmen von dort nicht überprüft. In ihren/seinen Briefen fragt T sich, warum sie/er so viel über ihre/seine Tatabsichten sprechen kann und niemand etwas unternimmt. Ts Briefe vermitteln den Eindruck, dass T mit ihren/seinen Ankündigungen und Drohungen bewusst Hilfeschreie ausstößt, um wahrgenommen zu werden. [aus Datenschutzgründen entfernt] vor der Tat wird er aufgrund [aus Datenschutzgründen entfernt] aus einem Forum gelöscht. „Seit Anfang der [aus Datenschutzgründen entfernt] Klasse trage ich diesen Gedanken in mir, doch erst in den letzten Monaten hat sich die Idee in konkrete Planung gewandelt. [aus Datenschutzgründen entfernt] Jahre. Sie hatten so viele Möglichkeiten, mich davon abzubringen. Erst recht nach [aus Datenschutzgründen entfernt]. Viele meiner Mitschüler haben dann darüber geredet, dass man die Außenseiter und die stillen Mitschüler gut behandeln solle, denn die sind meistens die Täter. Aber sie waren zu blind, um den Killer in ihrer Mitte zu entdecken. Oder sie wollten es einfach nicht sehen. Ich weiß immer noch nicht, wie ich zu der/dem verkommen konnte, die/der ich jetzt bin. Auch die Schule kann ein durchschnittliches Mädchen/einen durchschnittlichen Jungen doch nicht mit der Zeit zu einer/einem solchen Psychopathin/Psychopathen verkommen lassen. Was ist da nur passiert? (Brief, [Datum aus Datenschutzgründen entfernt]).“ „Jeden Menschen in meinem Umfeld habe ich getäuscht, vielleicht hat sich auch einfach niemand getraut, etwas zu unternehmen. Oder wusste nicht, was er machen sollte (Brief, [Datum aus Datenschutzgründen entfernt]).“

Die Fälle verdeutlichen die Folgen, wenn u.a. kein Austausch zwischen den beteiligten Personengruppen und Behörden stattfindet, der Waffenbesitz oder ein Interesse an Waffen fälschlicherweise als harmloses Hobby angesehen werden, eine erforderliche therapeutische Behandlung ausbleibt oder zentrale strukturelle Veränderungen nicht angemessen begleitet werden. Zudem zeigen sie auf, dass die subjektiv empfundenen Zustände der Personen von

entscheidender Bedeutung sind. Es kommt beispielsweise nicht darauf an, ob eine Person objektiv ausgeschlossen wird, sondern ob sie sich ausgeschlossen *fühlt*.

In fünf der elf Fälle liegen Tagebücher vor, in denen die Tatintentionen der Personen deutlich werden. In diesen Fällen, in denen Selbstauskünfte vorhanden sind, wird deutlich, dass die späteren Täter*innen eine Tat als letzten Ausweg sehen. Alternativ würden sie einen anderen Ausgang präferieren. Sie sehen aber keine Möglichkeit mehr, dies zu erreichen. Die Fälle zeigen, dass die Entwicklungskrisen mit offensichtlichen Alarmsignalen einhergehen, die teilweise sehr expressiv und offensiv vor den Augen anderer Personen stattfinden. Von einer heimlichen Radikalisierung kann zumindest in den hier analysierten Fällen nicht gesprochen werden. Obwohl einige Menschen eine potentielle Gefahr erkannten, erhielt niemand der Täter*innen eine dauerhafte Intervention, die darauf ausgelegt war, die krisenhafte Entwicklung zu verhindern.

In der Originaldissertationsschrift befand sich dieses Unterkapitel auf den Seiten 133-144.

Kapitel 6

Gesamtdiskussion

Ziel der kumulativen Dissertation ist es, einen Beitrag zu leisten, krisenhaftes Verhalten bei Schüler*innen besser identifizieren zu können. Dafür wurde (1) ein Instrument entwickelt, um das subjektive Sicherheitsgefühl des Schulpersonals bzgl. SZGS bestimmen zu können, (2) ein Aktenanalysetool entwickelt, um die Eigenschaften von Drohungen, Ankündigungen und WB dezidiert und systematisch erfassen zu können und (3) eine Längsschnittanalyse der WB von Täter*innen von SZGS durchgeführt, um Erkenntnisse über einen prototypischen Entwicklungsverlauf zu generieren.

Die Ergebnisse der einzelnen Manuskripte werden im Folgenden zusammengefasst und in den aktuellen Forschungsstand eingebunden. Es folgen praktische Implikationen, bevor ein Ausblick auf weitere Forschungsideen gegeben wird.

6.1 Zusammenfassung der Ergebnisse

Für das *erste Manuskript* war maßgeblich, dass das Sicherheitsgefühl als affektive, kognitive und konative Komponente gemessen wird. Auch war es wichtig, zu überprüfen, ob die konative Komponente über zwei Subdimensionen verfügt. Die Items wurden in Anlehnung an Bilsky et al. (1993) und Boers und Kurz (1997b) entwickelt und inhaltlich an den Schulkontext angepasst. Für die affektive Komponente wurden vier Items generiert (Beispiel-Item: „Inwiefern fühlen Sie sich persönlich davon bedroht, durch eine schwere Gewalttat an der Schule verletzt zu werden?“). Für die kognitive Komponente wurden drei Items generiert (Beispiel-Item: „Für wie wahrscheinlich halten Sie es, dass an Ihrer Schule in den nächsten 12 Monaten folgende Dinge tatsächlich passieren?“ – „Ein ‚School Shooting‘ an der Schule.“). Die konative Komponente wurde mit neun Items gemessen (Beispiel-Item: „Ich meide bestimmte Orte innerhalb der Schule.“). Als Kontrollitem wurde ein Item generiert, welches als deliktspezifisches Äquivalent des Standard-Items betrachtet werden kann und sich allein auf den Aspekt der Furcht bezieht. Durch die Verwendung von explorativen und konfirmatorischen Faktorenanalysen und Überprüfungen der Faktorenstruktur ergeben sich vier Faktoren mit

insgesamt 12 Items. Die affektive Komponente (vier Items) weist eine interne Konsistenz von $\alpha = 0.91$ auf und verfügt über eine sehr gute Reliabilität. Die kognitive Komponente (zwei Items) weist eine zufriedenstellende interne Konsistenz von $\alpha = 0.75$ auf. Die Annahme eines konativen Faktors mit zwei Subdimensionen wurde verworfen. Stattdessen wurden zwei Verhaltensfaktoren in dem Modell spezifiziert. Die aktiv-konative Subdimension (drei Items) erreicht eine Reliabilität von $\alpha = 0.63$. Die passive/vermeidende Subdimension (drei Items) erreicht trotz moderater Reliabilität von $\alpha = 0.53$ einen testlängenunabhängigen Koeffizienten von $r_{\text{est}} = 0.28$. Dieser ist als akzeptabel einzustufen (Cronbach, 1951). Die Skalenkennwerte sind Tabelle 9 zu entnehmen.

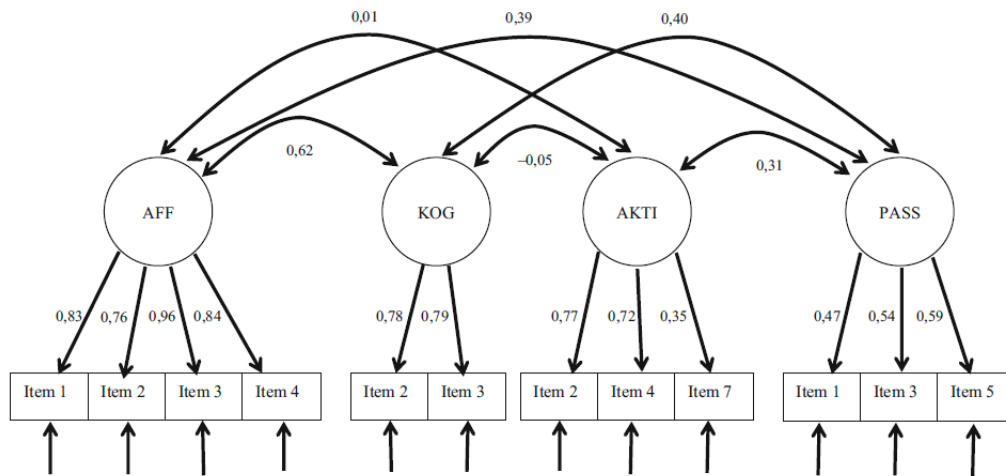
Tabelle 9

Skalenkennwerte des SG-L-SS

Skala	α	Range r_{it}	M (SD) φ	M (SD) σ^2	Schiefe	Kurtosis
Affektiv ($n = 3629$)	0,91	0,71–0,89	1,90 ($\pm 0,82$)	1,69 ($\pm 0,75$)	1,06	1,03
Kognitiv ($n = 3654$)	0,75	0,61	1,56 ($\pm 0,53$)	1,40 ($\pm 0,48$)	0,67	0,17
Aktiv-konativ ($n = 3534$)	0,63	0,29–0,53	3,10 ($\pm 0,54$)	3,02 ($\pm 0,56$)	-0,49	0,70
Passiv/vermeidend ($n = 3609$)	0,53	0,29–0,39	1,48 ($\pm 0,46$)	1,38 ($\pm 0,43$)	0,96	0,77

M Mittelwert, *SD* Standardabweichung

Anmerkung. Übernommen aus Ahlig et al. (2017, S.149; \cong erstes Manuskript).

Abbildung 5*Modellspezifikation des SG-L-SS mit 4 Faktoren und 12 Items*

Anmerkung. *AFF* affektiv, *KOG* kognitiv, *AKTI* aktiv-konativ, *PASS* passiv/vermeidend. Angegeben sind die standardisierten Ladungen. Alle Ladungen unterscheiden sich signifikant von 0 ($p < .001$); übernommen aus Ahlig et al. (2017, S. 148; \cong erstes Manuskript).

Die Modellspezifikation des SG-L-SS ist in Abbildung 5 dargestellt. Die weiblichen Proband*innen erreichen in allen vier Skalen signifikant höhere Werte als die männlichen. Die befragten Lehrer*innen berichten durchschnittlich eine geringe Furcht (affektive Komponente) und schätzen das persönliche Risiko gering ein (kognitive Komponente). Die aktiv-konative Komponente ist stark ausgeprägt. Gewalt und Ankündigungen und Drohungen werden demnach aktiv gehandelt. Die passiv/vermeidende Komponente ist gering ausgeprägt. Vermeidende Verhaltensweisen werden demnach wenig gezeigt. Affektive und kognitive Komponente korrelieren signifikant miteinander ($r = 0,54, p < .001$). Eine geringe Furcht geht folglich mit einer geringen Risikoeinschätzung einher. Ebenso korrelieren diese beiden jeweils mit der passiv/vermeidenden Subdimension (affektiv und passiv/vermeidend: $r = 0,29, p < .001$; kognitiv und passiv/vermeidend: $r = 0,27, p < .001$). Eine geringe Furcht und eine niedrige Risikoeinschätzung sind demnach jeweils mit einer schwachen Ausprägung von

Vermeidungsstrategien verbunden. Einen signifikanten Zusammenhang zwischen affektiver und aktiver Komponente sowie zwischen kognitiver und aktiver Komponente gibt es nicht. Die Ausprägung von Furcht und die Einschätzung des Risikos sind also nicht maßgeblich für das subjektiv eingeschätzte aktive Ahnden von Gewalt, Drohungen und Ankündigungen.

Zur Überprüfung der konvergenten und diskriminanten Validität wurden die bivariaten Korrelationen für das SG-L-SS mit weiteren relevanten Konstrukten wie Selbstwirksamkeitserwartung sowie mit dem Kontroll-Item betrachtet. Bis auf einen moderaten Zusammenhang zwischen dem Kontroll-Item mit der affektiven und der kognitiven Komponente zeigen sich nur geringe Zusammenhänge zwischen den Konstrukten. Mittels hierarchischer Regressionsanalysen konnte zudem die inkrementelle Validität der Skalen überprüft werden. Somit stellt das Instrument hinsichtlich der Messung des Sicherheitsgefühls einen Mehrgewinn dar.

Das SG-L-SS wurde im Rahmen der Evaluationsstudie des NETWASS-Projekts verwendet. Es wurde festgestellt, dass das Sicherheitsgefühl des Krisenpräventionsteams sieben Monate nach der Schulung signifikant höher war als vor der Schulung. Dabei wurde ausschließlich die affektive Dimension berücksichtigt (Leuschner et al., 2017). Das Instrument wurde ebenso im Rahmen des Projekts PROPHETS (Preventing Radicalisation Online through the Proliferation of Harmonised Toolkits) verwendet. Das Projekt, welches von der FU Berlin mit 14 europäischen Partneruniversitäten durchgeführt wurde, untersuchte, wie sich junge Menschen im Internet radikalieren und zu Gewalttäter*innen werden. Das Instrument wurde dafür an das Phänomen der Online-Radikalisierung angepasst. Weitere Untersuchungen zum Sicherheitsgefühl der Lehrer*innen im Zusammenhang mit SZGS, die nach der Veröffentlichung des Manuskripts publiziert wurden, sind hier nicht bekannt.

Die Ergebnisse des Manuskripts deuten darauf hin, dass das Lehrpersonal eine geringe Furcht vor derart gelagerten Taten verspürt und das Risiko einer Tat als gering einschätzt. Gemäß der individuellen Einschätzung der Proband*innen werden Drohungen und

Ankündigungen aktiv geahndet. Auch andere Studien belegen, dass Lehrkräfte in jedem Fall *etwas* unternehmen. Es findet mindestens ein Gespräch zwischen Lehrkraft und Schüler*in statt (Fiedler et al., 2020). Die Ergebnisse lassen vermuten, dass Lehrkräfte möglicherweise bagatellisierend reagieren, wenn sie Drohungen und Ankündigungen wahrnehmen. Dies könnte eine Ursache dafür sein, dass Schüler*innen keine angemessene Intervention erhalten. Gemäß Köllisch (2004) besteht ein Zusammenhang zwischen einem hohen Sicherheitsgefühl und der Tendenz zur Bagatellisierung. Die Betroffenen beschränken sich darauf, nur das Nötigste zu tun, in der Überzeugung, dass dies ausreichend ist. Dies könnte auch ein möglicher Grund dafür sein, dass keine Kommunikation mit Kolleg*innen stattfindet. Es ist denkbar, dass eine Strafanzeige bei der Polizei als nicht erforderlich betrachtet wird, da angenommen wird, dass bereits ausreichende Maßnahmen ergriffen wurden. Darüber hinaus ist es auch möglich, dass die Ausprägung des Sicherheitsgefühls dazu beitragen kann, dass die Schüler*innen selten ihre Lehrer*innen in Kenntnis setzen, weil diese ihnen kein Gefühl der Notwendigkeit vermitteln. Interessanterweise werden weibliche Personen signifikant seltener angezeigt und ihre Taten werden tendenziell eher bagatellisiert (Köllisch, 2004). Im Schulkontext wäre dies besonders verheerend, da SZGS auch von Täterinnen begangen werden.

Das *zweite Manuskript* beschreibt die Entwicklung des TTAI in drei Phasen. In der ersten Phase sichteten die Mitarbeitenden der TARGET-Forschungsgruppe die einschlägige Literatur, um bestehende Instrumente und Verfahren zu ermitteln. In der zweiten Phase wurden Items entwickelt und eine vorläufige Version des TTAI entworfen. Diese wurde in zwei Interrater-Testphasen getestet. In der finalen Phase enthält der TTAI drei thematische Abschnitte mit insgesamt zehn Unterabschnitten. Diese sind in Abbildung 6 aufgeführt.

Abbildung 6

Abschnitte des TTAI

Sections	
1.	<i>Offence</i>
1.1	Legal Consequences
1.2	Criminal Offence
2.	<i>Unit A – Information about Recent Threat</i>
2.1	Content of Threat
2.2	Criminal Charge
2.3	General Information
3.	<i>Unit B – Information about Previous Threats</i>
3.1	General Information
3.2	Content of Previous Threats
3.3	Warning Behaviour
3.4	Familiarity of Previous Threats
3.5	Authority's Reaction

Anmerkung. TTAI = TARGET Threat Analysis Instrument; übernommen aus Ahlig et al. (2020, S. 88; \triangleq zweites Manuskript).

Der erste Abschnitt enthält Informationen über die Strafverfolgung und Verurteilung der Anlasstat. Im zweiten Abschnitt werden spezifische Details der aktuellen Drohung bzw. Ankündigung kodiert, wie z.B. der verwendete Kommunikationskanal (verbal, schriftlich oder symbolisch), der Wortlaut, die Spezifität von Ort, Ziel, Ausführung und Zeitpunkt der Gewalttat oder die Nennung der eigenen Identität. Im dritten Abschnitt werden Informationen über frühere Drohungen und Ankündigungen zusammengetragen. Dieser Abschnitt enthält die WB nach Meloy et al. (2012). Um die inhaltliche Validität zu gewährleisten, werden die WB mit mehreren Items gemessen. Zusätzlich wurden einige Items als Risikofaktoren für schwere zielgerichtete Gewalt an Schulen aufgenommen, die auf den Forschungsergebnissen von Bondü und Scheithauer (2014a) basieren. In einem weiteren Unterabschnitt wird erfasst, inwieweit Ankündigungen, Drohungen und WB anderen Personen bekannt waren und zu welcher Personengruppe diese gehören (bspw. Eltern, Geschwister, Peers). Schließlich werden die

Reaktionen der Behörden erfasst. Der TTAI verwendet ein geschlossenes Frageformat mit verschiedenen kategorialen, ordinalen und intervallskalierten Antwortmöglichkeiten.

Die Untersuchung wurde in zwei Testphasen unterteilt, um die Interrater-Reliabilität zu ermitteln. In der ersten Testphase erreichten 45 von 100 Items nicht den vorgegebenen Schwellenwert ($AC1 < 0.60$) (Landis & Koch, 1977). Daraufhin wurden einzelne Items überarbeitet und/oder deren Antwortoptionen angepasst. Weiterhin wurden sechs Items entfernt und vier neue Items in den TTAI aufgenommen. In der zweiten Testphase zur Überprüfung der Interrater-Reliabilität konnte mit nur zehn Items (88 von 98) unterhalb des Schwellenwerts eine beträchtliche Verbesserung erzielt werden. Bei allen Unterabschnitten war der durchschnittliche AC1-Wert ($0.71 \leq AC1 \leq 0.93$) nun zufriedenstellend. Das Instrument erfüllt somit die diagnostischen Kriterien der Interrater-Reliabilität und kann daher von fachlich geschultem Personal eingesetzt werden.

Mit Ausnahme des dritten Manuskripts sind hier keine Untersuchungen bekannt, die das TTAI verwendet haben. Andere Instrumente zur Aktenanalyse, die nach unserer Veröffentlichung publiziert wurden, sind hier nicht bekannt. Das Manuskript wurde von Kassymova et al. (2023), Faganel et al. (2023) und von Bogerts (2021) zitiert.

Das TTAI ist ein reliables Instrument, welches zur Prüfung aktueller Ansätze genutzt werden kann. Auch können mit dem TTAI Kriterien zur Unterscheidung zwischen ernst gemeinten Drohungen und Ankündigungen sowie flüchtigen Drohungen und Ankündigungen *erarbeitet* werden. Es ist wichtig festzuhalten, dass das TTAI kein Risikoeinschätzungsinstrument darstellt, sondern ein Analysetool zur deskriptiven Messung und systematischen Erhebung von Drohungen und Ankündigungen.

Ziel des *dritten Manuskripts* war es, typische Entwicklungsverläufe der WB von Täter*innen von SZGS darzustellen. Wir erhielten pro Fall eine Zeitreihe ausgehend vom ersten WB bis zur Tat. Beantwortung der ersten Forschungsfrage: Das erstmalige Wahrnehmen von WB erfolgt in drei Phasen. Identifikation und Fixation werden das erste Mal in der ersten Phase

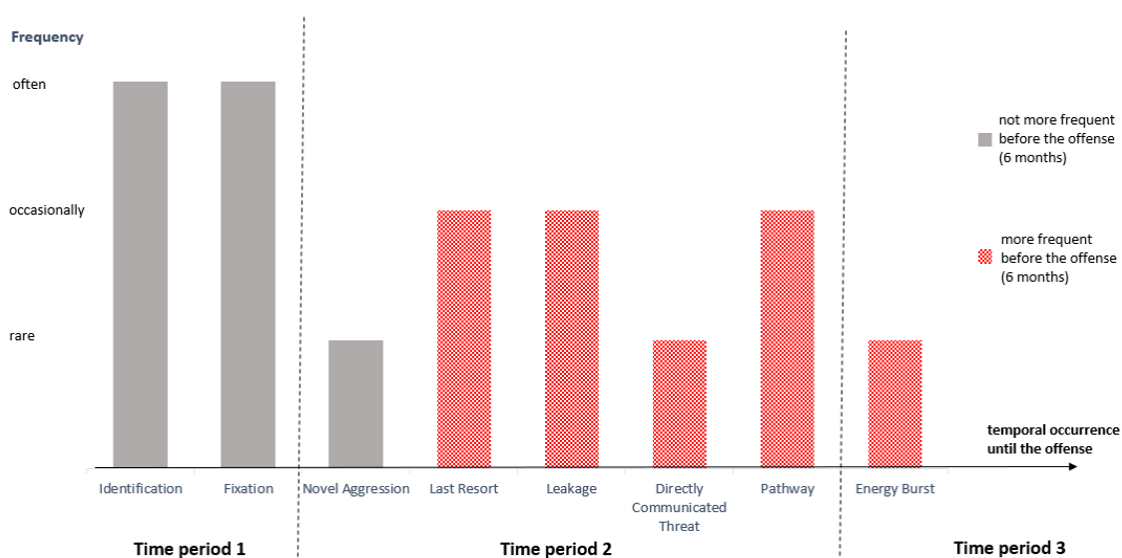
wahrgenommen. Novel aggression, Last resort, Ankündigung, Drohung und Pathway werden erstmalig in der zweiten Phase wahrgenommen. Energy burst wird erstmalig in der dritten Phase wahrgenommen.

Beantwortung der zweiten Forschungsfrage: Die Häufigkeiten der wahrgenommenen WB unterscheiden sich. Fixation und Identification wurden am häufigsten kodiert, während Energy burst, Drohung und Novel aggression am seltensten kodiert wurden. Pathway, Last resort und Ankündigung lagen dazwischen.

Beantwortung der dritten Forschungsfrage: Einige WB (Last resort, Ankündigungen, Pathway, Energy burst und tendenziell Drohungen) werden kurz vor der Tat häufiger als im gesamten Verlauf wahrgenommen. Die Ergebnisse der drei Forschungsfragen sind in Abbildung 7 veranschaulicht.

Abbildung 7

Prototypische Entwicklungsverläufe und Häufigkeiten der WB inkl. des Zeitraums kurz vor der Tat



Anmerkung. Übernommen aus Ahlig et al., (2024; \pm drittes Manuskript).

Es ergeben sich wichtige zusätzliche Ergebnisse: (a) In allen Fällen zeichnet sich eine jahrelange Entwicklung hin zur Tat ab. (b) In jedem Fall wurden bereits WB *vor* der ersten Ankündigung oder Drohung wahrgenommen. (c) In der Mehrzahl wird von den Täter*innen bis zum Tattag oder ein Tag vor der Tat eine Ankündigung oder Drohung geäußert. In drei von elf Fällen wurde die *letzte* Ankündigung oder Drohung weit vor der Tat wahrgenommen. (d) Häufig ist weiteres Hintergrundwissen, bspw. über die psychosoziale Krise nötig, um Verhalten klar als WB erkennen zu können. (e) In jedem Fall wurden viele WB von anderen Menschen wahrgenommen.

Unsere Ergebnisse zeigen, dass Fixation und Identification am häufigsten und frühesten wahrgenommen werden. Sie treten zeitlich das erste Mal weit vor der Tat auf. Energy burst wird selten, spät und besonders kurz vor der Tat wahrgenommen. In unserer Stichprobe befinden sich Energy burst sowie das kurz vor der Tat häufigere Auftreten von Last resort, Ankündigung, Pathway und Drohung zeitlich sehr nah an der Tat. In Zusammenschau mit der bisherigen Forschungsliteratur lässt sich ableiten, dass auch bei SZGS am Beginn der Entwicklung eine diffuse Frustration besteht. Diese spitzt sich im Verlauf weiter zu und wird zunehmend konkreter. Viele Betroffene finden in dieser Phase Ventile oder verfügen über Schutzfaktoren, sodass die Entwicklung in diesen Phasen korrigiert wird (Silva et al., 2023). Sofern diese Schutzfaktoren nicht ausreichen, bestehende Belastungen anhalten oder kritische Ereignisse hinzukommen, schreitet die betroffene Person auf dem negativen Entwicklungspfad voran. Dabei wird unspezifisches Verhalten, das anfangs bei vielen zu beobachten ist, zunehmend spezifischer. Es tritt bei immer weniger Personen auf, bis es schließlich in einer finalen Tat gipfelt, sofern die Entwicklung nicht unterbrochen wird. Es kann angenommen werden, dass Ankündigungen und Drohungen Ausdruck einer bereits vorhandenen negativen Entwicklung sind. Die sogenannten going dark-Fälle legen die Vermutung nahe, dass in einigen Fällen auf internalisierte Strategien zurückgegriffen wird (z. B. sozialer Rückzug, siehe Sommer et al., 2020). Es lässt sich folgern, dass die fehlende Wahrnehmung von

Ankündigungen und Drohungen nicht bedeutet, dass die betreffende Person keine Tatabsicht mehr hat. Es ist möglich, dass sie lediglich aufgehört hat, diese zu kommunizieren. In unserer Analyse wurden bei jedem Fall zahlreiche WB von anderen Menschen wahrgenommen. Übereinstimmend mit der Studienlage reagiert das Umfeld jedoch meist nicht oder kontraproduktiv.

Abel et al. (2021) und Pollack et al. (2008) haben in ihren Studien nachgewiesen, dass der Großteil der WB kurz vor der Tat auftritt. Unsere Analyse belegt, dass bereits *lange vor der Tat* viele WB wahrgenommen werden. Die Unterschiede lassen sich beispielsweise durch die Art der Daten erklären. Die meisten Studien verwenden Open-Source-Data (bspw. bei Abel et al., 2021) und können daher insgesamt weniger WB aufzeigen als wir. Zusammenfassend kann festgestellt werden, dass während des *gesamten Entwicklungsprozesses* WB beobachtet werden können.

Eine zentrale Erkenntnis ist, dass die isolierte Betrachtung der einzelnen Geschehnisse in den wenigsten Fällen auf eine große Gefahr schließen lässt. Erst die Zusammenführung der Informationen führt zu einer eindeutigen Erkennung der Krisenentwicklung. Das Problem dabei ist, dass diese Gesamtschau nur erfolgen kann, wenn alle Informationen an einer Stelle zusammenlaufen.

Weitere Manuskripte, bei denen eine Ko-Autorenschaft besteht und in die die Ergebnisse der vorliegenden drei Manuskripte eingeflossen sind, sind in Anhang D aufgeführt.

6.2 Untersuchungsübergreifende Ergebnisse und Interpretation

Das erste Manuskript zeigt, dass Lehrer*innen sich sicher fühlen, nicht durch SZGS geschädigt zu werden und Drohungen und Ankündigungen aktiv ahnden. Sie schätzen das Risiko einer Tat gering ein. Dies könnte dazu führen, dass sie das Risiko so stark unterschätzen, dass sie, wenn sie von einer Absicht erfahren, diese vorschnell als vorübergehend einstufen und ein Gespräch als ausreichende Intervention ansehen.

Das zweite Manuskript stellt die erfolgreiche Entwicklung eines reliablen Aktenanalyseinstruments dar. Es eignet sich zur systematischen und einheitlichen Erfassung und Analyse von Ankündigungen, Drohungen und Warning Behaviors durch geschultes Fachpersonal.

Das dritte Manuskript zeigt, dass das erstmalige Wahrnehmen von WB in drei Phasen erfolgt. Darüber hinaus wird deutlich, dass im Vorfeld einer Tat sehr viele Anzeichen einer Krise *wahrgenommen* werden. Dieses Verhalten wird jedoch selten als Warnsignal *erkannt*. Die Verhaltensweisen werden meist von Peers wahrgenommen, die die Ernsthaftigkeit unterschätzen und diese Informationen selten an Erwachsene weiterleiten. Ebenso kann gezeigt werden, dass die krisenhafte Entwicklung der Schüler*innen nicht erkannt wird, solange nur einzelne Verhaltensweisen betrachtet werden und die Informationen über das Verhalten und die psychosoziale Entwicklung nicht zusammengeführt werden. Es zeigt sich, dass *alle Personengruppen*, die Informationen über auffälliges Verhalten erhalten oder diese selbst wahrnehmen (bspw. Schulpersonal, Schüler*innen, Polizist*innen, medizinisches und therapeutisches Personal) die vorhandenen Informationen nicht ernst genug nehmen und daraus keine Krisenentwicklung ableiten.

6.3 Praktische Implikationen

Errichtung von Netzwerken. Es wird die Bildung von Netzwerken vorgeschlagen, in denen die Informationen über den Schüler oder die Schülerin zusammengeführt werden. Es wird empfohlen, nach dem Bekanntwerden einer Ankündigung oder Drohung Informationen aus mehreren Quellen einzuholen. Dazu zählen beispielsweise Schüler*innen, Mitschüler*innen, Eltern, Geschwister, Freund*innen, Schulpersonal, Freizeitvereine, Behörden, Ärzt*innen, Therapeut*innen, bisherige polizeiliche Erkenntnisse oder polizeiliche Maßnahmen wie Internetermittlungen. Das aktuell gezeigte Verhalten wird von einem geschulten Threat Assessment-Team auf der Grundlage aller Informationen bewertet. Ein

solches Threat Assessment-Team kann bspw. aus Mitarbeitenden der Schule, Psycholog*innen und Polizist*innen bestehen. Es ist ratsam, eine solche Bewertung mehrfach durchzuführen, bspw. wenn neue Verhaltensweisen oder äußere Lebensereignisse auftreten. Basierend auf dieser Bewertung ist zu entscheiden, welche Interventionen am zielführendsten sein könnten. Werden Informationen und äußere Ereignisse zeitlich chronologisch abgetragen, können parallel verlaufende Geschehnisse und Verhaltensweisen deutlich werden. Insbesondere die hier im dritten Manuskript durchgeführten chronologischen Biographienanalysen verdeutlichen den Mehrwert dieser Methode. Sie verkörpern damit den Ansatz der Gestaltpsychologie: „Das Ganze ist mehr als die Summe seiner Teile (Aristoteles, 348-322 v.Chr./1498)“. Zum Teil bereits vorhandene Dienststellen der Polizeibehörden, die sich mit der Thematik befassen, könnten zu diesem Zwecke weiter ausgebaut werden.

Programme wie bspw. das NETWASS-Programm (Scheithauer et al., 2014) oder das School Threat Assessment Toolkit (Cornell & Maeng, 2024) sind dafür konzipiert, beim Aufbau dieser Strukturen zu unterstützen. Weiterhin vermitteln sie Wissen, um fundierte Bedrohungsanalysen durchführen zu können. Bei NETWASS handelt es sich um ein Krisenpräventionsprojekt für Lehrer*innen mit Blended Learning Ansatz, basierend auf den Leitlinien des Virginia Student Threat Assessments (Cornell & Sheras, 2006; Leuschner et al., 2017). Es konzentriert sich auf die Identifikation von Verhaltensweisen, die Anzeichen einer Krisensituation sein können. Das Projekt fördert die Bildung von internen Netzwerkstrukturen (Krisenteams) und die Vernetzung zu externen Strukturen (bspw. Schulpsychologischer Dienst, Jugendamt, Polizei, Beratungsstellen) (Fiedler et al., 2018). Das Ziel der Krisenteams ist es zudem, eine leicht zugängliche Anlaufstelle für Schüler*innen zu bieten und angemessen zu agieren. Es wird empfohlen, Krisenteams nicht ausschließlich auf SZGS auszurichten, sondern auch andere Themen wie bspw. Suizidprävention zu behandeln. Eine Evaluationsstudie (Leuschner et al., 2017) zeigt, dass das Schulpersonal signifikante Verbesserungen u.a. in der

Einschätzung von Warnverhalten, Drohungen, Ankündigungen und im Wissen über Schulgewalt erzielte.

Schulungen. Es wird empfohlen, Schulungen für Schulpersonal und Schüler*innen durchzuführen, um das Bewusstsein für diese Thematik zu fördern. Dabei sollte insbesondere verinnerlicht werden, dass trotz eines allgemein geringen Risikos der Umsetzung einer Tat hinter jeder Drohung bzw. Ankündigung das Potential einer Umsetzung stecken *kann*. Eine allgemein geringe Risikoeinschätzung ist adaptiv, jedoch darf dies nicht auf den Einzelfall generalisiert werden. Jede einzelne Drohung bzw. Ankündigung ist zunächst als ernstzunehmend einzustufen. Ein Bewusstsein für diese Differenzierung ist elementar. Schüler*innen kommunizieren oft untereinander über unangemessene Verhaltensweisen und kriminelle Aktivitäten. Das Schulpersonal betrachtet dies oft als belanglose Jugendgespräche. Von Pollack und Kolleg*innen wurde bereits 2008 empfohlen, diese Gespräche ernst zu nehmen und weitere Nachforschungen anzustellen. Die Autor*innen fordern, dass das Schulpersonal darin geschult werden muss, wie angemessen auf Schüler*innen zu reagieren ist, die ihnen Informationen über bedrohliche oder beunruhigende Situationen mitteilen. Außerdem wird empfohlen, das Schulpersonal dahingehend zu beschulen, potenziell gefährliche Handlungen an die zuständigen Behörden zu melden.

Ausgehend von den Analysen des dritten Manuskripts könnte in diesen Schulungen z.B. folgendes Wissen vermittelt werden: Personen, die Warnverhalten wahrnehmen, empfinden einen unangenehmen Erregungszustand, da die ausgelösten Kognitionen untereinander nicht konsistent sind (bspw. Meinungen über die Person, geschätzte Wahrscheinlichkeit einer Tat, eigenes Bedürfnis nach Sicherheit). Um dieses aversive Empfinden zu reduzieren, werden bspw. Informationen hinzugefügt oder ersetzt (kognitive Dissonanz nach Festinger, 1957). Das wahrgenommene Verhalten wird bspw. in einen ungefährlichen Kontext eingebettet. Es wird logisch umgedeutet (Reframing). In den meisten Fällen ist davon auszugehen, dass das eigene Gedächtnis keine oder nur wenige Taten aus der näheren Umgebung oder persönlich miterlebte

Taten abrufen kann. Daher wird es häufig subjektiv als unwahrscheinlich eingeschätzt, dass eine solche Tat tatsächlich im eigenen Umfeld verübt wird (Verfügbarkeitsheuristik, Tversky & Kahneman, 1973). Das Alarmsignal wird in der Folge nicht als solches *erkannt*. In Fällen, in denen Wahrnehmende eine potentielle Gefahr erkennen, wird häufig nach Erklärungen gesucht, um diese Äußerungen oder devianten Handlungen zu rechtfertigen (vgl. Neutralisierungsthese, Sykes & Matza, 1957). Es erfolgt bspw. eine neutralisierende Bewertung (bspw.: „*Das wird er schon nicht ernst meinen*“). So können selbst im Rahmen einer Therapie Mordgedanken geäußert werden, ohne dass dies als Alarmsignal gewertet wird. Durch diesen Mechanismus ist es möglich, dass etliche Ankündigungen und auffällige Verhaltensweisen gezeigt und geäußert werden können, ohne dass anderen Personen die Gefahr bewusst wird.

Konkrete praktische Ableitungen können bspw. empathisches Nachfragen bei irritierenden Aussagen sein (bspw. „*Was meinst du mit blaues Wunder erleben? Was bedeutet vorknöpfen? Was genau möchtest du tun und aus welchem Grund?*“). Gewalthafte Aussagen sollten prinzipiell ernstgenommen werden. Wenn man direkt nach Hilfe gefragt wird, ist es ratsam, dies ernst zu nehmen und gemeinsam Hilfe zu suchen. Auch Abschiedshandlungen sollten hinterfragt und mit der Person gemeinsam besprochen werden. Alle Aussagen von Mitschüler*innen sollten prinzipiell als glaubhaft eingeschätzt werden. Wenn eine Person positive Bewertungen über Amokläufer*innen und Gewalttäter*innen macht, ist zu hinterfragen, auf welcher Basis dies geschieht. Morddrohungen und -ankündigungen sollten immer ernst genommen werden, auch wenn sie scherzhaft gemeint sind oder so aufgefasst werden. Dies gilt gleichermaßen, wenn sie von Personen ausgehen, für die man Sympathie findet. Auch sollten solche Informationen sofort weitergeleitet werden, um nicht unnötig Zeit zu verlieren. Wenn Kinder sich zurückziehen, Kontakte und Aktivitäten abbrechen und scheinbar dauerhaft alleine sein wollen, ist die Situation kritisch zu hinterfragen. Man sollte der eigenen Intuition vertrauen und eigene Bedenken mit anderen besprechen und Informationen weiterleiten. Es sollte ein Perspektivwechsel erfolgen im Sinne, dass auffälliges Verhalten nicht

verurteilt wird, sondern Hilfen und Stützen gefunden werden. Auch sollte das Bewusstsein dafür geschärft werden, hartnäckig zu sein und dranzubleiben. Die Psychopathologie sollte hierbei berücksichtigt werden. Objektive Fakten sind nicht ausschlaggebend, sondern die subjektive Wahrnehmung basierend auf der jeweiligen Psyche des Schülers oder der Schülerin. Die zentrale und herausfordernde Aufgabe besteht darin, sich auf die Gedanken- und Gefühlswelt des betroffenen Schülers bzw. der Schülerin einzulassen. Dabei ist es wichtig, sein oder ihr Verhalten ungefiltert aus dieser Perspektive zu sehen, ohne eigene Interpretationen und Glaubenssätze anzulegen. Um den Prozess zu veranschaulichen, könnte in den Schulungen bspw. eine chronologische Timeline einer der hier aufgearbeiteten Fälle präsentiert werden. Anhand eines realen Beispiels kann so vertieft ein Gefühl für den Entwicklungsprozess vermittelt und das Verständnis für die Person vertieft werden.

Es ist ratsam auch Polizist*innen, Therapeut*innen und Ärzt*innen in der Erkennung dieser Krisenentwicklung und Warnverhalten zu beschulen. In der Literatur wird kontrovers diskutiert, inwiefern Schüler*innen bezüglich dieser Thematik aufgeklärt werden sollten, da sie als Schutzbefohlene nicht unnötig Ängsten ausgesetzt werden sollen (Nissen et al., 2019). Ausgehend von unseren Analysen, die zeigen, welchen Anteil Schüler*innen an der Wahrnehmung von WB haben, wird hier für eine klare Einbeziehung plädiert (vgl. Abel et al., 2021). Die Schüler*innen sollten lernen, wie sie auffälliges Verhalten erkennen können. Das Verständnis der Kinder sowie die Einsicht, dass sie durch ihr Handeln aktiv zur Vermeidung negativer Ereignisse an ihrer Schule beitragen können, sollten das Risiko einer Verunsicherung überwiegen. Die Aufgabe sollte es sein, das Vertrauen der Schüler*innen aufzubauen, sodass sie sich bei Problemen an Erwachsene wenden. Sie sollten lernen, dass sie erheblich an der Informationssammlung beteiligt sind. Ein in der Terrorismusforschung oder auch im Gesundheitsbereich häufig verwendeter Slogan sollte hier leitend sein: „if you see something, say something!“ (Abel et al., 2021, S.807). Dafür ist es ratsam, dass Schulen ein Klima schaffen, in dem Schüler*innen sich wohl fühlen, wenn sie Informationen über eine potenziell

bedrohliche Situation mit einem verantwortlichen Erwachsenen teilen. Das Schulpersonal sollte den Schüler*innen versichern, dass sie in solchen Fällen unterstützt werden, sie respektvoll behandeln und unvoreingenommen anhören (Pollack et al., 2008).

Datenschutz. Es kann kritisch argumentiert werden, dass die Gedanken, Krankheiten o.ä. der Schüler*innen durch das gewünschte Verfahren transparent werden. Das Problem des Datenschutzes ist zu diskutieren, insbesondere bei gesundheitlichen Daten, die der ärztlichen Schweigepflicht unterliegen. In einigen der untersuchten Fälle verfügten Ärzt*innen über relevante Informationen, die keiner anderen Seite bekannt waren. Die Schule hatte andererseits Informationen, die den Ärzt*innen fehlten. Eine Zusammenführung dieser Informationen hätte möglicherweise zu einer anderen Bewertung der Situation geführt. Dies ist Inhalt der vielfach geführten Debatte zwischen Freiheitsrechten und Sicherheit. Die vorliegende Arbeit kann an dieser Stelle keine Lösung anbieten. Das Ziel dieser Arbeit ist es jedoch, den Gedanken anzuregen, dass eine Zusammenführung der Informationen eine Möglichkeit darstellt, um die Ernsthaftigkeit der Bedrohung und die Krise, in der sich die Person befindet, besser bewerten zu können.

Polizei. Es wird vorgeschlagen, dass die Polizei bei der Bearbeitung von Drohungen und Ankündigungen eine alternative Verfahrensweise in Betracht zieht, anstatt der bisher durchgeführten. In der Idealvorstellung würde jede Drohung und Ankündigung, auch wenn diese allein der Polizei bekannt ist, von einem Team aus Threat Assessment-geschulten Personen anhand der gemeinsam zusammengetragenen Informationen bewertet werden. Wenn eine Drohung bzw. Ankündigung als nicht ernsthaft eingeschätzt wird und keine Ermittlungen durchgeführt werden, sollte der Grund für diese Bewertung dokumentiert werden. Eine verpflichtende Angabe des Grundes könnte eine Basis für entsprechende Analysen bieten und Chancen eröffnen, den Fokus zu ändern. Dies soll keine reglementierende Maßnahme darstellen, sondern eine Möglichkeit, das Handeln der Polizist*innen zu verstehen, um entsprechende Schulungen anpassen zu können. In der Praxis hört man bei der Polizei häufig

die Aussage „Ich bin doch kein Sozialarbeiter“ (diverse Polizeibeamt*innen des Landes Berlin, persönliche Kommunikation, Zeitraum von 2017 - 2023). Die *Vorbeugende Bekämpfung von Straftaten* gehört zu den originären Aufgaben der Polizei (bspw. § 1 III ASOG Bln)¹⁸. Der Schutz der Bevölkerung vor einer Tat, deren Absicht sich aktuell noch entfaltet, ist Teil der gesetzlich vorgeschriebenen Gefahrenabwehr. Daher liegt es sehr wohl im Zuständigkeitsbereich der Polizei zu prüfen, aus welchen Gründen es zu dieser Drohung bzw. Ankündigung gekommen ist. Ein solches Vorgehen müsste im Sinne einer objektiven, transparenten Fallbearbeitung auch im Interesse der Polizei sein, da konkrete Handlungsanweisungen Unsicherheiten in alltäglichen Entscheidungsprozessen reduzieren können.

Außerdem wird geraten, zusätzlich zu den bisher durchgeführten Gefährderansprachen mit dem Schüler bzw. der Schülerin oder der Zeugenvernehmung einer Lehrerkraft weitere Maßnahmen zu ergreifen. Da die bisherigen Fälle erkennen lassen, dass die Täter*innen im Vorfeld teilweise erhebliche Warnverhalten auf Social Media kommunizieren, wird dringend empfohlen, dass bei jeder Drohung bzw. Ankündigung Internet-Recherchen durchgeführt werden. Zusätzlich sollte in jedem Fall geprüft werden, ob weitere forensische Maßnahmen der Spurensicherung wie Durchsuchung des Mobiltelefons und des Computers oder eine Durchsuchung des Zimmers durchgeführt werden können. Das Ziel muss sein, unabhängig der Einlassung der Person (Zeugenvernehmung), nach möglichen Selbstauskünften (bspw. Tagebuch, Chats, Briefe) und etwaigen Materialien (bspw. Zeichnungen, Fotos, Videos, Suchverläufe) zu suchen, die auf Tatabsichten schließen lassen.

Interventionen. Es ist elementar, dass auf jedes Threat Assessment eine bestimmte Intervention folgt, die auf die Bedürfnisse des Schülers oder der Schülerin abgestimmt ist. Die Lösung darf nicht darin bestehen, die Bedrohung zu bewerten und die Person mit ihren

¹⁸ ASOG Bln: Allgemeines Sicherheits- und Ordnungsgesetz Berlin

Problemen allein zu lassen. (Cornell & Maeng, 2024). In Deutschland scheint es, als wäre es häufig primär das Ziel, die aktuelle Störung zu beseitigen, beispielsweise durch Ordnungsmaßnahmen (bspw. Verweis, Suspendierung). Es ist wichtig, dass eine Intervention nicht mit Stigmatisierung einhergeht, sondern sie auf eine zielführende Entwicklung ausgerichtet ist. Selbst wenn eine Drohung oder Ankündigung im Spaß geäußert wird, stellt sich die Frage, warum eine SZGS überhaupt in Betracht gezogen wird. In den hier untersuchten Fällen geben manche T an, dass ihre Drohungen und Ankündigungen zu Beginn nicht ernst gemeint waren. Wünschenswert wäre, dass geprüft wird, woher dieses Verhalten kommt, welche Bedürfnisse nicht gestillt sind und welche individuumsbezogene Intervention sinnvoll wäre. SZGS ist nur *ein* mögliches Resultat einer krisenhaften Entwicklung (Leuschner et al., 2017). Individuelle Interventionen sind insofern sinnvoll, da dadurch auch andere deviante und delinquente Handlungen ggf. unterbunden werden. Es ist anzunehmen, dass ohne erfolgreiche Intervention, die Person nicht in der Lage ist, den Pfad aus eigener Kraft zu verlassen (Schildkraut et al., 2022).

Eine überlebende tatbegehende Person liefert nach ihrer/seiner Tat diesbezüglich Einsichten im Rahmen ihrer/seiner psychologischen und psychiatrischen Begutachtungen: „Sie/Er empfiehlt den Schulen und Mitschülern, bei Amokverdacht nicht nach Tätern zu suchen, sondern Hilfsbedürftigen zu helfen. Hierbei ist nach ihrer/seiner Erfahrung Hartnäckigkeit gefragt. T sei es immer wieder leichtgefallen, „Hilfsangebote“ auszuschlagen. T fragt sich heute, warum sie/ihn niemand aufgehalten habe, obwohl sie/er doch Signale ausgesendet hätte. Allerdings räumt T ein, dass sie/er jeweils abwiegelte, wenn einige, die wohl etwas gemerkt hätten, sie/ihn auf ihr/sein Verhalten ansprachen. Auf die Frage, ob sie/ihn etwas wirklich aufhalten hätte können, meinte T: ‚Man hätte dranbleiben müssen, man hätte nachbohren müssen.‘ Die Einbindung von Psycholog*innen oder Eltern wäre hilfreich gewesen (Psychologische Begutachtung, [Datum aus Datenschutzgründen entfernt]).“ „Auf die Frage, was das Attentat hätte verhindern können, meinte T, dass es die Familie wohl am wenigsten

gewesen sei. Die habe ja nichts mitbekommen, weil T sie auch getäuscht habe. Ts Therapeut [...] habe davon gewusst, sah aber keine Dringlichkeit etwas zu tun, habe T auch keine Termine in den Ferien gegeben, weil da ja keine Schule sei, und er habe die ganze Problematik nur isoliert auf die Schule gesehen. (jugendpsychiatrisches Fachgutachten, [Datum aus Datenschutzgründen entfernt])“. T hat ein besonderes Vertrauensverhältnis zu einem Seelsorger aufgebaut. Dieser besucht T einige Male in der JVA und T sagt später, dass sie/er diesen Mann vorher hätte kennen müssen, dann sei es nicht zur Tat gekommen. Auch hätte T früher eine medikamentöse Behandlung gebraucht, denn dadurch habe T die Zwangsvorstellungen nicht mehr. Bei einem Psychiater sei T ja nie gewesen, und Herr [...] hätte ja nur die Einweisung in die Klinik ohne Untersuchung ausgestellt (jugendpsychiatrisches Fachgutachten, [Datum aus Datenschutzgründen entfernt]).

Das Fallbeispiel verdeutlicht, dass T sich mit seinen Gedanken allein gelassen fühlte. In einigen der vorliegenden Fälle wurde die Gefahr durch einzelne Personen gesehen. Dennoch wurde keine tatsächlich dauerhafte Intervention ausgelöst. Es wird zudem als „Systemfehler“ betrachtet, dass bei einer/m Schüler*in, der/die durch negative Verhaltensweisen auffällt, die schulischen Bedenken eingestellt werden, nachdem sich die Leistung verbessert hat.

Eine vielversprechende Option wäre es daher, mit der Person dauerhaft und hartnäckig den zugrundeliegenden Konflikt aufzuarbeiten, hindernde Grundüberzeugungen aufzubrechen, gemeinsam eine Perspektive zu schaffen und Kompetenzen zu entwickeln, um das angestrebte Ziel zu erreichen. Coaching- und Mentoring-Programme sowie Schulpsycholog*innen können hier eine wichtige Rolle spielen. Es wird vorgeschlagen, Schüler*innen in Entwicklungskrisen einen Mentor oder eine Mentorin an die Seite zu stellen. Eine Person, die als ein Vorbild fungiert und dabei unterstützt, die Gedanken in eine richtige Bahn zu lenken. Diese Person sollte es ebenso zur Aufgabe haben, Kompetenzen des Schülers oder der Schülerin zu erkennen und dabei zu unterstützen, Ziele herauszuarbeiten und diese zu erreichen. So kann neben Selbstwirksamkeit und Motivation auch eine zusätzliche positive soziale Einbindung erreicht

werden. Diese Mentor*innen könnten maßgeblich dabei helfen, komplexe Probleme zu bearbeiten und gemeinsam Lösungsmöglichkeiten zu finden und umzusetzen. Diese Annahme wird dadurch gestützt, dass in den von uns untersuchten Fällen einige T stark an ihren Zielen festhielten. In ihren Selbstauskünften geben sie an, dass das Erreichen ihres Ziels sie davon abhalten würde, die Tat zu begehen. Solch ein Mentor oder eine Mentorin dient dazu, eine neue Perspektive aufzuzeigen und mit dem Schüler oder der Schülerin gemeinsam einen Weg dahin aufzubauen. Interventionen sollten weniger fokussiert sein, etwas zu unterbinden, sondern viel mehr fördern, einen neuen Pfad aufzubauen. Dieser Prozess sollte langwierig über die Zeit erfolgen, sodass der Schüler oder die Schülerin eingebettet ist. Bezüglich einer exakten Konzeptentwicklung wäre es denkbar, weitere überlebende Täter*innen diesbezüglich zu befragen und zu berücksichtigen, was sie nach ihrem Empfinden gebraucht hätten.

In den hier thematisierten Fällen wurde vonseiten medizinischer Einrichtungen teilweise eine Therapie empfohlen. Obschon die Notwendigkeit einer Maßnahme erkannt wird, kann es für die Betroffenen schwierig sein, eine weiterführende Intervention zu erhalten. Die Verantwortung für die Initiierung der nächsten Schritte liegt letztlich beim Individuum selbst. Bei Minderjährigen obliegt die Entscheidungsgewalt bei den Eltern. Die Bewältigung der mitunter bürokratisch herausfordernden Aufgaben kann jedoch insbesondere in Krisensituationen mit erheblichen Schwierigkeiten verbunden sein. Als Lösungsvorschlag kann die Übernahme der genannten Schritte durch eine geeignete Person, bspw. eine/n Sozialarbeiter*in oder Mentor*in in Erwägung gezogen werden. Der Schüler oder die Schülerin würde somit eine aktive Unterstützung erhalten und in entwicklungspsychologische Maßnahmen eingebettet werden. In einem der untersuchten Fälle verweigert T die Kommunikation mit einem Schulpsychologen. In der Konsequenz stellt der Lehrer seine Bemühungen ein. In solchen Fällen ist es erforderlich, alternative Maßnahmen zu ergreifen. In Fällen einer Entwicklungskrise ist es erforderlich, dass die Person nicht alleine mit der Krise konfrontiert ist.

Zusammenfassend wird die dringende Empfehlung ausgesprochen, Interventionen einzusetzen. Diese sollten jedoch nicht in Form einer Strafe gestaltet sein, da diese als Zwang empfunden werden (bspw. unerwünschte Therapie oder Klinikaufenthalt). Stattdessen sollten sie eine Form beinhalten, die für den Schüler/die Schülerin zugänglich ist (bspw. positive Psychologie, Mentoring). Auch eine spielerische Vorgehensweise kann in Erwägung gezogen werden, um der Person letztendlich eine neue Perspektive aufzuzeigen, individuelle Ziele zu erreichen und vorhandene Kompetenzen auszubauen.

Implikationen für den Unterricht. Doch Intervention sollte frühzeitig, noch bei unspezifischen Symptomen beginnen, im besten Fall bevor ein gewaltspezifischer Verlauf erkennbar ist (Fiedler et al., 2016). Dies beschreibt die sogenannte *primäre Prävention* (Nissen et al., 2019). Die Studienlage zeigt, dass Täter*innen die Fähigkeit fehlt, adäquat mit Stressoren umzugehen bzw. sie übermäßig vulnerabel sind. Die Fähigkeit des lösungsorientierten Vorgehens ist unzureichend ausgeprägt, sodass kontraproduktiv mit diesen unerwünschten Gefühlen wie Enttäuschung, Verletzung und Wut umgegangen wird (Leuschner et al., 2017). “Thus, school shootings can be interpreted as the perpetrator’s way of dealing with a personal psychosocial crisis.” (Leuschner et al., 2017, S.69). Es wäre entwicklungspsychologisch angebracht, die Förderung von Fähigkeiten zur komplexen Problemlösung und den Umgang mit negativen Gefühlen in den Schulalltag aller Schüler*innen vorbeugend zu integrieren. Beispielsweise könnte Schüler*innen die Akzeptanz *aller* Emotionen beigebracht werden sowie der Umgang mit Personen, die negative Emotionen haben. Eine weitere Möglichkeit wäre die Unterrichtung eines Schulfaches, in welchem bspw. Wissen über Achtsamkeit, Denkfehler, Dankbarkeit und Eigenverantwortung vermittelt wird. Erste Studien belegen positive Effekte eines solches Unterrichtsfaches (Boniwell et al., 2016; Shoshani & Steinmetz, 2014). Wünschenswert wäre es, eine offene Gesprächskultur zu schaffen, in der speziell auch negative Dinge besprochen werden. So würde der Austausch gefördert und die Fähigkeit, sich in andere Sichtweisen hineinzuversetzen. Dadurch eröffnen sich kognitiv neue Möglichkeiten und

Lösungswege. Es könnte dafür ein spezieller Rahmen in Schulen geschaffen werden, in denen man prinzipiell nur über negative Emotionen, Herausforderungen und Probleme spricht. Dies würde dazu beitragen, die Tabuisierung von Negativität aufzubrechen und es zur Routine zu machen, zu reflektieren und die eigenen Emotionen zu akzeptieren. Statt Abgrenzung und Angst vor Missverständnissen oder Bewertungen sollten gegenseitige Rücksichtnahme, Verständnis und gemeinsames Wachstum im Vordergrund stehen.

6.4 Weitere Überlegungen

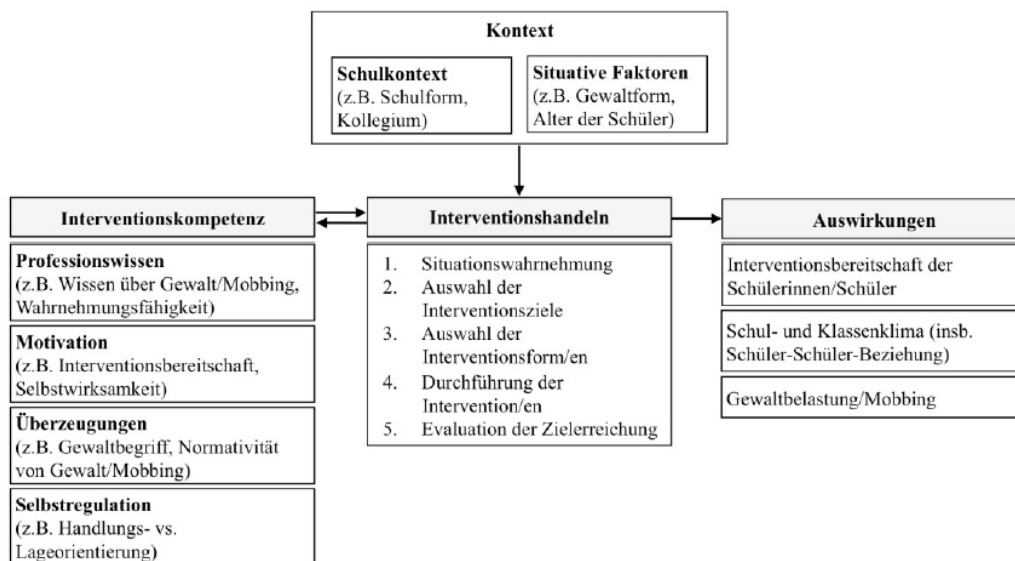
Modellhafte Einbettung. Die Forschung zu Gewalt an Schulen hat bisher hauptsächlich den Fokus auf Schüler*innen gelegt. Lehrer*innen sind häufig die ersten Erwachsenen, an die sich Schüler*innen wenden, wenn sie Hilfe in gewalttätigen Situationen benötigen. Lehrkräften kommt somit die wichtige Verantwortung zu, die erforderlichen Interventionen einzuleiten (Wachs & Schubarth, 2021). Bilz et al. (2015) haben ein Modell entwickelt, das beschreibt, unter welchen Bedingungen Lehrer*innen bei Schulgewalt eingreifen. Inwieweit eine Intervention durch Lehrer*innen erfolgt, hängt dabei von mehreren Faktoren ab. Das Modell ist in Abbildung 8 dargestellt.

In der Mobbingforschung zeigt sich, dass drei Kompetenzen die Intervention durch Lehrer*innen besonders gut vorhersagen: (a) Die Breite des Gewaltverständnisses, d. h. welche Phänomene subjektiv als Mobbing angesehen werden, (b) die Diagnosekompetenz des Lehrpersonals, d. h. die Identifikation von Mobbing (sowohl Täter*innen als Geschädigte) und (c) die Empathiefähigkeit der Lehrer*innen (Bilz et al. 2017; Schubarth et al. 2017). Die Bereitschaft zu intervenieren ist dabei besonders groß, wenn das Gewaltverständnis breit ist. Im Gegensatz dazu erfolgt die Wahrnehmung von Gewalt sowie eine Intervention seltener, wenn das Gewaltverständnis enger ausgeprägt ist (Bilz et al., 2016). Zudem können die Autor*innen einen Zusammenhang zwischen dem Lehrpersonal und dessen Schüler*innen aufzeigen. Klassen von Lehrer*innen mit einem breiten Gewaltverständnis haben im Vergleich

zu Klassen von Lehrer*innen mit einem engen Gewaltverständnis mehr Schüler*innen, die in einer Mobbingsituation eingreifen würden.

Abbildung 8

Modell zu den Bedingungen und Konsequenzen des Lehrerhandelns in Gewalt- und Mobbingsituationen



Anmerkung. Übernommen aus Bilz et al. (2015, S. 4).

Die Autor*innen betonen, dass die von ihnen untersuchten Lehrkräfte eine schwach ausgeprägte Diagnosekompetenz besaßen und eine Verbesserung dieser Kompetenz für notwendig erachtet wird (Bilz et al., 2016; Wachs & Schubarth, 2021). Zudem zeigt sich, dass Lehrer*innen, die an einer Fortbildung zum Thema Gewalt bzw. Mobbing teilgenommen haben, fast doppelt so häufig in Mobbing-Situationen eingreifen wie Lehrer*innen ohne Fortbildung (Fischer 2017). Lehrer*innen, die über eine hohe Selbstwirksamkeit bzgl. ihrer eigenen Handlungsmöglichkeiten verfügen, intervenieren häufiger und legen einen zusätzlichen Wert auf langfristige Veränderungen, wie bspw. die Verbesserung des Klassenklimas (Bilz & Kunze, 2017; Fischer & Bilz, 2019, Wachs & Schubarth, 2021).

Legt man all diese Ergebnisse der Mobbingforschung zugrunde, könnte es erwogen werden, dieses Modell auf SZGS anzuwenden und entsprechende Zusammenhänge zu prüfen. Das subjektive Sicherheitsgefühl könnte bei Überzeugungen verankert werden und das Wissen über Warnverhalten und Krisensituation unter Professionswissen. Diese Erkenntnisse der Mobbingforschung unterstützen weiterhin die in dieser Arbeit abgeleitete Notwendigkeit nach Schulungsangeboten für Lehrer*innen.

Warning Behaviors. Vor dem Hintergrund des aufgezeigten Entwicklungsverlaufs muss diskutiert werden, ob die postulierte Einteilung in distale und proximale WB des TRAP-18 beibehalten werden kann. Möglicherweise sind die bislang als distal bezeichneten WB Symptome der proximalen WB, die zeitlich früher auftreten. In dieser Variante wären die proximalen WB eine Art G-Faktor und die distalen sind frühe Anzeichen der proximalen WB. Weitere längsschnittliche Entwicklungsverläufe von Einzelfällen wären nötig, um diese Annahme zu überprüfen. Weiterhin ist zu klären, in welchem Interaktionsverhältnis die einzelnen WB zueinanderstehen. Hierbei wären Modellberechnungen nützlich, die aufzeigen, welche Kombinationen der distalen und proximalen WB mit einem kumulierten oder einem exponentiell erhöhten Risiko der Begehung einer Tat einhergehen.

Going dark & Untergruppen. Die zusätzlichen Analysen des dritten Manuskripts zeigen, dass es drei Fälle gibt, in denen die letzte Ankündigung und Drohung wesentlich früher wahrgenommen werden. Es besteht jedoch nur der Verdacht, dass es sich dabei um das Phänomen going dark handelt. Es ist möglich, dass Ankündigungen und Drohungen, die zu späteren Zeitpunkten erfolgten, lediglich nicht wahrgenommen wurden. Auch ist es möglich, dass es inhaltlich eine sinnvollere Gruppenunterteilung gibt, die jedoch mithilfe der kleinen Stichprobe hier nicht abgebildet werden kann. Eine mögliche Gruppierung könnte analog zu Sommer et al. (2020) einen Typus beinhalten, der stärker nach außen kommuniziert und einen Typus, der weniger nach außen kommuniziert. Außerdem ist denkbar, dass eine Untergruppe existiert, die erst zu einem späten Zeitpunkt im Entwicklungsverlauf erste Ankündigungen und

Drohungen sehr intensiv kommuniziert. Eine andere Untergruppe könnte hingegen bereits früh in ihrem Entwicklungsverlauf erste Ankündigungen und Drohungen kommunizieren, jedoch mit geringer Intensität. Bei der Interpretation der hiesigen Ergebnisse ist aufgrund der Stichprobengröße Vorsicht geboten. Allerdings können diese Ergebnisse richtungsweisend sein, da eine Typenbildung für die Praxis von großer Relevanz wäre.

Social Media. Die hier untersuchten Fälle stammen aus den Jahren, in denen Social Media noch weniger Einfluss hatte. Man könnte annehmen, dass Menschen heutzutage häufiger Ankündigungen wahrnehmen. Fraglich ist, ob Social Media dazu führt, dass vermehrt *angekündigt* wird oder dass es häufiger *wahrgenommen* wird. Jedenfalls erhöht es die Chance, WB zu entdecken (Abel et al., 2021). In einer qualitativen Analyse wurde gezeigt, dass in einigen aktuellen Fällen WB ausschließlich online oder technologiegestützt gezeigt wurden (Abel et al., 2021). Es ist zu betonen, dass die neuesten Fälle dabei aus dem Jahr 2016 stammen. Im Zusammenhang mit anonymen Internetaktivitäten ergeben sich jedoch für die Identifizierung von Krisen gewisse Herausforderungen: Wenn eine Person ihre Intentionen anonym im Internet kommuniziert, kann in den meisten Fällen trotz Wahrnehmung durch andere Personen nicht entsprechend gehandelt werden. Ein ähnlicher Fall wurde von Abel et al. (2021) analysiert, in dem ein späterer Täter in einem Threat Assessment als ungefährlich eingeschätzt wurde. Die Lehrer*innen hatten keine Kenntnis von seinen Ankündigungen, die er anonym online verbreitete. Auch in den Analysen des dritten Manuskripts war die Thematik der anonymen Ankündigungen zu beobachten.

Abel et al. (2021) beschreibt einen Fall, bei dem sich das Online-Verhalten eines zukünftigen Täters über die Zeit verändert. Das Interesse an Gewalt wandelt sich zu einer Identifikation mit School Shootern und schließlich zu Suizidgedanken. Es bleibt fraglich, ob dieser beobachtbare Prozess verallgemeinert werden kann. Hierzu wäre es notwendig, systematisch das Online-Verhalten aller Täter*innen von SZGS über die Zeit zu untersuchen.

6.5 Limitationen und Ausblick

Es ist zu beachten, dass die Datenerhebungen einige Zeit zurückliegen. Der aktuellste Fall stammt aus dem Jahr 2012. Es stellt sich daher die Frage nach der Aktualität der Erkenntnisse. Allerdings ist die Anzahl der seitdem publizierten Studien überschaubar. Damit sind die Manuskripte dieser Dissertation dennoch Bestandteil des aktuellen Forschungsstands. Jedoch ist es empfehlenswert, die WB von Taten, die sich nach 2012 ereignet haben, analog auszuwerten und die gewonnenen Erkenntnisse daraufhin zu aktualisieren. Von großem Interesse wäre es zusätzlich, das Online-Verhalten aktueller Fälle zu betrachten und dabei zu untersuchen, inwieweit sich die WB in den wahrnehmbaren Internetaktivitäten manifestieren.

SZGS ist ein seltenes Phänomen und die Zahlen in Deutschland sind gering. Das dritte Manuskript muss daher mit einer kleinen Fallzahl auskommen. Es stellt sich die Frage, wie prototypisch ein Verlauf sein kann, wenn er anhand weniger Fälle erstellt wurde. Aufgrund der geringen Samplegröße war eine potenzielle statistische Gruppenbildung anhand tatsächlich vorhandener Unterschiede nicht möglich. Zukünftige Studien sollten das Phänomen going dark weiter untersuchen und ermitteln, ob Schüler*innen bewusst aufhören, ihre Tatfantasien zu teilen, weil sie nicht entdeckt werden wollen. Interessant ist die Frage, ob kurz vor der Tat weniger WB bei going dark wahrgenommen werden. Dies konnte hier aufgrund der unidirektionalen Analyse nicht beantwortet werden. Zukünftige Forschungsarbeiten sollten außerdem weitere Unterschiede zwischen den beiden Fallgruppen genauer analysieren.

Alle drei Manuskripte dieser Dissertation beziehen sich auf deutsche Daten. Es ist jedoch wichtig zu beachten, dass diese Ergebnisse nicht ohne Weiteres auf andere Länder übertragbar sind. Zukünftige Studien sollten daher diese Untersuchungen in anderen Ländern durchführen, um die Anwendbarkeit der hier entwickelten Instrumente zu überprüfen. Allerdings ist die Konzeption der WB nach Meloy et al. (2012) an US-Fällen entwickelt wurden. Es kann angenommen werden, dass diese auf Fälle anderer Nationen nicht gänzlich adaptiert werden können. Hierfür können bspw. kulturelle und zeitliche Unterschiede (bspw.

andere Waffengesetze) ursächlich dafür sein, warum deutsche Fälle aus den 90ern und aktuelle Fälle aus den USA nicht mit demselben (deutschen) Erfassungstool abgetragen werden können. Um dies zu beheben, wäre ein Vergleich der Fälle sowie ein international gültiger Kodierbogen erstrebenswert.

Die hier verwendeten Daten stammen aus dem Hellfeld der Polizei. Die Ergebnisse spiegeln nicht zwangsläufig das tatsächliche Verhalten der Täter*innen wider. Zwei der Manuskripte basieren auf staatsanwaltlichen Ermittlungsakten, die aus polizeilich gewonnenen Daten bestehen. Diese unterliegen einigen Verzerrungen, da nur das in die Akten aufgenommen wird, was der Polizei bekannt wurde. Die Ermittlungen basieren größtenteils auf Vernehmungen von Zeug*innen, die Informationen wahrgenommen, erinnert und der Polizei mitgeteilt haben. Es ist jedoch zu beachten, dass Prozesse wie Wahrnehmen und Erinnern vielen Verzerrungen unterliegen, wie zum Beispiel Wahrnehmungsfehler oder Fragetechniken der Polizei. Auch die persönliche Rückschau auf das vorgelagerte Verhalten durch die Tat selbst könnte zu Verzerrungen führen und bestimmte Details beeinflussen. Daher handelt es sich hierbei nur um eine Annäherung an das tatsächliche Verhalten der Schüler*innen.

Die WB wurden bisher nur an Gewalttäter*innen gemessen. Studien zur Gesamtpopulation fehlen. Daher wird eine Erhebung der WB an der schulischen Grundpopulation benötigt, um Aussagen zur Spezifität der einzelnen WB machen zu können sowie einschätzen zu können, welchen prognostischen Wert die WB haben.

Es ist wichtig zu betonen, dass die WB lediglich *einen* Ansatz darstellen. Weitere Methoden zur Bewertung der Schwere von Tatintentionen und zur Unterscheidung zwischen vorübergehenden und ernsthaften Drohungen und Ankündigungen müssen empirisch getestet werden. Peterson et al. (2023) führten Inhaltsanalysen von US-amerikanischen Drohungen und Ankündigungen durch. Eine vielversprechende Aufgabe wäre analog eine deskriptive Analyse aller nationalen Bedrohungen in den letzten Jahren mithilfe des TTAI.

Diese Arbeit betrachtet lediglich drei Aspekte, um die Frage zu beantworten, wie krisenhaftes Verhalten, das zu SZGS führen könnte, bei Schüler*innen besser erkannt werden kann. Weitere Studien und Ansätze sind notwendig, um weitere Einflussfaktoren zu finden. Wünschenswert wäre eine intensivere Beforschung der diesbezüglichen Anzeigebereitschaft in Schulen. Auch könnte untersucht werden, welchen Einfluss bestimmte Persönlichkeitseigenschaften wie Kontrollüberzeugung oder 'State-trait'-Angst bei Schüler*innen und Lehrer*innen haben. Ein überaus spannender Ansatz wäre zu untersuchen, aus welchen Gründen Lehrer*innen Drohungen und Ankündigungen der Polizei nicht melden. Darüber hinaus wäre es wissenschaftlich äußerst wertvoll zu erfahren, auf welchen Entscheidungskriterien und welcher Informationsdichte die Polizei in den einzelnen Fällen die Drohungen und Ankündigungen als nicht ernsthaft einstuft.

In dieser Dissertation wurde das subjektive Sicherheitsgefühl lediglich vom Schulpersonal erhoben. Die Ergebnisse lassen vermuten, dass alle beteiligten Personengruppen das Risiko einer Tat unterschätzen. Daher wird dringend empfohlen, das Sicherheitsgefühl bzgl. SZGS auch von anderen Beteiligten wie Schüler*innen, Polizist*innen, Eltern und Therapeut*innen zu erheben. Diese Ergebnisse könnten für die weitere Prävention von Bedeutung sein.

6.6 Fazit

Eine schablonenhafte Identifikation von Schüler*innen, die SZGS begehen, ist nicht möglich. Jedoch zeigt diese Arbeit auf, wie es uns gelingen kann, krisenhafte Entwicklungen bei Schüler*innen besser zu erkennen. Eine Längsschnittanalyse zeigt, dass bei Täter*innen von SZGS während des gesamten krisenhaften Entwicklungsverlaufs Warnverhalten von anderen Personen wahrgenommen wird. Allerdings wird die Ernsthaftigkeit dieser Verhaltensweisen von den meisten Personen nicht erkannt. Ein Grund dafür ist, dass Wahrnehmende jeweils nur über einen begrenzten Informationsausschnitt des psychosozialen

Kontextes der betroffenen Person verfügen. Das auffällige Verhalten wird daher häufig bagatellisiert. In der Folge wird eine Krise als solche meist nicht erkannt. Hinzu kommt, dass die Furcht, selbst durch solch eine Tat geschädigt zu werden, bei Lehrkräften gering ausgeprägt ist. Sie schätzen das Risiko, dass sie eine solche Tat erleben, als gering ein. Zudem gehen sie davon aus, dass sie Ankündigungen und Drohungen von Schüler*innen aktiv ahnden. Auch dies kann dazu führen, dass eine Krise nicht erkannt wird und benötigte Interventionen nicht erfolgen.

Eine zentrale Erkenntnis ist, dass die isolierte Betrachtung der einzelnen Situationen, in denen das auffällige Verhalten wahrgenommen wird, in den seltensten Fällen auf eine Gefahr schließen lässt. Erst deren Zusammenführung ermöglicht eine eindeutige Erkennung der Krisenentwicklung. Daraus schlussfolgernd wird vorgeschlagen, Strukturen an Schulen und in Kooperation mit weiteren Einrichtungen auszubauen, die Informationen verbinden, um ein Threat Assessment und Management zur indizierten Prävention zu ermöglichen. Daneben sind Schulungen für alle beteiligten Personengruppen dringend erforderlich, um die Sensibilität und das Bewusstsein für die Identifizierung von Warnverhaltensweisen zu schärfen.

6.7 Literatur

- Abel, M. N., Chermak, S., & Freilich, J. D. (2022). Pre-attack warning behaviors of 20 adolescent school shooters: A case study analysis. *Crime & Delinquency*, 68(5), 786-813. <https://doi.org/10.1177/0011128721999338>
- Addington, L. A. (2003). Students' fear after Columbine: Findings from a randomized experiment. *Journal of Quantitative Criminology*, 19(4), 367-387. <http://www.jstor.org/stable/23366702>
- Agnich, L. (2015). A Comparative Analysis of Attempted and Completed School-Based Murder Attacks. *American Journal of Criminal Justice*, 40, 1-22. <https://doi.org/10.1007/s12103-014-9239-5>
- Alathari, L., Drysdale, D., Driscoll, S., Blair, A., Mauldin, D., Carlock, A., McGarry, J., Cotkin, A., Nemet, J., Johnston, B., & Vineyard, N. (2021). *Averting Targeted School Violence: A U.S. Secret Service Analysis of Plots Against Schools*. U.S. Department of Homeland Security United States Secret Service National Threat Assessment Center. <https://www.secretservice.gov/sites/default/files/reports/2021-03/USSS%20Averting%20Targeted%20School%20Violence.2021.03.pdf>
- Alathari, L., Drysdale, D., Driscoll, S., Blair, A., Mauldin, D., Carlock, A., McGarry, J., Cotkin, A., Nemet, J., Johnston, B., Vineyard, N., Foley, C., & Bullwinkel, J. (2019). *Protecting America's Schools. A U.S. Secret Service Analysis of Targeted School Violence*. U.S. Department of Homeland Security United States Secret Service National Threat Assessment Center. https://www.secretservice.gov/sites/default/files/2020-04/Protecting_Americas_Schools.pdf
- Allwinn, M., Hoffmann, J., & Meloy, J. R. (2019). German mass murderers and their proximal warning behaviors. *Journal of Threat Assessment and Management*, 6(1), 1-22. <http://dx.doi.org/10.1037/tam0000122>

- Amelang, M., & Schmidt-Atzert, L. (2006). *Psychologische Diagnostik und Intervention* (4. Aufl.). Springer. <https://link.springer.com/content/pdf/10.1007/3-540-28507-5.pdf>
- Amman, M., Gibson, K. A., Bowlin, M., Griffin, S. H., Buckles, L., Kennedy, K., Burton, K. C., Robins, C. J., & Brunell, K. F. (2017). *Making Prevention a Reality: Identifying, Assessing, and Managing the Threat of Targeted Attacks*. U.S. Department of Justice. Federal Bureau of Investigation. <https://www.fbi.gov/file-repository/making-prevention-a-reality.pdf/view>
- Aristoteles. (1498). *Metaphysik*, Buch VII, Kapitel 17, Rz. 1041b (Original entstanden zwischen 348 und 322 v.Chr.)
- Bilsky, W., Mecklenburg, E., & Wetzels, P. (1993). *Persönliches Sicherheitsgefühl, Angst vor Kriminalität und Gewalt, Opfererfahrung älterer Menschen: Skalenanalyse und Skalenkonstruktion zur KFN-Opferbefragung 1992*. Kriminologisches Forschungsinstitut Niedersachsen, Hannover. <https://publikationen.uni-tuebingen.de/xmlui/handle/10900/84155>
- Bilz, L., & Kunze, U. (2017). Der Zusammenhang zwischen Selbstwirksamkeitserwartung und Lehrerinterventionen bei Mobbing. In L. Bilz, W. Schubarth, I. Dudziak, S. Fischer, S. Niproschke, & J. Ulbricht (Hrsg.), *Gewalt und Mobbing an Schulen. Wie sich Gewalt und Mobbing entwickelt haben, wie Lehrer reagieren und welche Kompetenzen sie brauchen* (S. 219–229). Verlag Julius Klinkhardt.
- Bilz, L., Schubarth, W., Dudziak, I., Fischer, S., Niproschke, S., & Ulbricht, J. (2017). *Gewalt und Mobbing an Schulen: Wie sich Gewalt und Mobbing entwickelt haben, wie Lehrer intervenieren und welche Kompetenzen sie brauchen*. Verlag Julius Klinkhardt.
- Bilz, L., Schubarth, W., & Ulbricht, J. (2015). Der Umgang von Lehrkräften mit Schülergewalt und-mobbing: Ein Überblick über den Forschungsstand und Ausblick auf ein Forschungsprojekt. *Journal of Childhood and Adolescence Research*, 10(1), 99-105. <https://elibrary.utb.de/doi/pdf/10.3224/diskurs.v10i1.17701>

- Bilz, L., Steger, J., Fischer, S. M., Schubarth, W., & Kunze, U. (2016). Ist das schon Gewalt? Zur Bedeutung des Gewaltverständnisses von Lehrkräften für ihren Umgang mit Mobbing und für das Handeln von Schülerinnen und Schülern. *Zeitschrift für Pädagogik*, 62(6), 841–860. <https://doi.org/10.25656/01:16893>
- Böckler, N., Leuschner, V., Roth, V., Zick, A., & Scheithauer, H. (2018). Blurred boundaries of lone-actor targeted violence: Similarities in the genesis and performance of terrorist attacks and school shootings. *Violence and Gender*, 5(2), 70-80. <https://doi.org/10.1089/vio.2018.0002>
- Böckler, N., Leuschner, V., Zick, A., & Scheithauer, H. (2018). Same but different? Developmental pathways to demonstrative targeted attacks – Qualitative case analyses of adolescent and young adult perpetrators of targeted school attacks and jihadi terrorist attacks in Germany. *International Journal of Developmental Science*, 12(1-2), 5-24. <https://doi.org/10.3233/DEV-180255>
- Böckler, N., Seeger, T., Sitzer, P., & Heitmeyer, W. (2013). School Shootings: Conceptual Framework and International Empirical Trends. In N. Böckler, T. Seeger, P. Sitzer, W. Heitmeyer, (Eds.), *School Shootings* (pp. 1-24). Springer. https://doi.org/10.1007/978-1-4614-5526-4_1
- Boers, K. (1991). *Kriminalitätsfurcht: Über den Entstehungszusammenhang und die Folgen eines sozialen Problems*. Pfaffenweiler.
- Boers, K. (1993). Kriminalitätsfurcht. Ein Beitrag zum Verständnis eines sozialen Problems. *Monatsschrift für Kriminologie und Strafrechtsreform*, 76(2), 65–82.
- Boers, K., & Kurz, P. (1997a). *Kriminalitätsfurcht ohne Ende?* <http://www.peter-kurz.de/work/preprints/KFCop/KFCop5.html>
- Boers, K., & Kurz, P. (1997b). Kriminalitätseinstellungen, soziale Milieus und sozialer Umbruch. In K. Boers, G. Gutsche, K., & Sessar (Hrsg.) *Sozialer Umbruch und*

- Kriminalität in Deutschland* (S. 187–253). Westdeutscher Verlag.
https://doi.org/10.1007/978-3-322-97080-0_6
- Bogerts, B. (2021). Conclusions for the Prediction and Prevention of Violence. In B. Bogerts (Ed.), *Where Does Violence Come From?* (pp. 209-217). Springer.
https://doi.org/10.1007/978-3-030-81792-3_21
- Böhmer, M. (2019). Vorwort. In M. Böhmer (Hrsg.), *Amok an Schulen. Prävention, Intervention und Nachsorge bei School Shootings* (S. VI-VII). Springer.
- Böhmer, M., Heising, L., & Stenzel K. (2024, Februar 22). *17-Jähriger greift Mitschüler mit Stichwaffen an – drei Schüler auf Intensivstation*. Kölner Stadt-Anzeiger.
<https://www.ksta.de/panorama/wuppertal-elberfeld-grosseinsatz-an-schule-mehrere-schueler-verletzt-744482>
- Bondü, R. (2012). *School Shootings in Deutschland: Internationaler Vergleich, Warnsignale, Risikofaktoren, Entwicklungsverläufe*. [Dissertation, Freie Universität Berlin]. Refubium - Repository der Freien Universität Berlin. <https://refubium.fu-berlin.de/handle/fub188/4431>
- Bondü, R., Cornell, D. G., & Scheithauer, H. (2011). Student homicidal violence in schools: An international problem. *New Directions for Youth Development*, 2011(129), 13–30.
<https://doi.org/10.1002/yd.384>
- Bondü, R., Meixner, S., Bull, H. D., Robertz, F. J., & Scheithauer, H. (2008). Schwere, zielgerichtete Schulgewalt: School Shootings und „Amokläufe“. In H. Scheithauer, T. Hayer, & K. Niebank (Hrsg.), *Problemverhalten und Gewalt im Jugendalter Erscheinungsformen, Entstehungsbedingungen, Prävention und Intervention* (S. 86-98). Kohlhammer. <https://doi.org/10.17433/978-3-17-022743-9>
- Bondü, R., & Scheithauer, H. (2014a). Leaking and death-threats by students: A study in German schools. *School Psychology International*, 35(6), 561-670.
<https://doi.org/10.1177/0143034314552346>

- Bondü, R., & Scheithauer, H. (2014b). Peer and teacher relationships in German school shooters. *International Journal of Developmental Science*, 8(1-2), 57-63.
<https://doi.org/10.3233/DEV-140131>
- Bondü, R., & Scheithauer, H. (2015). Kill one or kill them all? Differences between single and multiple victim school attacks. *European Journal of Criminology*, 12(3), 277-299.
<https://doi.org/10.1177/1477370814525904>
- Boniwell, I., Osin, E. N., & Martinez, C. (2016). Teaching happiness at school: Non-randomised controlled mixed-methods feasibility study on the effectiveness of Personal Well-Being Lessons. *The Journal of Positive Psychology*, 11(1), 85-98.
<https://doi.org/10.1080/17439760.2015.1025422>
- Borum, R., Cornell, D. G., Modzeleski, W., & Jimerson, S. R. (2010). What can be done about school shootings? A review of the evidence. *Educational Researcher*, 39(1), 27- 37.
<https://doi.org/10.3102/0013189X09357620>
- Brenan, M. (2022, September 1). *Parent, Student School Safety Concerns Elevated*. Gallop.
<https://news.gallup.com/poll/399680/parent-student-schoolsafety-concerns-elevated.aspx>
- Brooks, L., & Keinath, E. (2022, December 1). *Experts talk school safety measures in the wake of Oxford shooting*. WNEM. <https://www.wnem.com/2022/11/30/experts-talk-school-safety-measures-wake-oxford-shooting/>
- Bundeskriminalamt (2020). Sicherheit und Kriminalität in Deutschland – SKiD 2020.
https://www.bka.de/SharedDocs/Downloads/DE/Publikationen/Publikationsreihen/Forschungsergebnisse/SKiD2020_Ergebnisse_V1.4.pdf?__blob=publicationFile&v=24
- Calhoun, T., & Weston, S. (2003). *Contemporary threat management: A practical guide for identifying, assessing, and managing individuals of violent intent*. Specialized Training Services.

- Cornell, D., & Maeng, J. (2024). *School Threat Assessment Toolkit*. National Center for School Safety. <https://www.nc2s.org/wp-content/uploads/2024/03/School-Threat-Assessment-Toolkit-Full.pdf>
- Cornell, D., & Sheras, P. (2006). *Guidelines for responding to student threats of violence*. Sopris West.
- Cornell, D., Sheras, P., Gregory, A., & Fan, X. (2009). A retrospective study of school safety conditions in high schools using the Virginia threat assessment guidelines versus alternative approaches. *School Psychology Quarterly*, 24(2), 119-129. <https://doi.org/10.1037/a0016182>
- Cornell, D. G., Sheras, P. L., Kaplan, S., McConville, D., Douglass, J., Elkon, A., McKnight, L., Branson, C., & Cole, J. (2004). Guidelines for Student Threat Assessment: Field-Test Findings. *School Psychology Review*, 33(4), 527-546. <https://doi.org/10.1080/02796015.2004.12086266>
- Cronbach, L. J. (1951). Coefficient alpha and the internal structure of tests. *Psychometrika* 16(3), 297–334. <https://doi.org/10.1007/BF02310555>
- DeepL. (2024). *DeepL Translate* (Version 24.8) [Computer Software]. DeepL SE. <https://www.deepl.com/de/translator>
- dpa Deutsche Presseagentur (2022, April 30). *Tutorin berichtet von Amoklauf*. Forschung & Lehre. <https://www.forschung-und-lehre.de/zeitfragen/tutorin-berichtet-von-amoklauf-4662>
- Dreißigacker, A. (2017). *Befragung zu Sicherheit und Kriminalität. Kernbefunde der Dunkelfeldstudie 2017 des Landeskriminalamtes Schleswig-Holstein*, KFN-Forschungsberichte Nr. 135. Kriminologisches Forschungsinstitut Niedersachsen E.V. https://kfn.de/wp-content/uploads/Forschungsberichte/FB_135.pdf
- Ebner, J. (2022). *Going Dark – the Secret Social Lives of Extremists*. Bloomsbury Press.

Everytown for Gun Safety Support Fund (n.d.). *Gunfire on School Grounds in the United States*.

Retrieved July 24, 2024, from <https://everytownresearch.org/maps/gunfire-on-school-grounds/>

Faganel, A., Kvržić, Z., & Markič, M. (2023). Prehospital emergency medical treatment teams' competence to act in an AMOK situation. *International Journal of Risk Assessment and Management*, 26(1), 58-74. <https://doi.org/10.1504/IJRAM.2023.132336>

Fein, R. A., & Vossekuil, B. (1997). *Preventing assassination: A monograph*. <https://www.ojp.gov/pdffiles1/Photocopy/167224NCJRS.pdf>

Fein, R. A., & Vossekuil, B. (1998). *Protective Intelligence & Threat Assessment Investigations: A Guide for State and Local Law Enforcement Officials* (Publication No. 170612). U.S. Department of Justice. <https://www.ojp.gov/pdffiles1/nij/179981.pdf>

Fein, R. A., Vossekuil, B., Pollack, W., Borum, R., Modzeleski, W., & Reddy, M. (2002). *Threat Assessment in Schools: A Guide to Managing Threatening Situations and to Creating Safe School Climates*. United States Secret Service and United States Department of Education. <https://www.secretservice.gov/node/2559>

Festinger, L. (1957). *A theory of cognitive dissonance*. Stanford University Press.

Fiedler, N., Sommer, F., Ahlig, N., Leuschner, V., Göbel, K., Scholl, J., Hess, M., Mandel, M., Kiani, C., Neumann, T., & Scheithauer, H. (2016). Schwere zielgerichtete Gewalttaten an Schulen (Teil 2). Erste Folgerungen für mögliche Präventionsansätze. *Forum Kriminalprävention*, 2, 25-26. https://www.forum-kriminalpraevention.de/files/1Forum-kriminalpraevention-webseite/pdf/2016-2/gewalttaten_an_schulen_teil_2.pdf

Fiedler, N., Sommer, F., Göbel, K., Ahlig, N., Scholl, J., Leuschner, V., & Scheithauer, H. (2018). NETWorks Against School Shootings (NETWASS) – Ein evidenzbasierter Ansatz zur Prävention psychosozialer Krisen und schwerer, zielgerichteter Gewalt in Schulen. In M. Walsh, B. Pniewski, M. Kober, & A. Armbrorst (Hrsg.), *Evidenzorientierte*

- Kriminalprävention in Deutschland: Ein Leitfaden für Politik und Praxis* (S. 425-441). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-658-20506-5_23
- Fiedler, N., Sommer, F., Leuschner, V., Ahlig, N., Göbel, K., & Scheithauer, H. (2020). Teacher and Peer Responses to Warning Behavior in 11 School Shooting Cases in Germany. *Frontiers in Psychology, 11*, 1-12. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.01592>
- Fischer, S. M. (2017). Das Wissen von Lehrkräften über Gewalt und Mobbing. In L. Bilz, W. Schubarth, I. Dudziak, S. Fischer, S. Niproschke, & J. Ulbricht (Hrsg.), *Gewalt und Mobbing an Schulen. Wie sich Gewalt und Mobbing entwickelt haben, wie Lehrer reagieren und welche Kompetenzen sie brauchen* (S. 169–189). Verlag Julius Klinkhardt.
- Fischer, S. M., & Bilz, L. (2019). Teachers' self-efficacy in bullying interventions and their probability of intervention. *Psychology in the Schools, 56*(5), 751–764. <https://doi.org/10.1002/pits.22229>
- Foster, S., Giles-Corti, B., & Knuiiman, M. (2014). Does Fear of Crime Discourage Walkers? A Social-Ecological Exploration of Fear As a Deterrent to Walking. *Environment and Behavior, 46*(6), 698-717. <https://doi.org/10.1177/0013916512465176>
- Fox, C., & Harding, D. J. (2005). School Shootings as Organizational Deviance. *Sociology of Education, 78*(1), 69–97. <https://doi.org/10.1177/003804070507800104>
- Freilich, J. D., Chermak, S. M., Connell, N. M., Klein, B. R., & Greene-Colozzi, E. A. (2021). Using Open-source Data to Better Understand and Respond to American School Shootings: Introducing and Exploring the American School Shooting Study (TASSS). *Journal of School Violence, 21*(2), 93-118. <https://doi.org/10.1080/15388220.2021.1991804>
- Frevel, B. (2003). Polizei, Politik und Medien und der Umgang mit dem bürgerschaftlichen Sicherheitsgefühl. In H. J. Lange (Hrsg.), *Die Polizei der Gesellschaft. Studien zur Inneren Sicherheit* (4. Ausgabe, S. 321-336). Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-663-09756-3_18

- Gabriel, U., & Greve W. (2003). The Psychology of Fear of Crime. Conceptual and Methodological Perspective. *British Journal of Criminology*, 43(3), 600-614. <https://doi.org/10.1093/bjc/43.3.600>
- Gammell, S. P., Connell, N. M., & Huskey, M. G. (2022). A Descriptive Analysis of the Characteristics of School Shootings Across Five Decades. *American Journal of Criminal Justice*, 47(5), 818-835. <https://doi.org/10.1007/s12103-021-09636-7>
- Glaz-Ocik, J., & Hoffmann, J. (2009). Gewaltdynamiken bei Tötungsdelikten an der Intimpartnerin. *Polizei & Psychologie*, 263-286. <https://doi.org/10.13140/RG.2.2.10614.88648>
- Gerard, F. J., Whitfield, K. C., Porter, L. E., & Browne, K. D. (2016). Offender and Offence Characteristics of School Shooting Incidents. *Journal of Investigative Psychology and Offender Profiling*, 13(1), 22–38. <https://doi.org/10.1002/jip.1439>
- Göbel, K., Sommer, F., Taefi, A., Stetten, L., Ahlig, N., Allwinn, M., Leuschner, V., & Scheithauer, H. (2016). Entwicklung und Reliabilitätsprüfung eines interdisziplinären Codebooks zur wissenschaftlichen Analyse von Straftaten zu Mord- und Totschlagsdelikten. *Rechtspsychologie - RPsych*, 4, 429-447. <http://dx.doi.org/10.5771/2365-1083-2016-4-429>
- Graf, N. (2018). *A majority of U.S. teens fear a shooting could happen at their school, and most parents share their concern*. Pew Research Center. <https://www.pewresearch.org/fact-tank/2018/04/18/a-majority-of-u-s-teens-fear-a-shooting-could-happen-at-their-school-and-most-parents-share-their-concern/>
- Guldimann, A., & Meloy, J. R. (2020). Assessing the threat of lone-actor terrorism: the reliability and validity of the TRAP-18. *Forensische Psychiatrie, Psychologie, Kriminologie*, 14(2), 158-166. <https://doi.org/10.1007/s11757-020-00596-y>
- Landis, J. R., & Koch, G. G. (1977). The Measurement of Observer Agreement for Categorical Data. *Biometrics*, 33(1), 159-174. <https://www.jstor.org/stable/2529310>

- Haag, M., & Kovaleski, S. F. (2018, February 14). *Nikolas Cruz, Florida Shooting Suspect, Described as a 'Troubled Kid'*. The New York Times. <https://www.nytimes.com/2018/02/14/us/nikolas-cruz-florida-shooting.html>
- Harding, D.J., Fox, C., & Mehta, J.D. (2002). Studying rare events through qualitative case studies: Lessons from a study of rampage school shootings. *Sociological Methods and Research*, 31, 174-217. <https://doi.org/10.1177/0049124102031002003>
- Havighurst, R. J. (1982). *Developmental tasks and education*. Longman.
- Hendrix, J. A., Planty, M. G., & Cutbush, S. (2022). Leakage warning behaviors for mass school violence: An analysis of tips reported to a state school safety tip line. *Journal of Threat Assessment and Management*, 9(1), 33–51. <https://doi.org/10.1037/tam0000171>
- Henkel, T. (n.d.). *Anzeigeverhalten*. http://www.krimlex.de/artikel.php?BUCHSTABE=A&KL_ID=17
- Heubrock, D., Hayer, T., Rusch, S., & Scheithauer, H. (2005). Prävention von schwerer zielgerichteter Gewalt an Schulen – Rechtspsychologische und kriminalpräventive Ansätze. *Polizei & Wissenschaft*, 1, 43-57.
- Himmelrath, A., & Neuhäuser, S. (2014). *Amokdrohungen und School Shootings. Vom Phänomen zur praktischen Prävention*. Hep Verlag.
- Hirtenlehner, H. (2006). Kriminalitätsfurcht - Ergebnis unzureichender Coping-Ressourcen? *Monatsschrift für Kriminologie und Strafrechtsreform*, 89(1), 1-23. <https://doi.org/10.1515/mks-2006-0004>
- Hoffmann, J. (2003). Amok – ein neuer Blick auf ein altes Phänomen. In C. Lorei (Hrsg.), *Polizei & Psychologie. Kongressband der Tagung „Polizei & Psychologie“ am 18. und 19. März 2003 in Frankfurt am Main* (S. 397-414). Verlag für Polizeiwissenschaft.
- Hoffmann, J., Meloy, J. R., Guldemann, A., & Ermer, A. (2011). Attacks on German public figures, 1968–2004: Warning behaviors, potentially lethal and non-lethal acts, psychiatric

- status, and motivations. *Behavioral Sciences & the Law*, 29(2), 155-179.
<https://doi.org/10.1002/bsl.979>
- Holland, K. M., Hall, J. E., Wang, J., Gaylor, E. M., Johnson, L. L., Shelby, D., Simon, T. R., & School-Associated Violent Deaths Study Group (2019). Characteristics of school-associated youth homicides-United States, 1994–2018. *Morbidity and Mortality Weekly Report*, 68(3), 53-60. <https://doi.org/10.15585/mmwr.mm6803a1>
- Kaminski, R. J., Koons-Witt, B. A., Thompson, N. S., & Weiss, D. (2010). The impacts of the Virginia Tech and Northern Illinois University shootings on fear of crime on campus. *Journal of Criminal Justice*, 38(1), 88-98. <https://doi.org/10.1016/j.jcrimjus.2009.11.011>
- Kassymova, G. K., Klimova, E. K., Garbuzova, G. V., Kivlenok, T. V., Lavrinenko, S. V., & Arpentieva, M. R. (2023). Socio-Psychological Problems of Digital Education in Subject's Development. *Journal of Pharmaceutical Negative Results*, 14(2), 2162-2172. <https://doi.org/10.47750/pnr.2023.14.S02.255>
- Katsiyannis, A., Whitford, D. K., & Ennis, R. P. (2018). Historical examination of United States intentional mass school shootings in the 20th and 21st centuries: Implications for students, schools, and society. *Journal of Child and Family Studies*, 27(8), 2562-2573. <https://doi.org/10.1007/s10826-018-1096-2>
- Keatley, D. A., McGurk, S., & Allely, C. S. (2020). Understanding school shootings with crime script analysis. *Deviant Behavior*, 41(9), 1084-1096. <https://doi.org/10.1080/01639625.2019.1596543>
- Kirsch, V., Fegert, J. M., & Goldbeck, L. (2010). Psychische Folgen von Schulamokläufen für Überlebende. *Nervenheilkunde*, 29(07/08), 456-459. <https://doi.org/10.1055/s-0038-1628795>
- Köhn, A., & Bornewasser, M. (2011). *Deskriptive Auswertung der Greifswalder Befragung zum Thema Kriminalitätsfurcht*. Working Paper Nr. 4, Kooperative Sicherheitspolitik in

- der Stadt. Publikationsserver der Universität Münster. <https://miami.uni-muenster.de/Record/98f2b9fa-b1d1-47b1-9a7f-dff36efae45/Details>
- Köllisch, T. (2004). *Anzeigeverhalten und die polizeiliche Registrierung von Jugenddelinquenz. Ein theoretisches Modell und empirische Untersuchungen zu sozialen und sozialökologischen Determinanten des Opferverhaltens*. [Dissertation, Albert-Ludwigs-Universität Freiburg im Breisgau].
- Kunigkeit, H., Loh, J., Mesch, D., & Schauen, L. (2012). Die Androhung einer Gewalttat – Die Dynamik einer schulischen Krise. In S. Drewes, & K. Seifried (Hrsg.), *Krisen im Schulalltag. Prävention, Management und Nachsorge* (S. 54–63). Kohlhammer.
- Kury, H., Lichtblau, A., Neumaier, A., Obergfell-Fuchs, J. (2004). Zur Validität der Erfassung von Kriminalitätsfurcht. *Soziale Probleme*, 15(2), 141-165. <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-248693>
- Laqueur, W. (1998). *Die globale Bedrohung: Neue Gefahren des Terrorismus*. Propyläen.
- Leary, M. R., Kowalski, R. M., Smith, L., & Phillips, S. (2003). Teasing, Rejection, and Violence: Case Studies of the School Shootings. *Aggressive Behavior*, 29(3), 202–214. <https://doi.org/10.1002/ab.10061>
- Leuschner, V. (2015a, Juni 24). *Die Bedeutung systematischer Präventionsansätze im Bereich zielgerichteter Gewalt am Beispiel von NETWASS*. 5. Jour fixe Gewaltprävention, MBS Brandenburg.
- Leuschner, V. (2015b, April 27). *School Shooting – Erkenntnisse der Forschung und Möglichkeiten der Prävention*. Seminar „Schwere Gewaltkriminalität – Kriminologische Aspekte“, Münster.
- Leuschner, V., Bondü, R., Allroggen, M., & Scheithauer, H. (2016). Leaking: Häufigkeit und Korrelate von Ankündigungen und Androhungen tödlicher Gewalt nach Meldungen Berliner Schulen zwischen 1996 und 2007. *Zeitschrift für Kinder- und Jugendpsychiatrie und Psychotherapie*. 44(3), 208-219. <https://doi.org/10.1024/1422-4917/a000423>

- Leuschner, V., Bondü, R., Schroer-Hippel, M., Panno, J., Neumetzler, K., Fisch, S. et al. (2011). Prevention of homicidal violence in schools in Germany: The Berlin Leaking Project and the Networks against School Shootings Project (NETWASS). *New Directions for Youth Development, 129*, 61-78. <https://doi.org/10.1002/yd.387>
- Leuschner, V., Fiedler, N., Schultze, M., Ahlig, N., Göbel, K., Sommer, F., Scholl, J., Cornell, D., & Scheithauer, H. (2017). Prevention of targeted school violence by responding to students' psychosocial crises: The NETWASS program. *Child Development, 88*(1), 68-82. <https://doi.org/10.1111/cdev.12690>
- Levin, J., & Madfis, E. (2009). Mass Murder at School and Cumulative Strain: A Sequential Model. *American Behavioral Scientist, 52*(9), 1227-1245. <https://doi.org/10.1177/0002764209332543>
- Madfis, E. (2020). *How to Stop School Rampage Killing. Lessons from Averted Mas Shootings and Bombings*. Palgrave Macmillan.
- Maguire, B., Weatherby, G. A., & Mathers, R. A. (2002). Network news coverage of school shootings. *The Social Science Journal, 39*(3), 465-470. [https://doi.org/10.1016/S0362-3319\(02\)00201-X](https://doi.org/10.1016/S0362-3319(02)00201-X)
- Meloy, J. R. (2017). *TRAP – 18. Terrorist Radicalization Assessment Protocol*. User Manual. <https://gifrinc.com/trap-18-manual/>
- Meloy, J. R., Goodwill, A., Clemmow, C., & Gill, P. (2021). Time sequencing the TRAP-18 indicators. *Journal of Threat Assessment and Management, 8*(1-2), 1-19. <https://doi.org/10.1037/tam0000157>
- Meloy, J. R., Hart, S. D., & Hoffman, J. (2014). Threat assessment and threat management. In J. R. Meloy, & J. Hoffman (Eds.), *International handbook of threat assessment* (pp. 3-17). Oxford University Press.
- Meloy, J. R., Hoffmann, J., Bibeau, L., & Guldemann, A., (2021) Warning behaviors. In J. R. Meloy, & J. Hoffmann (Eds.), *International handbook of threat assessment* (2nd ed., pp.

- 33-62). Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/med-psych/9780190940164.001.0001>
- Meloy, J. R., Hoffmann, J., Guldemann, A., & James, D. (2012). The Role of Warning Behaviors in Threat Assessment: An Exploration and Suggested Typology. *Behavioral Sciences & the Law*, 30(3), 256-279. <https://doi.org/10.1002/bsl.999>
- Meloy, J. R., Hoffmann, J., Roshdi, K., & Guldemann, A. (2014). Some Warning Behaviors Discriminate Between School Shooters and Other Students of Concern. *Journal of Threat Assessment and Management*, 1(3), 203-211. <https://doi.org/10.1037/tam0000020>
- Meloy, J. R., & O'Toole, M. E. (2011). The Concept of Leakage in Threat Assessment. *Behavioral Sciences and the Law*, 29(4), 513-527. <https://doi.org/10.1002/bsl.986>
- Monahan, J., & Steadman, H. (1996). Violent Storms and Violent People: How Meteorology Can Inform Risk Communications in Mental Health Law. *American Psychologist*, 51(9), 931-938. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.51.9.931>
- Muschert, G. W., & Larkin, R. W. (2007). The Columbine high school shootings. In F. Bailey & S. Chermak (Eds.), *Crimes & Trials of the Century* (pp. 253-266). Praeger Publishers.
- Näsi, M., Tanskanen, M., Kivivuori, J., Haara, P., & Reunanen, E. (2021). Crime News Consumption and Fear of Violence: The Role of Traditional Media, Social Media, and Alternative Information Sources. *Crime & Delinquency*, 67(4), 574-600. <https://doi.org/10.1177/0011128720922539>
- New, B. (2022, November 18). *Texas schools received more than 67,000 "threat reports" last year*. CBS News. <https://www.cbsnews.com/texas/news/texas-schools-received-more-than-67000-threat-reports-last-year/>
- Newman, K., Fox, C., Harding, D. J., Mehta, J., & Roth, W. (2004). *Rampage. The Social Roots of School Shootings*. Perseus Books.

- Nissen, W. J., Hale, M. L., Nagel, N., & Dörr, G. (2019). Präventive Maßnahmen. In M. Böhmer (Hrsg.), *Amok an Schulen*. (S. 133-192). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-658-22708-1_5
- Nitsche, K., Allwinn, M., Hoffmann, J., & Bongard, S. (2020). Amokfahrten in Deutschland. Eine phänomenologische Annäherung und Untersuchung der Warnverhaltenstypologie. *Forum Kriminalprävention*, 2, 22-25. https://www.forum-kriminalpraevention.de/files/1Forum-kriminalpraevention-webseite/pdf/2020-02/Amokfahrten_in_Deutschland.pdf
- Oerter, R. (2002). Kindheit. In R. Oerter & L. Montada (Hrsg.), *Entwicklungspsychologie* (5. Aufl., S. 209-257). Beltz Verlage.
- Ogle, C., Nehamas, N., & Ovalle, D. (2018, February 15). *Florida school shooting suspect was ex-student who was flagged as threat*. Miami Herald. <https://www.miamiherald.com/news/local/community/broward/article200126034.html>
- O'Toole, M. E. (1999). *The School Shooter: A Threat Assessment Perspective*. Critical Incident Response Group (CIRG). National Center for the Analysis of Violent Crime (NCAVC). Federal Bureau of Investigation Academy. <https://www.fbi.gov/file-repository/stats-services-publications-school-shooter-school-shooter>
- Payne, S. R., & Elliott D. S. (2011). Safe2Tell®: an anonymous, 24/7 reporting system for preventing school violence. *New Directions for Youth Development*, 2011(129), 103-11. <https://doi.org/10.1002/yd.390>
- Petermann, F., & Petermann, U. (2012). Jugendalter. *Kindheit und Entwicklung*, 21(4), 194-197. <https://doi.org/10.1026/0942-5403/a000085>
- Peterson, J., Densley, J., Riedman, D., Spaulding, J., & Malicky, H. (2023). An Exploration of K–12 School Shooting Threats in the United States. *Journal of Threat Assessment and Management*, 11(2), 106-120. <https://doi.org/10.1037/tam0000215>

- Pfeifer, B., & Ganzevoort, R. (2017). Tell Me Why? Existential Concerns of School Shooters. *The official journal of the Religious Education Association*, 112(2), 123-135. <https://doi.org/10.1080/00344087.2016.1113908>
- Pfeiffer, C., Windzio, M., & Kleimann, M. (2004). Die Medien, das Böse und wir. *Monatsschrift für Kriminologie und Strafrechtsreform*, 87(6), 415-435. <https://doi.org/10.1515/mks-2004-00055>
- Pollack, W. S., Modzeleski, W., & Rooney, G. (2008). *Prior Knowledge of Potential School-Based Violence: Information Students Learn May Prevent a Targeted Attack*. United States Secret Service and United States Department of Education. https://www.secretservice.gov/sites/default/files/2020-04/bystander_study.pdf
- Pullen, J. P., Quackenbush, C., Calfas, J., & Abrams, A. (2018, February 14). *What to Know About Alleged Florida School Shooter Nikolas Cruz*. Time. <https://time.com/5159134/who-is-the-florida-shooter-parkland-nicolas-cruz/>
- Reddy, M., Borum, R., Berglund, J., Vossekuil, B., Fein, R., & Modzeleski, W. (2001). Evaluating risk for targeted violence in schools: Comparing risk assessment, threat assessment, and other approaches. *Psychology in the Schools*, 38(2), 157–172. <https://doi.org/10.1002/pits.1007>
- Remke, M. (2018, Februar 16). *FBI ignorierte Warnung vor dem Amokläufer*. Welt. <https://www.welt.de/vermischtes/article173677314/Schulschiesserei-Haette-das-FBI-den-Amoklauf-von-Florida-verhindern-koennen.html>
- Riedman, D. (2024). *K-12 School Shooting Database*. <https://k12ssdb.org/all-shootings>
- Ryan-Arredondo, K., Renouf, K., Egyad, C., Doxey, M., Dobbins, M., Sanchez, S., & Rakowitz, B. (2001). Threats of violence in schools: The Dallas Independent School district's response. *Psychology in the Schools*, 38(2), 185–196. <https://doi.org/10.1002/pits.1009>

- Sah/AFP (2018, Februar 24). „Könnte Schule kurz und klein schießen“: FBI wurde vor Parkland-Killer gewarnt. Focus online. https://www.focus.de/panorama/welt/parkland-polizei-ignorierte-warnungen-vor-gewaltbereitschaft-des-taeters_id_8521159.html
- Salzig, M. (2019). Definition und Typologie. In M. Böhmer (Hrsg.), *Amok an Schulen. Prävention, Intervention und Nachsorge bei School Shootings* (S. 1-11). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-658-22708-1_1
- Schattauer, G. (2013, September 17). *Millionen für Amok-Opfer*. Focus Online. http://www.focus.de/politik/deutschland/focussiertmillionenfuer-amok-opfer_aid_733696.html
- Scheithauer, H., & Bondü, R. (2011). *Amoklauf und School Shooting. Bedeutung, Hintergründe und Prävention*. Vandenhoeck & Ruprecht.
- Scheithauer, H., Hayer, T., & Niebank, K. (2008). Problemverhaltensweisen und Risikoverhalten im Jugendalter – Ein Überblick. In H. Scheithauer, T. Hayer, & K. Niebank (Hrsg.), *Problemverhalten und Gewalt im Jugendalter Erscheinungsformen, Entstehungsbedingungen, Prävention und Intervention* (S. 11-31). Kohlhammer. <https://download.e-bookshelf.de/download/0004/0352/67/L-G-0004035267-0014125692.pdf>
- Scheithauer, H., Leuschner, V., & NETWASS Research Group (2014). *Krisenprävention in der Schule. Das NETWASS-Programm zur frühen Prävention schwerer Schulgewalt*. Kohlhammer.
- Schildkraut, J., Cowan, R. G., & Mosher, T. M. (2022). The Parkland Mass Shooting and the Path to Intended Violence: A Case Study of Missed Opportunities and Avenues for Future Prevention. *Homicide Studies*, 28(1) 3-27. <https://doi.org/10.1177/10887679211062518>
- Schmitt, M. (2003). *Gewalt an Schulen – die Gewalt von Schülern gegen Lehrer – „eine Untersuchung an Heidelberger Schulen.“* [Diplomarbeit. Fachhochschule Villingen-Schwenningen.]

<https://s646036120591151e.jimcontent.com/download/version/1536665849/module/7624678862/name/2014080511353520100311153131gewaltlehrer.pdf>

Schöneck, N. M., & Voß, W. (2015). *Das Forschungsprojekt: Planung, Durchführung und Auswertung einer quantitativen Studie*. Springer-Verlag.

Schubarth, W., Bilz, L., & Ulbricht, J. (2017). Lehrerhandeln bei Gewalt und Mobbing. Zentrale Ergebnisse einer Studie. *Pädagogik*, 69(5), 40-43. <https://www.fachportal-paedagogik.de/literatur/vollanzeige.html?Fid=3283204>

Schwind, J. V. (2018). Sicherheit und Sicherheitsgefühl in der Stadt Bochum 2015/2016 („Bochum IV“). In T. Feltes, R. D. Herzberg, & H. Putzke (Hrsg.), *Bochumer Schriften zur Rechtsdogmatik und Kriminalpolitik*, (Band 47, S.1-316). Felix-Verlag. <http://dx.doi.org/10.15496/publikation-66261>

Schwind, H. D., Ahlborn, W., Weiss., R., & Herold, H. (1978). *Empirische Kriminalgeographie. Bestandsaufnahme und Weiterführung am Beispiel von Bochum ("Kriminalitätsatlas Bochum")*. BKA-Forschungsreihe. Bundeskriminalamt. https://www.bka.de/SharedDocs/Downloads/DE/Publikationen/Publikationsreihen/BkaForschungsreihe/2_08_EmpirischeKriminalgeographie.html

Shapland, J. (1984). Victims, The Criminal Justice System And Compensation. *The British Journal of Criminology*, 24(2), 131–149. <https://doi.org/10.1093/oxfordjournals.bjc.a047436>

Shoshani, A., & Steinmetz, S. (2014). Positive Psychology at School: A School-Based Intervention to Promote Adolescents' Mental Health and Well-Being. *Journal of Happiness Studies*, 15, 1289–1311. <https://doi.org/10.1007/s10902-013-9476-1>

Silva, J. R., & Greene-Colozzi, E. A. (2022). *What we Know About Foiled and Failed Mass School Shootings*. Rockefeller Institute of Government. <https://rockinst.org/wp-content/uploads/2022/08/Failed-Foiled-School-Shootings.pdf>

- Silva, J. R., Silver, J., & Green-Colozzi (2023). A Behavioral Sequence Analysis of Mass School Shooters Examining Stressors, Antisocial Behaviors, Mental Health Issues, and Planning and Preparation Activities. *Deviant Behavior*, 44(10), 1480-1497. <https://doi.org/10.1080/01639625.2023.2210730>
- Sommer, T. F. (2021). *Schwere zielgerichtete Gewalt an Schulen Entwicklungspsychologische, kriminalätiologische und präventionswissenschaftliche Implikationen* [Dissertation, Freie Universität Berlin]. Refubium - Repositorium der Freien Universität Berlin. <https://refubium.fu-berlin.de/handle/fub188/33140>
- Sommer, F., Leuschner, V., Fiedler, N., Madfis, E., & Scheithauer, H. (2020). The role of shame in developmental trajectories towards severe targeted school violence: An in-depth multiple case study. *Aggression and Violent Behavior*, 51, 1-13, <https://doi.org/10.1016/j.avb.2020.101386>
- Sommer, F., Leuschner, V., & Scheithauer, H. (2014). Bullying, Romantic Rejection, and Conflicts with Teachers: The Crucial Role of Social Dynamics in the Development of School Shootings – A Systematic Review. *International Journal of Developmental Science*, 8(1-2), 3-24. <https://doi.org/10.3233/DEV-140129>
- Sykes G. M., & Matza, D. (1957). Techniques of Neutralization: A Theory of Delinquency. *American Sociological Review*, 22(6), 664-670. <https://doi.org/10.2307/2089195>
- Syvertsen, A. K., Flanagan, C. A., & Stout, M. (2009). Code of silence: Students' perceptions of school climate and willingness to intervene in a peer's dangerous plan. *The Journal of Educational Psychology*, 101(1), 219-232. <https://doi.org/10.1037/a0013246>
- Tversky, A., & Kahneman, D. (1973). Availability: A heuristic for judging frequency and probability. *Cognitive psychology*, 5(2), 207-232. [https://doi.org/10.1016/0010-0285\(73\)90033-9](https://doi.org/10.1016/0010-0285(73)90033-9)

- Vonderlin, E., Haffner, J., Behrend, B., Brunner, R., Panzer, P., & Resch, F. (2011). Welche Probleme besitzen Jugendliche mit selbstverletzendem Verhalten? *Kindheit und Entwicklung, 20*(2), 111-118. <https://doi.org/10.1026/0942-5403/a000047>
- Vossekuil, B., Fein, R. A., Reddy, M., Borum, R., & Modzeleski, W. (2002). *Final Report and Findings of the Safe School Initiative: Implications for the Prevention of School Attacks in the United States*. United States Secret Service and United States Department of Education. <https://www.ojp.gov/ncjrs/virtual-library/abstracts/final-report-and-findings-safe-school-initiative-implications>
- Vuori, M., Oksanen, A., Räsänen, P. (2013). Fear of Crime in Local Communities after School Shootings. *Journal of Scandinavian Studies in Criminology and Crime Prevention, 14*(2), 154-171. <https://doi.org/10.1080/14043858.2013.79724>
- Wachs, S., & Schubarth, W. (2021). Schule und Mobbing. In T. Hascher, T. S. Idel, & W. Helsper (Hrsg.), *Handbuch Schulforschung* (S. 1399-1416). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-658-24734-8_65-1#DOI
- Warnick, B. R., Johnson, B. A., & Rocha, S. (2010). Tragedy and the meaning of school shootings. *Educational Theory, 60*(3), 371–390. <https://doi.org/10.1111/j.1741-5446.2010.00364.x>
- Weichold, K. (2004). *Einführung in ein Lebenskompetenztraining zur Förderung positiver Entwicklung bei Jugendlichen und jungen Erwachsenen*. Freiwilliges Soziales Trainingsjahr. Ein Modellprogramm des Bundesministeriums für Familie, Senioren, Frauen und Jugend. <https://ams-forschungsnetzwerk.at/downloadpub/lebenskompetenz.pdf>
- Wilson, C., Renner, E., Smylie, J., & Dziwulski, M. (2024, March, 13). *Christchurch attacks 5 years on: terrorist's online history gives clues to preventing future atrocities*. The Conversation. <https://theconversation.com/christchurch-attacks-5-years-on-terrorists-online-history-gives-clues-to-preventing-future-atrocities-225273>

- Winch, A. T., Alexander, K., Bowers, C., Straub, F., & Beidel, D. C. (2024). An evaluation of completed and averted school shootings. *Frontiers in Public Health, 11*, 1305286. <https://doi.org/10.3389/fpubh.2023.1305286>
- Wozniak, J. D., Caudle, H. E., Harding, K., Vieselmeyer, J., & Mezulis, A. H. (2020). The effect of trauma proximity and ruminative response styles on posttraumatic stress and posttraumatic growth following a university shooting. *Psychological Trauma: Theory, Research, Practice, and Policy, 12*(3), 227-234. <http://dx.doi.org/10.1037/tra0000505>
- Zedner, L. (2009). *Security*. Routledge.
- Ziegleder, D., Kudlacek, D., & Fischer, T. (2011). *Zur Wahrnehmung und Definition von Sicherheit durch die Bevölkerung. Erkenntnisse und Konsequenzen aus der kriminologisch-sozialwissenschaftlichen Forschung*. Schriftenreihe Forschungsforum öffentliche Sicherheit. Freie Universität Berlin.

Anhang A

Aus Gründen des Datenschutzes wurde Anhang A entfernt.

Anhang B

Pairwise comparisons of the initial perception of the WBs

WB	<i>H</i>	<i>Standard error</i>	<i>Z</i>	<i>p</i>	<i>BH</i>
Energy burst-Pathway	15.85	10.53	1.50	0.13	0.21
Energy burst-Dcr	17.25	10.78	1.60	0.11	0.19
Energy burst-Leakage	20.07	10.53	1.91	0.06	0.11
Energy burst-Last resort⁺	21.89	10.53	2.08	0.04	0.09
Energy burst-Novel aggression**	32.49	11.43	2.84	0.00	0.01
Energy burst-Fixation***	54.39	10.53	5.16	0.00	0.00
Energy burst-Identification***	54.48	10.53	5.17	0.00	0.00
Pathway-Dcr	1.40	10.53	0.13	0.89	.93
Pathway-Leakage	4.23	10.28	0.41	0.68	.79
Pathway-Last resort	6.05	10.28	0.59	0.56	0.71
Pathway-Novel aggression	16.64	11.20	1.49	0.14	0.21
Pathway-Fixation***	38.55	10.28	3.75	0.00	0.00
Pathway-Identification***	38.64	10.28	3.76	0.00	0.00
Dcr-Leakage	2.82	10.53	0.27	0.79	0.88
Dcr-Last Resort	4.64	10.53	0.44	0.66	0.79
Dcr-Novel aggression	15.24	11.43	1.33	0.18	0.27
Dcr-Fixation***	37.14	10.53	3.53	0.00	0.00
Dcr-Identification***	37.23	10.53	3.54	0.00	0.00
Leakage-Last resort	1.82	10.28	0.18	0.86	0.93
Leakage-Novel aggression	12.41	11.20	1.11	0.27	0.38
Leakage-Fixation***	34.32	10.28	3.34	0.00	0.00
Leakage-Identification***	34.41	10.28	3.35	0.00	0.00
Last Resort-Novel aggression	10.60	11.20	0.95	0.34	0.46
Last resort-Fixation**	32.50	10.28	3.16	0.00	0.01
Last resort-Identification**	32.59	10.28	3.17	0.00	0.01
Novel aggression-Fixation⁺	21.90	11.20	1.96	0.05	0.10
Novel aggression-Identification⁺	21.99	11.20	1.96	0.05	0.10
Fixation-Identification	0.09	10.28	0.01	0.99	0.99

Note. WB = Warning Behaviors; *H* = Test statistic Kruskal-Wallis test; *Z* = Standard test statistic; *p* = asymptotic significance 2-sided; *BH* = Benjamini & Hochberg procedure as adjusted significance; Dcr = Directly communicated threat; significant pairwise comparisons are in bold. ⁺*p* ≤ .1. **p* ≤ .05. ***p* ≤ .01. ****p* ≤ .001.

Anhang C

Pairwise comparisons of the absolute frequencies of the WBs

WB	<i>H</i>	<i>Standard error</i>	<i>Z</i>	<i>p</i>	<i>BH</i>
Novel aggression-Dcr	6.23	10.88	0.57	0.57	.64
Novel aggression-Energy burst	9.64	10.88	0.89	0.38	.46
Novel aggression-Leakage**	29.64	10.88	2.73	0.01	.01
Novel aggression-Pathway***	38.36	10.88	3.53	0.00	.00
Novel aggression-Last resort***	39.50	10.88	3.63	0.00	.00
Novel aggression-Fixation***	49.46	10.88	4.55	0.00	.00
Novel aggression-Identification***	54.09	10.88	4.97	0.00	.00
Dcr-Energy burst	3.41	10.88	0.31	0.75	.78
Dcr-Leakage⁺	23.41	10.88	2.15	0.03	.06
Dcr-Pathway**	32.14	10.88	2.95	0.00	.01
Dcr-Last Resort**	33.27	10.88	3.06	0.00	.01
Dcr-Fixation***	43.23	10.88	3.97	0.00	.00
Dcr-identification***	47.86	10.88	4.40	0.00	.00
Energy burst-Leakage	20.00	10.88	1.84	0.07	.11
Energy burst-Pathway*	28.72	10.88	2.64	0.01	.02
Energy burst-Last Resort**	29.86	10.88	2.75	0.01	.01
Energy burst-Fixation***	39.82	10.88	3.66	0.00	.00
Energy burst-Identification***	44.46	10.88	4.09	0.00	.00
Leakage-Pathway	8.73	10.88	0.80	0.42	.49
Leakage-Last resort	9.86	10.88	0.91	0.37	.46
Leakage-Fixation	19.82	10.88	1.82	0.07	.11
Leakage-Identification*	24.46	10.88	2.25	0.03	.05
Pathway-Last resort	0.04	10.88	.20	0.92	.92
Pathway-Fixation	11.09	10.88	1.02	0.31	.43
Pathway-Identification	15.73	10.88	1.45	0.15	.23
Last resort-Fixation	9.96	10.88	0.92	0.36	.46
Last resort-Identification	14.59	10.88	1.34	0.18	.27
Fixation-Identification	0.03	10.88	0.43	0.67	.72

Note. WB = Warning Behaviors; *H* = Test statistic Kruskal-Wallis test; *Z* = Standard test statistic; *p* = asymptotic significance 2-sided; *BH* = Benjamini & Hochberg procedure as adjusted significance; Dcr = Directly communicated threat; significant pairwise comparisons are in bold. ⁺*p* ≤ .1. **p* ≤ .05. ***p* ≤ .01. ****p* ≤ .001.

Anhang D

Publikation	<p>Fiedler, N., Sommer, F., Ahlig, N., Leuschner, V., Göbel, K., Scholl, J., Hess, M., Mandel, M., Kiani, C., Neumann, T., & Scheithauer, H. (2016). Schwere zielgerichtete Gewalttaten an Schulen (Teil 2). Erste Folgerungen für mögliche Präventionsansätze. <i>Forum Kriminalprävention</i>, 2, 25-26.</p> <p>https://www.forum-kriminalpraevention.de/files/1Forum-kriminalpraevention-webseite/pdf/2016-2/gewalttaten_an_schulen_teil_2.pdf</p>
Zusammenfassung	<p>Aus dem Berliner Teilvorhaben im Verbundprojekt TARGET lassen sich bereits nach der ersten Sichtung der Ergebnisse Implikationen für Präventionsansätze ableiten. Ausgewählte konkrete Empfehlungen für die präventive Arbeit in Schulen, Beratungs- und Therapieeinrichtungen werden im Folgenden dargestellt.</p>
Publikation	<p>Fiedler, N., Sommer, F., Göbel, K., Ahlig, N., Scholl, J., Leuschner, V., & Scheithauer, H. (2018). NETWorks Against School Shootings (NETWASS) – Ein evidenzbasierter Ansatz zur Prävention psychosozialer Krisen und schwerer, zielgerichteter Gewalt in Schulen.</p> <p>In M. Walsh, B. Pniewski, M. Kober, & A. Armbrorst (Hrsg.), <i>Evidenzorientierte Kriminalprävention in Deutschland: Ein Leitfaden für Politik und Praxis</i> (S. 425-441). Springer.</p> <p>https://doi.org/10.1007/978-3-658-20506-5_23</p>
Zusammenfassung	<p>Taten schwerer, zielgerichteter Schulgewalt werden langfristig von Jugendlichen geplant, die sich in einer krisenhaften Entwicklung befinden. Retrospektive Fallanalysen haben gezeigt, dass jedem in Deutschland stattgefundenen School Shooting eine Drohung oder Ankündigung der Tat</p>

vorausging. Gleichzeitig drohen Schüler häufig mit Amok, ohne dass es letztlich zur Tatausführung kommt. Schulen benötigen daher wissenschaftlich fundierte Kriterien zur Ernsthaftigkeitseinschätzung und Strukturen für die Fallbearbeitung. Dieses Kapitel beleuchtet eingangs Hindernisse bei der Prävention solcher Taten im Schulkontext und bezieht dabei aktuelle Befunde aus dem Forschungsverbund TARGET ein. Anschließend wird das Programm NETWASS als evidenzbasierte Maßnahme zur Krisenprävention in Schulen vorgestellt. Die Präventionsstruktur verbindet traditionelle Threat-Assessment-Verfahren mit einem Ansatz früher Krisenprävention und ermöglicht damit eine Früherkennung unspezifischer Schülerkrisen, die sich auf der Verhaltensebene äußern und deren Ausgang nicht absehbar ist. NETWASS wurde im Rahmen einer durch das Bundesministerium für Bildung und Forschung geförderten Evaluationsstudie entwickelt und über sieben Monate wissenschaftlich begleitet. Abschließend geht der Beitrag auf Grenzen schulischer Krisen- und Kriminalprävention ein und empfiehlt konkrete Handlungsansätze, um die Eskalationsgefahr individueller krisenhafter Entwicklungen – und das Risiko einer schweren Gewalttat – zu verringern. Neben dem Ausbau professioneller Netzwerkstrukturen sollten Präventionsmaßnahmen aufgrund ihrer wissenschaftlich nachgewiesenen Wirksamkeit ausgewählt und gefördert werden. Als ein möglicher Ansatz wird die Anwendung des Qualitätskriterienkataloges des DFK-Sachverständigenrates vorgeschlagen.

Publikation	Fiedler, N., Sommer, F., Leuschner, V., Ahlig, N., Göbel, K., & Scheithauer, H. (2020). Teacher and Peer Responses to Warning Behavior in 11 School Shooting Cases in Germany. <i>Frontiers in Psychology, 11</i> , 1-12. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.01592
Abstract	Warning behavior prior to an act of severe targeted school violence was often not recognized by peers and school staff. With regard to preventive efforts, we attempted to identify barriers to information exchange in German schools and understand mechanisms that influenced the recognition, evaluation, and reporting of warning behavior through a teacher or peer. Our analysis is based on inquiry files from 11 cases of German school shootings that were obtained during the 3-year research project “Incident and case analysis of highly expressive targeted violence (TARGET).” We conducted a qualitative retrospective case study to analyze witness reports from school staff and peers. Our results point to subjective explanations used by teachers and peers toward conspicuous behavior (e.g., situational framing and typical adolescent behavior), as well as reassuring factors that indicated harmlessness (e.g., no access to a weapon). Additionally, we found organizational barriers similar to those described in US-American case studies (e.g., organizational deviance).
Publikation	Göbel, K., Sommer, F., Taefi, A., Stetten, L., Ahlig, N., Allwinn, M., Leuschner, V., & Scheithauer, H. (2016). Entwicklung und Reliabilitätsprüfung eines interdisziplinären Codebooks zur wissenschaftlichen Analyse von Straftaten zu Mord- und Totschlagsdelikten. <i>Rechtspsychologie - RPsych, 4</i> , 429-447. http://dx.doi.org/10.5771/2365-1083-2016-4-429

Zusammenfassung Ein wichtiger methodischer Zugang zur Untersuchung von schweren zielgerichteten Gewalttaten führt über komparative Analysen einer heterogenen Gruppe von Mord- und Totschlagsdelikten auf Grundlage von staatsanwaltlichen Ermittlungsakten. Zu diesem Zweck wurde im interdisziplinären Austausch ein Codebook entwickelt, das aus 12 wissenschaftlich fundierten Inhaltsbereichen besteht und zum Ziel hat die Tat und den Entwicklungsverlauf des Täters quantitativ zu erfassen. Eine Anforderung an das Forschungsinstrument war die Sicherstellung der Reliabilität der Items. Innerhalb von drei Untersuchungsdurchgängen wurden insgesamt 23 zufällig gezogene Fälle (Mord- und Totschlagsdelikte) durch Rater aus unterschiedlichen Fachrichtungen bewertet und die Interraterübereinstimmung für jedes Item berechnet. Durch die Modifikationen gering reliabler Items und der formulierten Antwortausprägungen sowie einer strukturierten Grundlagenschulung, konnte nach dem dritten Durchgang für 88% der insgesamt 226 getesteten Items eine hohe bis sehr hohe Reliabilität nachgewiesen werden. Unter Berücksichtigung der geringen Reliabilität von zwei Items, zeigen die Ergebnisse, dass sich das TARGET-Codebook zur systematischen Erhebung theoretisch fundierter Sachverhalte bei Mord- und Totschlagsdelikten eignet. Dabei ist der interdisziplinäre Zugang, die zeitökonomische Bearbeitung und wissenschaftliche Fundierung der Inhaltsbereiche eine besondere Stärke des Instruments.

Publikation	<p>Leuschner, V., Fiedler, N., Schultze, M., Ahlig, N., Göbel, K., Sommer, F., Scholl, J., Cornell, D., & Scheithauer, H. (2017). Prevention of targeted school violence by responding to students' psychosocial crises: The NETWASS program. <i>Child Development</i>, 88(1), 68-82.</p> <p>https://doi.org/10.1111/cdev.12690</p>
Abstract	<p>The standardized, indicated school-based prevention program “Networks Against School Shootings” combines a threat assessment approach with a general model of prevention of emergency situations in schools through early intervention in student psychosocial crises and training teachers to recognize warning signs of targeted school violence. An evaluation study in 98 German schools with 3,473 school staff participants ($M_{\text{age}} = 46.2$ years) used a quasi-experimental comparison group design with three measurement points (pre, post, and 7 months followup) with schools randomly allocated to implementation conditions. The study found increases in teachers' expertise and evaluation skills, enhanced abilities to identify students experiencing a psychosocial crisis, and positive secondary effects (e.g., teacher–student interaction, feelings of safety).</p>
Publikation	<p>Sommer, F., Fiedler, N., Ahlig, N., Leuschner, V., Göbel, K., Scholl, J., Hess, M., Mandel, M., Kiani, C., Neumann, T., & Scheithauer, H. (2016). Schwere zielgerichtete Gewalttaten an Schulen (Teil 1) Entwicklungspsychologische, mikrosoziologische und präventionswissenschaftliche Analysen—Erste Ergebnisse der Berliner Arbeitsgruppe. <i>Forum Kriminalprävention</i>, 2, 17-24. https://www.forum-kriminalpraevention.de/gewalttaten-an-schulen-teil-1.html</p>

Zusammenfassung: Die TARGET-Arbeitsgruppe an der Freien Universität Berlin (Professur für Entwicklungs- und Klinische Psychologie) beschäftigt sich mit der Analyse und Prävention von schweren, zielgerichteten Gewalttaten und deren Androhungen an Schulen (vgl. Berliner Leaking-Projekt von 2006 bis 2009; Bondü & Scheithauer 2014; Scheithauer & Bondü 2011; NETWASS Projekt von 2009 bis 2013; Leuschner et al. accepted; Scheithauer, Leuschner & NETWASS Research Group 2015). Zentrale Forschungsinteressen der Arbeitsgruppe innerhalb des Verbundprojekts TARGET waren (1) die Identifizierung von (kausalen) Risiko und Schutzfaktoren im Entwicklungsverlauf der Täter, um bislang konkurrierende Entwicklungsmodelle und Phasenverläufe zu integrieren und zu spezifizieren sowie (2) die Ableitung spezifischer situativer Faktoren anhand mikrosoziologischer Analysen des konkreten Tatablaufs, um diese im Ernstfall für schulische und polizeiliche Interventionen nutzbar zu machen. Für die Fortentwicklung der präventiven Arbeit an Schulen war eine weitere Zielsetzung, (3) Erkenntnisse hinsichtlich der institutionellen Rahmung und sozialen Einbettung der Entwicklungswege von Tätern zu gewinnen. Letztlich (4) sollten durchgeführte mit angekündigten bzw. angedrohten Fällen schwerer zielgerichteter Gewalt verglichen werden, um die Spezifität von Androhungen herausarbeiten und deren Ernsthaftigkeit besser einschätzen zu können.

Glossar

Ankündigung – Eine Ankündigung bezeichnet die Mitteilung von Tatphantasien an eine andere Person, welche der/die Täter*in nicht zu schädigen beabsichtigt (Leuschner et al., 2016; Meloy et al., 2012).

Bystander – Personen, die über die Absichten der späteren Täter*innen informiert sind und somit über eine Art Vorwissen verfügen (Pollack et al., 2008).

Code of Silence – Ein Schweigekodex; Personen, die über Vorwissen bezüglich einer bevorstehenden Tat verfügen, halten dieses Wissen oder ihre Besorgnis gegenüber Erwachsenen zurück (Syvertsen et al., 2009).

Directly communicated threat – Dies stellt die Kommunikation von Tatfantasien gegenüber einer anderen Person dar, wobei sich die Gewaltfantasien des oder der Täter*in direkt gegen die adressierte Person richten (Meloy et al., 2012).

Drohung – deutsche Übersetzung von Directly communicated threat

Going dark – Die krisenhafte Entwicklung des/der späteren Täters/Täterin ist nach außen nicht mehr sichtbar (Ebner, 2022).

Kriminalitätsfurcht – Kriminalitätsfurcht beschreibt die individuelle Befürchtung, Opfer einer Straftat zu werden (Gabriel & Greve, 2003); Subjektives Sicherheitsgefühl aus der entgegengesetzten Perspektive betrachtet (Ziegleder et al., 2011).

Leakage – ursprünglicher Begriff für Ankündigung nach Meloy et al. (2012)

NETWASS – vom BMBF gefördertes Forschungsprojekt (NETWorks Against School Shootings, 2009-2013, Förderkennzeichen: 13N10689; evidenzbasiertes Krisenpräventions-projekt für Schulen

Peers – Bei einem Peer handelt es sich um eine gleichaltrige Person (Oerter; 2002).

TTAI – TARGET Threat Analysis Instrument; Instrument zur deskriptiven Kodierung von Drohungen, Ankündigungen und Warnverhalten; basiert auf dem Projekt TARGET.

Reliabilität – Die Reliabilität gehört zu den Gütekriterien diagnostischer Verfahren. Sie beschreibt die Messgenauigkeit eines Testverfahrens (Amelang & Schmidt-Atzert, 2006).

School Shooting – international häufig verwendeter Begriff für SZGS

Schwere zielgerichtete Gewalt an Schulen (SZGS) – Es handelt sich um Taten, bei der ein/e aktuelle/r oder ehemalige/r Schüler*in die Schule gezielt mit der Absicht aufsucht, mindestens eine Person, die mit der Schule in Verbindung steht, zu töten (Bondü & Scheithauer, 2014a; 2014b; 2015; Fein et al., 2002; Vossekuil et al., 2002).

SG-L-SS – Instrument zur Messung des subjektiven Sicherheitsgefühls der Lehrer im Zusammenhang mit School Shootings; basiert auf dem Projekt NETWASS.

Subjektives Sicherheitsgefühl – Das subjektive Sicherheitsgefühl beschreibt die persönlich empfundene Sicherheit in der Öffentlichkeit (Zedner, 2009). Kriminalitätsfurcht aus der entgegengesetzten Perspektive betrachtet (Ziegler et al., 2011).

TARGET – vom BMBF gefördertes Forschungsprojekt (Tat- und Fallanalysen hochexpressiver zielgerichteter Gewalt, 2013-2016, Förderkennzeichen: 13N12646) zur quantitativen und qualitativen Analyse von SZGS mit unterschiedlichen Schwerpunkten

Threat Assessment – Verfahren, in denen bewertet wird, ob geäußerte Drohungen bzw. Ankündigungen oder bedrohlich wahrgenommenes Verhalten, welches von Schüler*innen gezeigt wird, ernst genommen werden sollte (Cornell et al., 2009).

Warning Behaviors – Die Typology der Warning Behaviors ist ein möglicher Threat Assessment Ansatz. Sie bildet Verhaltensweisen und psychologische Muster ab, welche möglicherweise auf einen potentiell gewaltassoziierten Entwicklungsweg hindeuten (Meloy et al., 2012; Meloy, Hart et al., 2014). Die einzelnen Warnverhaltensweisen (Pathway, Fixation, Identification, Novel aggression, Energy burst, Leakage, Last resort, Directly communicated threat) sind S. 35f. dieser Arbeit zu entnehmen.

Curriculum Vitae

Akademischer Werdegang

10/2016 – 09/2019	<p>Studium des gehobenen Polizeivollzugsdienstes – Laufbahnzweig Kriminalpolizei, Hochschule für Wirtschaft und Recht Berlin, ausgezeichnet als Jahrgangsbeste</p> <p>Thema der Bachelorarbeit: „Polizeiliche Erkenntnisse von Tatverdächtigen der Kinderpornografie hinsichtlich Sexualstraftaten zum Nachteil von Kindern – Quantitative Analyse Berliner Daten im Rahmen der Täterprofilierung“, ausgezeichnet mit der Anerkennung des Andreas-Mahn-Gedächtnispreises</p>
seit 12/2011 – aktuell	<p>Promotion im Fachbereich Entwicklungswissenschaft und Psychologie, Freie Universität Berlin</p>
10/2005 – 07/2010	<p>Studium der Psychologie, Justus-Liebig-Universität Gießen (2005 – 2006) & Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg mit Kriminologie im Nebenfach</p> <p>Thema der Diplomarbeit: „Alltägliche Hilfeleistung – Die Bedeutung vom Gerechte-Welt-Glauben im Zusammenhang mit Stimmung“</p>

Beruflicher Werdegang

seit 10/2022	Landeskriminalamt, Polizei Berlin, Anonymes Hinweisgebersystem
10/2020 – 09/2022	Landeskriminalamt, Polizei Berlin, Operative Fallanalyse
10/2019 – 09/2020	Polizei Berlin, Kriminaldauerdienst
01/2018 – 09/2019	Studentische Mitarbeiterin für Führungswissenschaft und Einsatzlehre, Hochschule für Wirtschaft und Recht Berlin

08/2014 – 07/2016	Wissenschaftliche Mitarbeiterin, TARGET (Tat- und Fallanalysen hochexpressiver zielgerichteter Gewalt), Freie Universität Berlin
06/2014 – 07/2014	Honorartätigkeit, Fairplayer.Manual & Ausbildung zur Fairplayer Multiplikatorin (Prävention gegen Mobbing an Schulen), Freie Universität Berlin
05/2013 – 05/2014	Wissenschaftliche Mitarbeiterin, Papilio e.V. (Prävention gegen Sucht und Gewalt), Freie Universität Berlin
04/2013	Honorartätigkeit, NETWASS (NETWorks Against School Shootings), Freie Universität Berlin
06/2012 – 09/2012	Wissenschaftliche Mitarbeiterin, House of Research, Berlin
01/2011 – 03/2011	Tutorin für Statistik, University of East London
09/2010 – 03/2011	Research Assistant, University of East London, School of Psychology, Leonardo da Vinci Stipendium
04/2008 – 06/2010	Studentische Mitarbeiterin, Institut für Psychologie, Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg

Publikationsliste

Publikationen mit einem Sternchen sind Teil der Dissertation

Ahlig, N. (2020). *Polizeiliche Erkenntnisse von Tatverdächtigen der Kinderpornografie hinsichtlich Sexualstraftaten zum Nachteil von Kindern: Quantitative Analyse Berliner Daten im Rahmen der Täterprofilerstellung*. Bachelorarbeit, Hochschule für Wirtschaft und Recht Berlin. FÖPS Digital. <https://doi.org/10.4393/3934.4>

- *Ahlig, N., Allwinn, M., Leuschner, V., Allely, C., & Scheithauer, H. (2024). *Perceived Proximal Warning Behaviors in Cases of Severe Targeted Violence at German Schools: A Retrospective Longitudinal Analysis* [Manuscript submitted for publication]. Department of Education and Psychology, Freie Universität Berlin.
- Ahlig, N., Allwinn, M., Leuschner, V., & Scheithauer, H. (2024, März 8). *Warning Behaviors in Fällen schwerer zielgerichteter Gewalt an deutschen Schulen: Eine Längsschnittanalyse*. MOTRA-K #24, Wiesbaden.
- Ahlig, N., Fiedler, N., Leuschner, V., & Scheithauer, H. (2016, September). *Todesdrohungen im Schulkontext: Ernsthaftigkeitskriterien, Fallbeispiele und Handlungskonzepte für den Schulalltag*. Bundeskongress für Schulpsychologie, Berlin.
- *Ahlig, N., Göbel, K., Allwinn, M., Fiedler, N., Leuschner, V., & Scheithauer, H. (2020). Testing for Reliability of the TARGET Threat Analysis Instrument (TTAI): An Interdisciplinary Instrument for the Analysis of School Shooting Threats. In B. Akhgar, D. Wells, & J. M. Blanco (Eds.), *Investigating Radicalization Trends* (pp. 81-100). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-030-25436-0_6
- Ahlig, N., Kleinschmidt, H., & Lumpé, N. (2022). Frauen in polizeilichen Führungsfunktionen: Eine systematische Literaturübersicht. *Polizei & Wissenschaft, 1*, 41 – 53.
- *Ahlig, N., Leuschner, V., & Scheithauer, H. (2017). Entwicklung des „Instrument zur Erfassung des Subjektiven Sicherheitsgefühls des Schulpersonals im Zusammenhang mit School Shootings und schwerer, zielgerichteter Schulgewalt“. *Konstruktion und Reliabilität einer deliktspezifischen Messung. Forensische Psychiatrie, Psychologie, Kriminologie, 11* (2), 141-154. <https://doi.org/10.1007/s11757-016-0367-2>
- Ahlig, N., Leuschner, V. & Scheithauer, H. (2016, August 22). *Schwere zielgerichtete Gewalt an Schulen und School Shootings – aktuelle wissenschaftliche Erkenntnisse und Bedrohungsmanagement*. Deutsche Hochschule der Polizei, Münster.

- Ahlig, N., Leuschner, V. & Scheithauer, H. (2015, Mai 7-8). *Messung des Subjektiven Sicherheitsgefühls des Schulpersonals im Zusammenhang mit School Shootings und schwerer, zielgerichteter Schulgewalt – Entwicklung eines deliktspezifischen Instruments (SG-L-SS)*. Konferenz Grenzenlose Sicherheit? Gesellschaftliche Dimensionen der Sicherheitsforschung, Berlin.
- Ahlig, N., & Siddique, M. E. (2014, Oktober, 2-5). *Präventionsstrategien gegen Mobbing - das Fairplayer.Manual*. Dialog macht Schule – Sommerakademie, Joachimsthal.
- Ahlig, N., & C. Schulz (2020). Polizeiliche Erkenntnisse von Kinderpornografiekonsumenten. Eine Analyse hinsichtlich Sexualstraftaten zum Nachteil von Kindern im Rahmen der Täterprofilierung bei operativen Fallanalysen. *Kriminalistik*, 7, 427-432.
- Fiedler, N., Ahlig, N., Leuschner, V. & Scheithauer, H. (2016, April). *Umgang mit Gewaltandrohungen im Schulkontext: Analyse 11 deutscher Fälle schwerer zielgerichteter Schulgewalt und der Ernsthaftigkeit von An- und Bedrohungsfällen aus dem Zeitraum 1999-2013*. BMBF-Innovationsforum „Zivile Sicherheit“, Berlin.
- Fiedler, N., Sommer, F., Ahlig, N., Leuschner, V., Göbel, K., Scholl, J., Hess, M., Mandel, M., Kiani, C., Neumann, T., & Scheithauer, H. (2016). Schwere zielgerichtete Gewalttaten an Schulen (Teil 2). Erste Folgerungen für mögliche Präventionsansätze. *Forum Kriminalprävention*, 2, 25-26. https://www.forum-kriminalpraevention.de/files/1Forum-kriminalpraevention-webseite/pdf/2016-2/gewalttaten_an_schulen_teil_2.pdf
- Fiedler, N., Sommer, F., Göbel, K., Ahlig, N., Scholl, J., Leuschner, V., & Scheithauer, H. (2018). NETWorks Against School Shootings (NETWASS) – Ein evidenzbasierter Ansatz zur Prävention psychosozialer Krisen und schwerer, zielgerichteter Gewalt in Schulen. In M. Walsh, B. Pniewski, M. Kober, & A. Armborst (Hrsg.), *Evidenzorientierte Kriminalprävention in Deutschland: Ein Leitfaden für Politik und Praxis* (S. 425-441). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-658-20506-5_23

- Fiedler, N., Sommer, F., Leuschner, V., Ahlig, N., Göbel, K., & Scheithauer, H. (2020). Teacher and Peer Responses to Warning Behavior in 11 School Shooting Cases in Germany. *Frontiers in Psychology, 11*, 1-12. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.01592>
- Göbel, K., Sommer, F., Taefi, A., Stetten, L., Ahlig, N., Allwinn, M., Leuschner, V., & Scheithauer, H. (2016). Entwicklung und Reliabilitätsprüfung eines interdisziplinären Codebooks zur wissenschaftlichen Analyse von Straftaten zu Mord- und Totschlagsdelikten. *Rechtspsychologie - RPsych, 4*, 429-447. <http://dx.doi.org/10.5771/2365-1083-2016-4-429>
- Leuschner, V., Fiedler, N., Schultze, M., Ahlig, N., Göbel, K., Sommer, F., Scholl, J., Cornell, D., & Scheithauer, H. (2017). Prevention of targeted school violence by responding to students' psychosocial crises: The NETWASS program. *Child Development, 88*(1), 68-82. <https://doi.org/10.1111/cdev.12690>
- Sommer, F., Fiedler, N., Ahlig, N., Leuschner, V., Göbel, K., Scholl, J., Hess, M., Mandel, M., Kiani, C., Neumann, T., & Scheithauer, H. (2016). Schwere zielgerichtete Gewalttaten an Schulen (Teil 1) Entwicklungspsychologische, mikrosoziologische und präventionswissenschaftliche Analysen—Erste Ergebnisse der Berliner Arbeitsgruppe. *Forum Kriminalprävention, 2*, 17-24. <https://www.forum-kriminalpraevention.de/gewalttaten-an-schulen-teil-1.html>

Eigenständigkeitserklärung

Hiermit versichere ich, dass ich die vorgelegte Arbeit selbständig verfasst habe. Andere als die angegebenen Hilfsmittel habe ich nicht verwendet. Die Arbeit ist in keinem früheren Promotionsverfahren angenommen oder abgelehnt worden.

Berlin, Datum

Nadine Ahlig