

Entwicklung und Evaluation eines Instruktionfilms für Jugendliche als Zeugen im Strafverfahren

Dissertation

der Fakultät für Informations- und Kognitionswissenschaften
der Eberhard-Karls-Universität Tübingen
zur Erlangung des Grades eines
Doktors der Naturwissenschaften
(Dr. rer. nat.)

vorgelegt von
Dipl.-Psych. Joachim Scheu
aus Stuttgart

Tübingen
2007

Tag der mündlichen Qualifikation: 11.7.2007

Dekan: Prof. Dr. Michael Diehl

1. Berichterstatter: Prof. Dr. Martin Hautzinger

2. Berichterstatter: Prof. Dr. Gunther Klosinski

Inhaltsverzeichnis

Vorwort	1
Zusammenfassung	2
1. Einführung	5
2. Theoretischer Hintergrund	13
2.1. Minderjährige (Opfer-)Zeugen im Strafprozess	13
2.1.1. Minderjährige in der Kriminalstatistik	14
2.1.2. Die Zeugenrolle aus juristischer Sicht	15
2.1.3. Gesetzliche Schutzbestimmungen für minderjährige Zeugen	16
2.1.4. Anforderungen an Zeugen aus psychologischer Sicht	19
2.1.5. Empirische Arbeiten zum Belastungserleben minderjähriger Zeugen	21
2.1.6. Zusammenfassung	31
2.2. Das Rechtswissen von Kindern und Jugendlichen	34
2.2.1. Untersuchungen zum gerichtsbezogenen Wissen	35
2.2.2. Das Gerichtswissen von Jugendlichen	38
2.2.3. Gerichtsvorbereitende Maßnahmen zur Wissensvermittlung	44

2.2.4. Zeugenvorbereitungsprogramme zur Vorbereitung auf eine Gerichtsverhandlung	45
2.2.4.1. Internationale Programme	45
2.2.4.2. Zeugenbegleitprogramme in Deutschland	46
2.2.5. Broschüren zur Vorbereitung auf eine Gerichtsverhandlung	47
2.2.6. Filme zur Vorbereitung auf eine Gerichtsverhandlung	48
2.2.7. Zusammenfassung	50
2.3. Stresstheoretischer Hintergrund des Belastungserlebens	51
2.3.1. Das transaktionale Stressmodell von Lazarus und Folkman	51
2.3.2. Stress und Coping bei Kindern und Jugendlichen	55
2.3.3. Interventionen zur Stressprävention	58
2.3.4. Zusammenfassung	59
2.4. Theorie der kognizierten Kontrolle	62
2.4.1. Kognizierte Kontrolle und prozedurale Gerechtigkeit	66
2.4.2. Zusammenfassung	68
2.5. Film als Lernmedium	69
2.5.1. Merkmale des Mediums Film	69
2.5.2. Modelllernen durch Filme	71
2.5.3. Hypervideo als Medium für den Wissenserwerb	73
2.5.4. Zusammenfassung	74
2.6. Von der Theorie zur Empirie: Überleitung zur vorliegenden Studie	76
3. Fragestellung	79
3.1. Fragestellungen 1 – 6	79
4. Methode	81
4.1. Fragebögen	81
4.1.1. Demographischer Fragebogen	81

4.1.2. Fragebogen zum Gerichtswissen	81
4.1.2.1. Inhalt des Fragebogens	81
4.1.2.2. Auswertung des Fragebogens	83
4.2. Psychometrische Verfahren	84
4.2.1. Stressverarbeitungsfragebogen für Kinder und Jugendliche (SVK-KJ)	84
4.2.2. Eigenschaftswörterliste-Globalform (EWL-G)	85
4.3. Verwendete Materialien zur Vermittlung von Gerichtswissen	88
4.3.1. Der Film	88
4.3.1.1. Die Handlung	88
4.3.1.2. Vermitteltes Gerichtswissen	90
4.3.1.3. Struktur des Films	91
4.3.1.4. Zeitliche Struktur des Films	93
4.3.2. Die Broschüre	94
4.4. Aufbau der Studie	95
4.5. Beschreibung der Stichprobe	100
4.6. Statistische Datenanalyse	102
5. Darstellung der Ergebnisse	103
5.1. Ergebnisse zur Verteilung der demographischen Variablen	103
5.2. Ergebnisse zu den Fragestellungen	104
5.3. Zusätzliche Ergebnisse	110
6. Diskussion und Ausblick	117
Literaturverzeichnis	127
Anhang	142
A. Unterlagen	142

Vorwort

Bei der Realisierung dieser Arbeit bin ich von zahlreichen Menschen unterstützt worden, denen ich gerne danken möchte.

Ein besonderer Dank gilt der Schulleitung der Theodor-Heuss-Schule in Reutlingen, die mir die Untersuchungsdurchführung an ihrer Schule so komplikationslos ermöglichte. Speziell habe ich dem Abteilungsleiter, Michael Lindenzweig, zu danken, der alles Erdenkliche für einen reibungslosen Ablauf der Untersuchung getan hat. Auch die Unterstützung durch die Klassenlehrer sowie das unerwartet große Engagement der Schülerinnen und Schülern haben zum Gelingen der Untersuchung beigetragen. Daher auch ihnen mein Dank.

Die Herstellung des Films, die unzählige Stunden in Anspruch nahm, wäre ohne das filmische und juristische Know-How sowie den Humor des Kameramanns, Cutters und kreativen Mitstreiters Patrick Tompert nie möglich gewesen.

Auch den Schauspielerinnen und Schauspielern, die für die Herstellung dieses Films ihre wertvolle Freizeit opferten, gebührt mein besonderer Dank.

Ohne einen entsprechenden Drehort hätte ein Gerichtsfilm nicht entstehen können. Daher danke ich der Landgerichtspräsidentin Frau Dr. R. Häußermann für ihre Vermittlung und bin dem früheren Direktor des Amtsgerichts Reutlingen, Herrn Reiner Frey, sehr verbunden, dass er mir einen Gerichtssaal als Drehort zur Verfügung stellte.

Meinem Kollegen Dr. Josef Rohmann danke ich für den Anstoß, mich mit diesem Thema auseinander zu setzen und für die fachliche Begleitung dieses Projekts.

Für die gute Zusammenarbeit und ständige Ermutigung möchte ich mich bei Herrn Prof. Dr. M. Hautzinger und Herrn Prof. Dr. med. G. Klosinski bedanken.

Schließlich, für die mir entgegengebrachte große Geduld ein ganz persönliches Dankeschön an meine Familie – Esther, Emilia, Cleo und Luis.

Zusammenfassung

Ziel: Im Rahmen dieser Studie wurde ein Film für jugendliche Zeugen zur Vermittlung von gerichtsrelevantem Sach- und Handlungswissen entwickelt und anschließend auf seine Wirksamkeit untersucht. An der Untersuchung nahmen jugendliche Schüler einer Wirtschaftsschule teil. Die Hälfte der Untersuchungsgruppe sah den Film, die andere Hälfte erhielt eine vom Autor hergestellte Broschüre vergleichbaren Inhalts. Dabei war von Interesse, ob sich der habituelle Stressverarbeitungsstil modifizierend auf den Wissenserwerb auswirkt. Weiterhin wurde erhoben, ob ein Wissenszuwachs mit einer Befindlichkeitsveränderung einherging, unter der Vorgabe, dass sich die Teilnehmer vorstellten, als Verletzte einer Straftat an einer Gerichtsverhandlung teilzunehmen.

Ziel der Studie war es, den Film empirisch zu evaluieren, um ihn zukünftig jugendlichen Zeugen zur Vorbereitung auf eine Gerichtsverhandlung zur Verfügung stellen zu können. Somit könnte ihr Belastungserleben reduziert und damit auch eine Verbesserung ihrer Aussageleistung erzielt werden.

Methode: Es wurden 52 jugendliche Schüler einer Berufsfachschule im Alter von 16 und 17 Jahren untersucht. Zunächst wurden ihre habituellen Stressverarbeitungsstrategien mit Hilfe des SVF-KJ erhoben. Zu einem ersten Messzeitpunkt wurde ihr Gerichtswissen mit Hilfe eines selbst entwickelten Fragebogens, sowie ihre Befindlichkeit, basierend auf vier Skalen der Eigenschaftswörterliste-Global, bezogen auf eine hypothetische Zeugenaussage vor Gericht, erhoben.

Danach sah die Hälfte der Jugendlichen den vom Autor produzierten und als DVD vorliegenden Film „Vor Gericht“, die andere Hälfte erhielt eine Broschüre mit dem textlich aufbereiteten Inhalt des Films zu lesen.

Zu einem weiteren Erhebungszeitpunkt ca. zwei Wochen später wurden erneut das Gerichtswissen sowie die Befindlichkeit erhoben.

Ergebnisse: Die Experimental- und die Kontrollgruppe wiesen zum zweiten Erhebungszeitpunkt einen starken Zuwachs an gerichtsrelevantem Gerichtswissen auf. Der Wissenszuwachs erwies sich als hoch-signifikant. Ein Vergleich des Wissenszuwachses der beiden Gruppen zeigte, dass er bei der Filmgruppe tendenziell größer war als bei der Broschüregruppe. Neben dem Zuwachs an korrektem Wissen, wurde auch die Abnahme des fehlerhaften Wissens untersucht. Hierbei zeigte sich, dass das fehlerhafte Wissen bei keiner der beiden Gruppen signifikant zurückging, und dass es hier zwischen den beiden Gruppen auch keinen signifikanten Unterschied gab. Ein moderierender Einfluss des Stressverarbeitungsstils war nur in geringem Ausmaß nachweisbar. Eine Veränderung der Befindlichkeit in Abhängigkeit des Wissenszuwachses, bezogen auf eine hypothetische Gerichtssituation, konnte nicht festgestellt werden.

Diskussion: Der deutliche Wissenszuwachs unter beiden Untersuchungsbedingungen deutet darauf hin, dass es sich sowohl bei dem Film als auch der Broschüre um effektive Möglichkeiten handelt, Jugendlichen Sach- und Handlungswissen mit gerichtsrelevantem Inhalt zu vermitteln. Die geringe Effektivität in der Reduktion von fehlerhaftem Wissen ist vermutlich darauf zurück zu führen, dass dieses nicht explizit, sondern nur indirekt, durch das Aufzeigen korrekten Wissens thematisiert wurde. Der nicht nachweisbare Einfluss des Stressverarbeitungsstils wird unter methodischen Gesichtspunkten diskutiert. Ein Zusammenhang zwischen Wissenszuwachs und Befindlichkeit war in dieser Untersuchung nicht festzustellen. Es ist davon auszugehen, dass dies in der Untersuchungssituation begründet lag. Weitere Untersuchungen in einem ökologisch validen Kontext, etwa bei einer Gruppe von tatsächlichen jugendlichen Opferzeugen, werden daher vorgeschlagen.

Kapitel 1

Einführung

Die Situation minderjähriger, vor allem kindlicher Zeugen, die im Rahmen eines Strafverfahrens aussagen müssen, gelangte in den 80er Jahren des letzten Jahrhunderts gemeinsam mit der aufkommenden Thematik des sexuellen Missbrauchs von Kindern und Jugendlichen zunehmend in den Fokus des öffentlichen und wissenschaftlichen Interesses. Hierbei kamen Befürchtungen zum Ausdruck, dass eine Anzeige dieses Delikts und das darauffolgende Strafverfahren, bei dem die Aussage der minderjährigen Opferzeugen¹ häufig die Basis für die Urteilsbildung darstellt, eine weitere, sekundäre Viktimisierung der Betroffenen (Balloff, 1992; Denger, 1991), verbunden mit einer langfristigen psychischen Schädigung bewirken könnte. Empirisch konnte eine überdauernde psychische Beeinträchtigung von Zeugen durch die Belastungen, die das Strafverfahren für sie nachweislich mit sich bringt, jedoch nicht nachgewiesen werden (z.B. Busse, Volbert und Steller, 1996; Goodman et al., 1992). Im Rahmen dieser Studien wurden allerdings zahlreiche Belastungsfaktoren identifiziert, die bei jungen Zeugen im Vorfeld einer Gerichtsverhandlung und in der Verhandlung selbst zu Ängsten und Befürchtungen führten. So erlebten sie vor allem wiederholtes Aussagen, Aussagen in Gegenwart des Angeklagten bzw. in der (Gerichts-) Öffentlichkeit und das Wiedererinnern des Tatgeschehens als besonders be-

¹ Im Text wird dieser Begriff i.S. einer Legaldefinition verwendet. Ein neutralerer und damit besserer Begriff wäre „verletzter Zeuge“, der jedoch aufgrund seiner geringen sprachlichen Geläufigkeit nicht durchgängig verwendet wird.

lastend. Wie sich zeigte, wirkten sich diese Belastungen auch auf die Qualität der Zeugenaussage aus (z.B. Busse et al. 1996; Dannenberg, Höfer, Köhnken und Reutemann, 1997).

Von juristischer Seite wird anerkannt, dass vor allem Kinder, aber auch Jugendliche bis zur Vollendung des sechzehnten Lebensjahres besonders schützenswürdige Zeugen sind. Dies schlägt sich in zahlreichen Zeugenschutzbestimmungen nieder. Der Einfluss dieser Bestimmungen auf das Belastungserleben von Zeugen ist jedoch dadurch eingeschränkt, dass die Betroffenen über mögliche Zeugenschutzmaßnahmen wenig Bescheid wissen (Wolf, 1997) und hierüber in der Regel auch erst kurzfristig in der Verhandlung entschieden wird. Dabei ist es gerade der teilweise recht lange Zeitraum zwischen Anzeigenerstattung und Verhandlung, der bei geringem Wissen über die Situation vor Gericht und den damit verbundenen Unsicherheiten häufig als sehr belastend erlebt wird. Daher schätzen Zeugen die eigentliche Aussage im Nachhinein als weniger negativ ein als sie dies im Vorfeld aufgrund ihrer Befürchtungen tun (Busse et al., 1996).

Aus stresstheoretischer Sicht kann man eine Zeugenaussage in einer Gerichtsverhandlung als Anforderungssituation beschreiben, die zahlreiche potenzielle Stressoren beinhaltet. Moderne Stresskonzepte betonen jedoch, dass es von subjektiven Bewertungen und individuellen Bewältigungsmöglichkeiten abhängt, ob es zu Belastungserleben kommt, bzw. wie stark es ausgeprägt ist. Erst wenn die Anforderungssituation die subjektiv wahrgenommenen Fähigkeiten und Fertigkeiten, die zu ihrer Bewältigung notwendig sind, übersteigt, wird sie als bedrohlich und stressauslösend erlebt. Neben personalen Variablen, wie Selbstwirksamkeitserwartungen, Alter oder Ängstlichkeit, gibt es auch situative Gegebenheiten, die das Belastungserleben wesentlich beeinflussen. So ist es entscheidend, in wieweit man mit einer Situation vertraut ist, ob man weiß, welche Ressourcen zu ihrer Bewältigung notwendig sind.

Fehlt entsprechendes Wissen über die Situation, wie man sie als Zeuge in einer Gerichtsverhandlung vorfindet, kommt es zu Stresserleben. Es folgen Bewältigungsversuche, die zum einen dem Zweck dienen können, direkt auf Umweltgegebenheiten

einzuwirken, oder, wenn dies z.B. nicht möglich ist, sich an die situativen Gegebenheiten anzupassen, indem eine Regulation unangenehmer Emotionen versucht wird. Je nach Angemessenheit dieser Bewältigungsversuche kann die Stressphase beendet werden, oder es kommt zu psychischen oder somatischen Belastungsreaktionen.

Zieht man die Ergebnisse der Forschung zum Rechtswissen von Kindern und Jugendlichen heran, um beurteilen zu können, in welchem Umfang Kinder und Jugendliche mit der Situation vor Gericht vertraut sind, so wird deutlich, dass rechtliches Wissen zwar entwicklungsabhängig zunimmt, dass es jedoch absolut gesehen eher gering und fehlerbehaftet ist (z.B. Maunsell, Smith und Stevenson, 2000; Wolf, 1997), und dass es altersunabhängig große Schwankungen gibt. Ähnlich wie sich dies aus der Stresstheorie ergibt, folgt auch aus kontrolltheoretischer Sicht, dass die Bewältigung einer aversiven Situation dadurch erleichtert wird, dass man schon in ihrer Antizipation über Informationen verfügt, wie sie beschaffen ist, welche Handlungsmöglichkeiten es gibt, oder welche kognitiven Strategien sie erträglicher machen können. Dies führt zu einer erhöhten kognizierten Kontrolle (Frey und Jonas, 2002) und in Folge zu weniger Angst oder Befürchtungen sowie zu einem geringeren Belastungserleben. Dass mehr Rechtswissen, z.B. über den Ablauf einer Gerichtsverhandlung, an sich nicht automatisch entlastend wirkt, zeigt die Untersuchung von Busse et al. (1996). Hier wie auch in anderen Untersuchungen (z.B. Whitcomb, 1994; Quas et al., 2005) waren es die älteren Kinder, die trotz ihres tendenziell größeren Wissens über mehr Belastungserleben berichteten bzw. belasteter wirkten. Wichtig ist daher neben Faktenwissen auch Wissen, das Bewältigungsmöglichkeiten aufzeigt.

Sucht man nach Interventionsmöglichkeiten, das Belastungserleben für (jugendliche) Opferzeugen zu reduzieren, so lässt sich hieraus ableiten, dass die Vermittlung von Sach- und Handlungswissen über die Situation, die sie vor Gericht erwartet, geeignet ist, Kontrollmöglichkeiten aufzuzeigen, und damit eine positive Veränderung der Anforderungsbewertung und der Einschätzung der eigenen Ressourcen zu erreichen.

Wie die Ergebnisse der Forschung zur prozeduralen Gerechtigkeit zeigen, trägt die Wahrnehmung von (Prozess-) Kontrolle in einem Verfahren auch dazu bei, dass es als fair erlebt wird (Thibaut und Walker, 1978) und dass das Urteil, unabhängig vom Ausgang des Verfahrens, eher akzeptiert wird. Dies ist auch mit einer günstigen Auswirkung auf die Einstellung zum Rechtssystem nach Abschluss des Verfahrens verbunden. Wie sich z.B. in der Studie von Goodman et al. (1992) zeigte, waren es gerade die älteren Jugendlichen, die nach dem Verfahren hier die negativste Einstellung zeigten.

Verfügen Zeugen schon vor der Verhandlung über gerichtsrelevantes Sach- und Handlungswissen, und wird ihnen hierbei auch die Notwendigkeit und der „Sinn“ vermittelt, die Unannehmlichkeiten einer Gerichtsverhandlung auf sich zu nehmen, so sollte sich dies auch schon vor bzw. in der Verhandlung positiv auf ihre Einstellung, an einem Verfahren teilzunehmen und auszusagen, auswirken. Hiermit sollte eine Verbesserung ihrer Anstrengungsbereitschaft und damit ihrer Zeugenleistung und Aussagequalität verbunden sein.

Es gibt zahlreiche wissenschaftlich evaluierte Programme, die dazu dienen sollen, minderjährige Zeugen auf eine Gerichtsverhandlung vorzubereiten. Teilweise handelt es sich um umfassende Maßnahmen, wie die sogenannten „Court Schools“ in Kanada und den USA, die z.B. eine individuelle Bedarfserhebung, Beratungsgespräche, Besuche bei Gericht oder das Erlernen von Entspannungstechniken beinhalten (z.B. Deswirek-Sas, 1992). In Deutschland gibt es Zeugenbegleitprogramme, mit dem Angebot, die Zeugen zu informieren, zu beraten und sie gegebenenfalls in die Verhandlung zu begleiten (Dannenberg et al., 1997). Hier kommen Broschüren zum Einsatz, und es gibt zur Vorbereitung gemeinsame Besuche im Gericht.

Sucht man im deutschsprachigen Raum nach leicht zugänglichen und einfach verfügbaren Materialien, so gibt es einige wissenschaftlich evaluierte Broschüren (Eipper, Hille und Dannenberg, 1997; Hille, Eipper und Dannenberg, 1997), sowie einen Film („Annika geht zum Gericht“), der ebenfalls evaluiert wurde (Blattner, 2003). Diese Materialien sind jedoch speziell auf die Bedürfnisse von Kindern zugeschnit-

ten. Für die in dieser Arbeit untersuchte Altersgruppe der älteren Jugendlichen stehen trotz der Ergebnisse zu ihrem Belastungserleben keine derartigen evaluierten Angebote zur Verfügung. Dies ist der Ausgangspunkt der vorliegenden Arbeit, deren Hauptanliegen darin liegt zu untersuchen, ob mit Hilfe eines Films eine wirksame Vermittlung von gerichtsrelevantem Wissen an Jugendliche möglich ist.

Ausgangspunkt dieser Studie war der vom Autor selbst gedrehte Film „Vor Gericht“, der in Form einer DVD, die interaktive Elemente beinhaltet, präsentiert wurde. In diesem Film wird dargestellt, wie sich eine 17-jährige Schülerin mit Hilfe einer professionellen Zeugenbegleitung auf ihre Gerichtsverhandlung vorbereitet und sie dann erfolgreich meistert. Der Film übermittelt neben spezifischem Gerichtswissen auch Handlungswissen, so z.B. dass man vor einer Gerichtsverhandlung mit einer längeren Wartezeit rechnen muss, oder welche Kleidung man vor Gericht tragen sollte. Die Atmosphäre in einem Gerichtssaal wird zu Beginn der Gerichtsverhandlung gezeigt, wie auch alle Prozessbeteiligten mit ihren Aufgaben und Funktionen in einer Gerichtsverhandlung vorgestellt werden. Es wurde darauf verzichtet, die Verhandlung bzw. ein spezielles Delikt inhaltlich zu beschreiben, um den Film so allgemein wie möglich zu halten und nicht vom wesentlichen Inhalt abzulenken.

An verschiedenen Stellen hält der Film an und der Zuschauer² kann entscheiden, ob er zu einem gerade gezeigten Thema mehr Information erhalten möchte, ob er den Film ohne diese „Zusatzinformation“ fortsetzen, oder ob er den zuletzt gesehenen Teil des Films erneut sehen möchte. Am Ende des Films können mit Hilfe eines „Glossars“ bestimmte Filmszenen erneut angesteuert werden. Indem die Betrachter des Films die Menge an Information, die sie zum Thema Gericht sehen wollen, in Abhängigkeit von ihrem Vorwissen bzw. ihrem individuellen „Lernbedürfnis“ mitbestimmen können, soll ein stärkeres Interesse geweckt und damit die Verarbeitungstiefe positiv beeinflusst werden. Insofern verbindet der Film die Qualitäten der au-

² Im Folgenden bedeutet die männliche Form („Zuschauer“ etc.) immer zugleich die weibliche Form („Zuschauerinnen“), entsprechendes gilt auch für andere Personenbezeichnungen.

diavisuellen Informationsdarstellung mit den Qualitäten selbstgesteuerten, interaktiven Lernens, wie dies sogenannten Hypervideos zu Eigen ist (Zahn, 2003).

In dieser Kontrollgruppen-Studie wurde anhand eines eigens hierfür konstruierten Fragebogens, der als Leitfaden für ein strukturiertes Interview diente, zunächst untersucht, über welches Gerichtswissen jugendliche Berufsschüler verfügen. Nach diesem Interview sahen die Teilnehmer der Experimentalgruppe jeweils einzeln den Film „Vor Gericht“.

Die Teilnehmer der Kontrollgruppe, die ebenfalls zu ihrem Vorwissen untersucht wurden, erhielten vorübergehend eine Broschüre, mit der Aufforderung sie zu lesen. Deren Inhalt entsprach im Wesentlichen dem des Films, da es sich um eine modifizierte Version des Drehbuchs handelte.

Nach ca. zwei Wochen erfolgte eine erneute Befragung der Jugendlichen mit dem Gerichtsfragebogen. Es wurde davon ausgegangen, dass bei beiden Gruppen ein Wissenszuwachs zu verzeichnen ist, dass dieser aber bei der „Filmgruppe“ größer sein sollte, als bei der „Broschüregruppe“. Weiterhin bestand die Annahme, dass das fehlerhafte Wissen insgesamt zurückgeht, jedoch ebenfalls bei der „Filmgruppe“ in größerem Ausmaß als bei der „Broschüregruppe“.

Es wurde angenommen, dass sich der habituelle Stressverarbeitungsstil der Probanden auf den Wissenserwerb in der Weise auswirkt, dass sie je nach ihrem situativ bevorzugten Stil („vermeidend“ vs. „problemorientiert“) mehr oder weniger von der Information über ein aversives Ereignis, wie es eine Gerichtsverhandlung darstellt, profitieren.

Um Hinweise dafür zu erhalten, ob eine Wissenszunahme auch zu einem veränderten situativen emotionalen Belastungserleben führt, wurden die Probanden zu den zwei Erhebungszeitpunkten jeweils instruiert, sich vorzustellen, dass sie am nächsten Tag als verletzter Zeuge in einer Gerichtsverhandlung auszusagen hätten. Anhand einiger Skalen der Eigenschaftswörterliste (EWL-G) von Rösler, Baumann und Marake (1980) sollte jeweils eine Befindlichkeitseinschätzung vorgenommen werden.

Mit dem vorliegenden Film „Vor Gericht“ liegt speziell für jugendliche „Opferzeugen“ zum ersten Mal ein leicht verfügbares und ansprechendes Medium vor, mit dessen Hilfe sie sich im Vorfeld einer Gerichtsverhandlung situationsrelevantes Wissen aneignen und erfahren können, welche Anforderungen in einem Verfahren an sie gestellt werden, welche Möglichkeiten der Einflussnahme es für sie gibt, und wie sie auch unabwendbare Gegebenheiten einer Gerichtsverhandlung besser bewältigen können. Hiermit könnte ein Beitrag dazu geleistet werden, dass das Belastungserleben von Zeugen schon im Vorfeld einer Verhandlung reduziert und damit die Qualität ihrer Aussage verbessert wird.

Kapitel 2

Theoretischer Hintergrund

2.1. Minderjährige (Opfer-)Zeugen im Strafprozess

In der vorliegenden Studie wurden Jugendliche im Alter von 16 und 17 Jahren untersucht. Für diese Altersgruppe wurde der zu Grunde liegende Film konzipiert und evaluiert. Indem er gerichtsrelevante Wissensinhalte vermittelt, soll er zur Vorbereitung von Opferzeugen auf eine Gerichtsverhandlung, i.S. einer Zeugenschutzmaßnahme, dienen.

Im Folgenden werden zunächst einige kriminalstatistische Zahlen Auskunft darüber geben, in welchem Umfang Minderjährige als Opfer von Straftaten betroffen sind. Danach wird die Zeugenrolle an sich beleuchtet werden, sowohl aus juristischer, aber auch aus psychologischer Sicht. Aus juristischer Sicht wird die Notwendigkeit eines besonderen Schutzes v.a. von kindlichen, aber auch jugendlichen Zeugen gesehen, was sich in zahlreichen Schutzbestimmungen niederschlägt, die überblicksweise dargestellt werden. Auf die zahlreichen Studien, aus denen hervorgeht, dass das Belastungserleben minderjähriger Zeugen dennoch teilweise erheblich ist, speziell im Vorfeld einer Verhandlung, wird im letzten Abschnitt gesondert eingegangen.

2.1.1. Minderjährige in der Kriminalstatistik

Wie das Bundesjustizministerium auf eine schriftliche Anfrage des Autors mitteilte, werden dort keine offiziellen Statistiken geführt, aus denen hervorgeht, wie groß der Anteil der Minderjährigen ist, die als Zeugen vor deutschen Gerichten aussagen müssen (M. Schrott, persönliche Mitteilung, 05.09.2006). Einen gewissen Anhaltspunkt hierüber erhält man beim Betrachten der polizeilichen Kriminalstatistik (PKS). Diese gibt Auskunft darüber, welchen Anteil Minderjährige (alle unter 18-Jährigen) an der Gesamtopferzahl der von einer Straftat Betroffenen, bezogen auf bestimmte Straftatengruppen, haben. Zieht man die Zahlen des Jahres 2005 heran, so ergibt sich folgendes Bild:

Tabelle 1

Opfer von Straftaten: Anteil der Minderjährigen (aus: Polizeiliche Kriminalstatistik (PKS), 2005)

Straftaten(-gruppen)	Opfer insges.	Kinder	Jugendliche	Minderjährige insges.
Mord und Totschlag	2723 ¹	5,7%	4,2%	9,9%
Straftaten gegen die sexuelle Selbstbestimmung	16692	8,7%	29,8%	38,5%
Raub, räuberische Erpressung und räuberischer Angriff auf Kraftfahrer	61406	6,9%	18,3%	25,2%
Körperverletzung	570435	7,6%	13,6%	21,2%
Straftaten gegen die persönliche Freiheit	182063	5,4%	7,7%	13,1%

Anmerkung. ¹Die Zahlen beziehen sich auf versuchte und vollendete Straftaten.

Wie in der PKS darauf hingewiesen wird, waren speziell Jugendliche (14 bis unter 18 Jahre) überdurchschnittlich häufig Opfer von Sexual-, aber auch von Raubdelik-

ten. Wie viele Minderjährige tatsächlich als Zeuge in einem Strafverfahren aussagen mussten, lässt sich aus diesen Zahlen nicht direkt ableiten. So kann nicht für jede von der Polizei erfasste Straftat ein Täter ermittelt werden, oder es kommt nicht in jedem angezeigten Fall zu einem Strafverfahren, z.B. weil die Beweise hierfür nicht ausreichend sind. Weiterhin weisen Volbert und Busse (1995) darauf hin, dass Statistiken wie die PKS in ihrer Verlässlichkeit und Gültigkeit durch vielfältige Fehlerquellen und Informationsverluste eingeschränkt sind, und sie daher nur ein ungenaues Bild der erfassten Straftaten darstellen.

Dennoch bieten die Zahlen Anhaltspunkte dafür, dass Kinder und Jugendliche in einem nicht unerheblichen Ausmaß mit den dafür zuständigen Behörden in Kontakt kommen.

2.1.2. Die Zeugenrolle aus juristischer Sicht

Die Pflicht, Zeugnis zu geben, ist eine allgemeine Staatsbürgerpflicht, und es gibt keine Mindestaltersgrenze für Zeugen, so dass auch schon jüngere Kinder vor Gericht aussagen können. Bestehen seitens des Gerichts Zweifel an der Aussagetüchtigkeit eines Kindes, so muss es sich hierüber im Vorfeld der Verhandlung ein Bild machen.

Allgemein wird ein Zeuge, auch der durch die Straftat Verletzte, im juristischen Kontext als persönliches Beweismittel und Objekt im Rahmen der Wahrheitsfindung betrachtet. Um Subjektstellung zu erlangen, d.h. prozessgestaltend auf das Verfahren Einfluss nehmen zu können, kann er von dem Instrument der Nebenklage Gebrauch machen und neben dem Staat die an ihm begangene Straftat anklagen. Jugendliche unter 16 Jahren haben einen gesetzlichen Anspruch, auf Antrag hierfür kostenfrei einen Rechtsanwalt beigeordnet zu bekommen.

Die Funktion von Zeugen im Strafverfahren besteht darin, dass sie Aussagen über sinnlich wahrgenommene Tatsachen machen. Sie sollen Aussagen über die Geschehnisse der Außenwelt machen, subjektive Reaktionen oder Bewertungen dieser Geschehnisse sind nicht erwünscht (Kühne, 2003).

Neben der allgemeinen Verpflichtung, sich angemessen zu verhalten (§ 177 Gerichtsverfassungsgesetz, GVG), hat der Zeuge eine dreifache Pflicht, er muss erscheinen, aussagen und schwören (Kühne, 2003). Hier gibt es jedoch verschiedene Ausnahmen.

So gilt auch für Kinder und Jugendliche das Zeugnisverweigerungsrecht (§ 52 StPO), d.h. sie müssen gegen nahe Verwandte nicht aussagen. Bei ihnen wird vom Eid abgesehen, wenn sie zur Zeit der Vernehmung das 16. Lebensjahr noch nicht vollendet haben, oder wenn sie wegen Verstandesschwäche oder mangelnder Verstandesreife vom Wesen des Eides keine ausreichende Vorstellung haben.

Der Pflicht, sich vor Gericht angemessen zu benehmen, steht das Recht des Zeugen auf angemessene Behandlung gegenüber. Für besonders verletzte Zeugen, und als solche gelten minderjährige Zeugen zumindest bis sie 16 Jahre alt sind³, bestehen besondere gesetzliche Schutzmöglichkeiten, die im folgenden Abschnitt beleuchtet werden.

2.1.3. Gesetzliche Schutzbestimmungen für minderjährige Zeugen

Prinzipiell steht die Vernehmung von kindlichen und jugendlichen Opferzeugen im Spannungsfeld von zwei sich scheinbar widersprechenden Anforderungen. Der tat-

³ Kipper (2001) spricht von einer „systemwidrigen“ Altersgrenze, da das Strafgesetzbuch eine Altersgrenze zwischen Kind und Jugendlichem bei 14 Jahren festlegt, z.B. was die Schuldfähigkeit anbelangt, und diese Grenze auch in anderen Legaldefinitionen enthalten ist.

sächliche Geschehensablauf der Tat soll bei Wahrung rechtsstaatlicher Grundprinzipien (z.B. Unschuldsvermutung, Grundsatz eines fairen Verfahrens, Prinzip der Öffentlichkeit) mit allen rechtlich zur Verfügung stehenden Mitteln aufgeklärt werden. Gleichzeitig soll aber unter dem Gesichtspunkt des Opferschutzes eine unzumutbare Belastung der Zeugen verhindert werden. Vor diesem Hintergrund ist es zu verstehen, dass von den existierenden Zeugen schonenden Maßnahmen nicht in dem Umfang Gebrauch gemacht wird, wie dies eigentlich möglich wäre (Busse, Volbert und Steller, 1996; Volbert und Busse, 1995).

Es gibt im Rahmen der Strafprozessordnung zahlreiche Möglichkeiten, potenzielle Belastungsfaktoren speziell für minderjährige Zeugen zu reduzieren. Eine besondere Berücksichtigung minderjähriger Zeugen im Sinne eines formalen Opferschutzes findet sich im Zeugenschutzgesetz vom 1.12.1998. Am 1.09.2004 trat das Opferrechtsreformgesetz (OpferRRG) in Kraft (s.u.), das weitere, prinzipielle Opferschutzbestimmungen festschreibt. Dieses wird ergänzt durch die „bundeseinheitliche Handreichung zum Schutz kindlicher Opferzeugen im Strafverfahren“, die jedoch nicht rechtsverbindlich ist (www.bmj.bund.de/files/-/331/Opferfibel.pdf).

Kinder und Jugendliche unter 16 Jahren werden nach dem Zeugenschutzgesetz in der Hauptverhandlung nur vom vorsitzenden Richter vernommen (§ 241 a StPO), ein Ausschluss der Öffentlichkeit (§ 172 Nr. 4 GVG) oder des Angeklagten (§ 247 StPO) bei der Vernehmung des Zeugen ist möglich (letzteres bei unter 16-jährigen Zeugen ohne weitere Begründung), Zeugen können per Video-Link vernommen werden (§ 168 e und § 247 a StPO), oder es steht ihnen für die Dauer der Vernehmung ein Zeugenbeistand zu (§ 68 b StPO). Da es sich um Ausnahmenvorschriften handelt, hat das Gericht eingehend zu überprüfen, ob entsprechende Voraussetzungen wirklich vorliegen. Wichtige Verfahrensgrundsätze, wie z.B. das Prinzip der Öffentlichkeit, gilt es hierbei nicht zu verletzen, da dies einen Verfahrensfehler und somit Anlass für ein Revisionsverfahren darstellen würde.

Die neuen Opferschutzbestimmungen, wie sie z.B. Blumenstein (2005) darstellt, und wie sie im OpferRRG von 2004 festgeschrieben wurden, sollen dazu beitragen, dass Opferzeugen nicht nur als bloße Beweismittel am Verfahren beteiligt sind. Hierzu gehört, dass Tatopfer bei der Ladung zu einer Hauptverhandlung, aber auch bei der Vorladung zur Polizei über die wesentlichen Zeugenschutzbestimmungen (z.B. Nebenklage, Nichtöffentlichkeit bei der Vernehmung, Zeugenbegleitung) informiert werden sollen (§ 48 StPO); Verletzte, die als Zeuge vor Gericht vernommen werden sollen, können die Zulassung einer ihnen vertrauten Person bei der Vernehmung beantragen (§ 406 f, Abs. 3 StPO); lange Wartezeiten für Zeugen sollen dadurch reduziert werden, dass sie zeitlich gestaffelt geladen werden (§ 214 Abs. 1 und 2); eine Vernehmung beim Amtsgericht kann auf Tonträger aufgenommen und ggf. in Schriftform übertragen werden, so dass im Falle der Berufung eine nochmalige persönliche Vernehmung vor dem Berufungsgericht nicht mehr notwendig wird (§ 273 Abs. 2 und § 323 Abs. 2 StPO); Jugendschutzverfahren können auf nur eine Tatsacheninstanz beschränkt werden, indem eine Anklage direkt beim Landgericht erfolgt, gegen dessen Urteil ausschließlich Revision zugelassen ist, d.h. eine weitere Zeugenvernehmung wird dadurch ebenfalls nicht notwendig (§ 24 Abs. 1 Nr. 3 GVG).

Hier wird nochmals deutlich, dass es aus juristischer Sicht zahlreiche Möglichkeiten der Verfahrensausgestaltung gibt, die dazu geeignet sind, Belastungsmomenten, wie sie in vielen Untersuchungen von Kindern und Jugendlichen immer wieder angegeben werden (s. Kapitel 2.1.5.), entgegenzuwirken. Um als Schutzmaßnahmen und zur Belastungsreduktion vor und während einer Verhandlung zu dienen, müssten sie zum einen schon im Vorfeld einer Verhandlung den (jugendlichen) Zeugen bekannt (worauf das OpferRRG u.a. abzielt) und altersgemäß vermittelt worden sein, und zum anderen in der Rechtspraxis tatsächlich auch Anwendung finden. Entsprechend wird in der weiter unten zitierte Studie von Busse et al. (1996) in Frage gestellt, dass relativ kurzfristig anberaumte Maßnahmen der Verfahrensausgestaltung das Belastungserleben der Zeugen entscheidend beeinflussen können.

2.1.4. Anforderungen an Zeugen aus psychologischer Sicht

Betrachtet man die Anforderungen an (Opfer-) Zeugen in der Verhandlung aus psychologischer Sicht, so besteht ihre Hauptaufgabe im Wesentlichen darin, ihre Wahrnehmung zum Tatgeschehen zu erinnern bzw. aus dem Gedächtnis abzurufen und sprachlich zu kommunizieren. Hierbei geht es um die Schilderung eines persönlichen Erlebnisses, das hinsichtlich seines Erlebnisgehalts und nicht so sehr seiner Genauigkeit wiedergegeben werden soll (Greuel, 2001). Da zwischen dem wiederzugebenden Ereignis und der Aussage vor Gericht oft viel Zeit vergangen ist, kommt als besondere Schwierigkeit hinzu, „das Erinnern des unmittelbaren Erlebens von späteren Erklärungen, Zurechtlegungen oder sonstigen „Nachbearbeitungen“ so weit wie möglich zu trennen“ (Rohmann, 2005, S. 587).

Zeugen müssen auch auf Fragen des Gerichts antworten, was bestimmte sprachliche und logische Fertigkeiten und eine gute Wissensbasis erfordert, um die Fragen zu verstehen (Saywitz, 2002).

Diese Aufgaben sind eingebettet in die situativen Bedingungen, die Zeugen vor Gericht vorfinden, und die auf die Zeugenleistung Einfluss nehmen können. So werden beim Abruf von emotional belastenden Ereignissen, wie dies z.B. eine Straftat gegen die sexuelle Selbstbestimmung für das Opfer darstellt, möglicherweise ähnliche Affekte wiederbelebt, wie sie im Rahmen des Tatgeschehens erlebt wurden, was Zeugen schon im Vorfeld einer Gerichtsverhandlung befürchten (Busse et al., 1996), und was bei der Aussage selbst zu Vermeidungstendenzen führen kann.

Die Aussage geschieht für Zeugen in der Regel unter wenig vertrauten Kontextbedingungen, was zu einer geringen Vorhersagbarkeit und Kontrollierbarkeit der Situation führt, eine geringe Kompetenzerwartung, leistungsbeeinträchtigende Emotionen und ungünstige Coping-Strategien begünstigt (s. Kapitel 2.3.2.).

Bei einer Aussage in der (Gerichts-) Öffentlichkeit kann es aufgrund eines „Publikumseffekts“ zu einer qualitativen Veränderung der Zeugenaussage kommen, indem

eher zentrale und weniger periphere Details geschildert werden (Blank, 2005), wie auch ein Zustand der erhöhten öffentlichen Selbstaufmerksamkeit (Schwarzer, 2000) begünstigt werden kann. Handelt es sich um eine Aussage im Rahmen eines Intimdelikts, so können sich Emotionen wie Scham oder Schuld ebenfalls auf die Erinnerungs- oder Aussagequalität auswirken.

Die Situation vor Gericht, mit den genannten Anforderungen an die Zeugen, stellt letztlich eine Leistungssituation dar, worauf auch die im Vorfeld von Zeugen geäußerten leistungsbezogenen Ängste hinweisen (Busse et al., 1996). Es gibt ein deutliches Statusgefälle zwischen (jugendlichen) Zeugen und Fragenden, was Bewertungserwartungen begünstigt (Blank, 2005). Wiederholtes Nachfragen von einem oder verschiedenen Verfahrensbeteiligten kann dazu führen, dass ein Zeuge vermutet, den Anforderungen nicht genügen zu können. Zumal wenn es sich um Verletzte einer Straftat gegen die sexuelle Selbstbestimmung handelt, wird der Leistungsdruck dadurch erhöht, dass es meist keine weiteren Zeugen gibt, so dass die eigene Aussage für den Verfahrensausgang sehr bedeutend wird.

Betrachtet man personale Variablen, die sich auf die Zeugenleistung auswirken, so können sich die Einstellung (z.B. Gerechtigkeitsvorstellungen) eines Zeugen, wie auch Erwartungen (i.S. einer Kosten-Nutzen Analyse) hinsichtlich des Strafverfahrens, auf ihre Anstrengungsbereitschaft, ihre Abrufstrategien und somit auf die Erinnerungsleistung oder die Aussagequalität auswirken (Nathanson und Saywitz, 2003; Paris, 1988).

Ob bzw. wie sehr Zeugen die Anforderungen im Sinne einer Belastung erleben und es zu einer Beeinträchtigung ihrer Aussageleistung kommt, hängt jedoch von ihrer subjektiven Situationseinschätzung und ihren individuellen Coping-Strategien ab (s. Kapitel 2.3.). Sind diese ungünstig, kann es zu den diskutierten Beeinträchtigungen der Abrufleistung oder des sprachlichen Ausdrucks kommen. Dies wurde in zahlreichen Untersuchungen deutlich (Busse et al., 1996; Dannenberg et al., 1997; Goodman et al., 1992).

Insgesamt wird ersichtlich, dass die Schwierigkeit der Aufgabe, als Zeuge auszusagen, mit dem Entwicklungsstand eines Zeugen variiert, bzw. weshalb Kinder und zumindest jüngere Jugendliche als besonders verletzte Zeu­gen­gruppe angesehen werden. Im Vergleich zu erwachsenen Zeugen verfügen sie in der Regel über geringere kognitive, soziale und emotionale Kompetenzen, und somit über unzureichende Bewältigungsstrategien für eine Aussage vor Gericht.

Wie und in welchem Umfang Kinder und v.a. Jugendliche durch die Beteiligung an einem Strafverfahren belastet werden, wird im folgenden Abschnitt anhand der Darstellung einiger wichtiger Studien beleuchtet werden.

2.1.5. Empirische Arbeiten zum Belastungserleben minderjähriger Zeugen

Eine wichtige und häufig zitierte Studie im deutschen Sprachraum ist die von Busse et. al. (1996), die im Auftrag des Bundesministeriums der Justiz in Berlin durchgeführt wurde. 86 minderjährige Zeugen, in der Mehrzahl Opferzeugen (85%), im Alter zwischen 4 und 15 Jahren nahmen freiwillig an einer Befragung zu ihren Erfahrungen vor Gericht teil. Die meisten Opferzeugen sagten in Verfahren wegen sexuellen Missbrauchs aus (93%, von denen über die Hälfte schwere Delikt­fälle waren), die restlichen in Verfahren wegen Körperverletzung und Raub.

Eine Befragung mittels halbstandardisierter Interviews erfolgte zu drei verschiedenen Erhebungszeitpunkten zwei Tage vor der Hauptverhandlung, am Tag der Hauptverhandlung und zwei Wochen nach der Verhandlung. Hiermit sollte untersucht werden, ob sich das Belastungserleben über die Zeit verändert. Zu den drei Erhebungszeitpunkten wurden die Zeugen, sowie zum ersten und dritten Zeitpunkt auch eine ihrer Bezugspersonen (in den meisten Fällen die Mütter) zu ihrem Belastungserleben be-

fragt. Während der Hauptverhandlung schätzten Fremdbeobachter das Verhalten der Zeugen ein.

Die gewählten Erhebungsinstrumente zur Erfassung des Belastungserlebens bezogen subjektives Erleben, Verhaltensvariablen sowie körperliche Symptome mit ein. Weiterhin wurden folgende Moderatorvariablen, d.h. mögliche Einflussfaktoren auf das Belastungserleben und die Belastungseinschätzung der Zeugen, erhoben: situative Variablen (Vernehmung der Zeugen sowie Anwendung Zeugen schonender Maßnahmen), personale Variablen (u.a. gerichtsrelevantes Wissen, Coping-Reaktionen, Selbstwirksamkeit/Kompetenzerwartung und allgemeine Ängstlichkeit) und deliktbezogene Variablen (Art der Handlungen, Häufigkeit, Gewaltanwendung bzw. –androhung und die Beziehung zum Beschuldigten).

Im Folgenden werden die für die vorliegende Studie wichtigsten Ergebnisse referiert: *Zwei Tage vor der Verhandlung* gaben fast die Hälfte der befragten Zeugen bzgl. ihres Belastungserlebens Ängste in teilweise erheblichem Ausmaß an. Als besonders angstausslösend empfanden sie eine mögliche Begegnung mit dem Angeklagten, die Befragung vor Gericht und mögliche „Racheakte“ durch den Angeklagten. Darüber hinaus wurde eine Reihe von leistungsbezogenen Ängsten genannt, wie z.B. die Angst vor zu großer Aufregung bei der Aussage, die Angst zu versagen oder sich nicht richtig ausdrücken zu können. Diese Ängste waren bei den nicht geschädigten Zeugen tendenziell geringer als bei den Opferzeugen. Die Zeugen schätzten ihre Angst zum Zeitpunkt vor der Vernehmung als größer ein als während der Vernehmung. Die Angaben der Kinder deckten sich im Wesentlichen mit den Einschätzungen ihrer Bezugspersonen, die bei einem Drittel der Zeugen über körperliche Symptome (z.B. Schlaf- und Appetitlosigkeit) berichteten.

Das Belastungserleben für die *Zeit während der Aussage* wurde von 65% der Opferzeugen und der Hälfte der nicht geschädigten Zeugen als mäßig oder stark ausgeprägt beschrieben. Äußere Einflüsse, wie Maßnahmen der Verfahrensausgestaltung waren hierfür weniger verantwortlich, als vielmehr die Erinnerung an das Deliktge-

schehen selbst. Das Alter der Zeugen, die Deliktschwere oder die Täter-Opfer-Beziehung standen in keinem Zusammenhang mit dem Belastungserleben. Zwischen der Selbsteinschätzung der Zeugen und der Einschätzung ihrer Mütter gab es nun keine Übereinstimmung, sondern es bestand ein negativer Zusammenhang.

Das formale Aussageverhalten wurde von den Fremdbeobachtern bei 21% der Zeugen als deutlich eingeschränkt eingeschätzt, wobei dies tendenziell eher bei belastet wirkenden Kindern der Fall war. Gutes Aussageverhalten hing mit einem hohen Selbstwertgefühl und einer hohen allgemeinen Kompetenzüberzeugung zusammen.

Zwei Wochen nach der Verhandlung beschrieben die Zeugen ihre Gerichtserfahrung insgesamt als überwiegend positiv oder sogar hilfreich. Wenn mehr Zeugen schonende Maßnahmen angewendet wurden, war die Zufriedenheit mit der Gerichtsverhandlung höher. Das Richterverhalten, speziell wenn es als unterstützend eingeschätzt wurde, nicht jedoch die Anwendung einzelner Schutzmaßnahmen, hatte einen großen Einfluss auf eine positive Bewertung der Gerichtserfahrung, trotz der erlebten Belastung.

Die Hälfte der Teilnehmer war mit dem Urteil zufrieden. Unzufriedenheit bezog sich v.a. auf ein zu geringes Strafmaß. Die meisten Zeugen waren froh, dass es eine Verhandlung gegeben hatte, wobei knapp ein Drittel der Zeugen angaben, nicht wieder eine Aussage machen zu wollen.

Von den Zeugen, bei denen es zu keiner Aussage kam, gaben 26% an, dass sie gerne ausgesagt hätten. Dies war ebenfalls eher der Fall, wenn das Urteil ihrer Ansicht nach zu mild ausgefallen war.

Das Gerichtswissen, das bei 15 Zeugen vor der Verhandlung mittels eines 10 Items umfassenden Fragebogens erhoben werden konnte, erwies sich als sehr gering. Von den maximal zu erzielenden 20 Rohwertpunkten wurden im Durchschnitt 5,3 Punkte erreicht. Die Kinder, die im Vergleich zu anderen mehr gerichtsrelevantes Wissen hatten, und solche, die einen für Belastungssituationen aktiven Bewältigungsstil un-

ter Nutzung soziale Ressourcen angaben, gaben eine größere Angst vor der Hauptverhandlung an. Die Autoren vermuten, dass eine stärkere Auseinandersetzung und Beschäftigung mit der Thematik unter Einbeziehung externer Informationen auch zu einer verstärkten Wahrnehmung möglicher Belastungen und Risiken im Vorfeld der Verhandlung geführt haben kann. Es war jedoch so, dass diese Kinder absolut gesehen über sehr wenig Gerichtswissen verfügten. Insofern sind die höheren Angstwerte möglicherweise durch mangelndes Wissen, v.a. was entlastende und die Bewältigung erleichternde Aspekte anbetrifft, zustande gekommen. Daher schlagen die Autoren vor, bei gerichtsvorbereitenden Maßnahmen darauf zu achten, dass über Entlastungsmomente informiert wird, unbegründete Ängste abgebaut und Belastungsfaktoren nicht zu sehr hervorgehoben werden.

Bemerkenswert erscheint auch die Tatsache, dass nicht nur die minderjährigen Zeugen selbst, sondern auch die Bezugspersonen über unzureichende und zum Teil falsche Informationen über den Ablauf einer Gerichtsverhandlung und die Aufgabenstellung als Zeuge hatten, so dass sie ihren Kindern teilweise unrealistische Vorstellungen bezüglich der anstehenden Anforderungen vermittelten (z.B. nur bei der Polizei aussagen zu müssen).

Die Autoren kommen zu dem Schluss, dass der Tag der Hauptverhandlung und die Zeitspanne zuvor mit erheblicher Angst verbunden sind, die Gerichtserfahrung jedoch keine anhaltenden negativen Folgen nach sich zieht. Dies stimmt mit Ergebnissen v.a. amerikanischer Untersuchungen überein, die aufgrund des unterschiedlichen Rechtssystems jedoch nur bedingt auf hiesige Verhältnisse übertragbar sind. Das adversarische Rechtssystem enthält mehr potenzielle Belastungsfaktoren (z.B. Anwesenheit von Jurys, direkte Befragung durch die Verteidigung, stärkere Gewichtung einer Aussage in Gegenwart des Angeklagten), auf jeden Fall andere, als es sie im deutschen bzw. inquisitorischen gibt.

Goodman et al. (1992) führte in den USA eine umfassende und häufig zitierte Studie zu den kurz-, mittel- und längerfristigen Auswirkungen einer Aussage vor Gericht

(nach drei Monaten, nach sieben Monaten und nach Abschluss des Verfahrens) auf die psychische Gesundheit sowie die Einstellung zum Rechtssystem durch, ebenfalls unter Einbeziehung personaler (dem Entwicklungsstand des Kindes), familiärer (der mütterlichen Unterstützung) und dem Strafverfahren immanenter (z.B. Delikteigenschaften, Häufigkeit der Aussage) Variablen.

In einem Längsschnitt-Kontrollgruppen-Design wurden parallelisierte Paare von Kindern im Alter von 4 bis 17 Jahren gebildet, die als Geschädigte von sexuellem Missbrauch in einer Verhandlung aussagten und solchen, die nicht aussagen mussten. Mit Aufnahme in die Studie wurde von jedem der 218 Teilnehmer ein Eingangswert der psychischen Gesundheit in Form einer Verhaltenseinschätzung der Kinder durch eine Bezugsperson mittels der Child Behavior Check List (CBCL) von Achenbach und Edelbrock (1983) erhoben. Alle Kinder lagen hier im klinischen Bereich (Gesamt- und Internalisierungswerte).

48 Stunden vor Verhandlungsbeginn schätzte eine Bezugsperson anhand einer gekürzten Version der CBCL das Verhalten ihres Kindes ein.

Die Zeugen, die dann tatsächlich aussagten ($n = 55$), wurden direkt vor der Verhandlung zu ihren Gefühlen diesbezüglich befragt ($n = 39$), während der Verhandlung beobachtet und unmittelbar danach ($n = 38$) erneut darüber befragt.

Die Erhebung der Einstellungen und Gefühle der Kinder zum Strafverfahren erfolgte direkt vor der Verhandlung ($n = 110$) in Form einer Befragung. Nach Abschluss des Verfahrens wurde diese Befragung sowohl mit den Kindern als auch mit ihrer Familie wiederholt.

Nach drei Monaten unterschieden sich die Kinder, die aussagen mussten, nicht von der Kontrollgruppe, was die CBCL-Werte anbetraf (internalisierendes und externalisierendes Verhalten). Bei beiden Gruppen gab es eine leichte Verbesserung in ihren CBCL-Werten. Alterseffekte gab es in der Weise, dass jüngere (< 6 Jahre) und ältere

Kinder (>11 Jahren) weniger Verbesserung in ihrem externalisierenden Verhalten und dem Gesamtwert des CBCL zeigten.

Nach sieben Monaten verbesserten sich die CBCL-Werte (Gesamt-Score) der Kontrollgruppe so weit, dass sie klinisch nicht mehr auffällig waren, die Kinder die ausgesagt hatten, zeigten eine geringe oder keine emotionale Stabilisierung und bewegten sich mit ihren Werten immer noch im klinisch auffälligen Bereich. Ob sich die Kinder psychisch stabilisierten (Verbesserung des Gesamt-Scores), hing mit der Anzahl der Aussagen vor Gericht, dem Ausmaß an mütterlichen Unterstützung, dem Vorhandensein von zusätzlichem Beweismaterial, der Einstellung der Bezugspersonen zum Rechtssystem sowie einer geringeren negativen Einstellung der Kinder zu ihrer Verfahrensbeteiligung zusammen. Das Alter der Zeugen hatte hier dagegen keinen Effekt.

Nach Abschluss der Verfahren waren die Unterschiede zwischen den Zeugen mit und ohne Aussage nicht mehr so ausgeprägt. Bei den Kindern, die ausgesagt hatten, zeigte nur noch eine Untergruppe ($n = 11$) erhöhte Auffälligkeiten im Vergleich zu vorher. Sie mussten mehrfach aussagen und hatten darüber hinaus weitere einschneidende Erfahrungen (z.B. Trennung der Eltern, Umzug, Fremdunterbringung) gemacht. Sie waren zwei Tage vor der Aussage schon durch mehr Verhaltensauffälligkeiten in Erscheinung getreten.

Das Ausmaß der Ängstlichkeit vor der Verhandlung hing mit der Schwere des Missbrauchs zusammen, jedoch nicht mit dem Alter, dem Geschlecht oder der Beziehung zum Angeklagten. Ältere Kinder drückten direkt vor und nach der Verhandlung mehr negative Gefühle aus, auch was ihre Angst anbetraf. Wie auch in der Studie von Busse et al. (1996) waren die Gefühle aller Kinder nach der Verhandlung, bezogen auf ihre Aussage, positiver als vorher, da sie dieses Ereignis offenbar als weniger aversiv erlebten als sie befürchtet hatten. Was unverändert blieb, waren die negativen Gefühle der Zeugen darüber, dass sie ihre Aussage vor dem Angeklagten machen mussten.

Betrachtet man die Einstellung der Zeugen zur Gerichtsverhandlung, so zeigte sich ganz allgemein, dass Jugendliche und weibliche Zeugen die Fairness des Verfahrens am negativsten einschätzten.

Kritisch merken die Autoren der Studie an, dass die Repräsentativität der Stichprobe in Frage zu stellen ist, und dass die Freiwilligkeit der Teilnahme zu jedem Befragungszeitpunkt dazu geführt haben mag, dass Zeugen, die durch die Teilnahme an der Verhandlung besonders belastet waren, eine Befragung danach verweigerten. So ist es möglich, dass das tatsächliche Belastungserleben der Zeugen in einer Verhandlung unterschätzt wurde.

Um die langfristigen Auswirkungen einer Aussage auf die psychische Anpassung von Zeugen untersuchen zu können, befragten Quas et al. (2005) 174 der Teilnehmer der Goodman-Studie zirka zwölf Jahre nach dieser Studie erneut (Zeugen mit Aussage und Zeugen ohne Aussage). Als zusätzliche Vergleichsgruppe dienten 41 Personen, die in ihrer Vergangenheit keinen sexuellen Missbrauch erlebt hatten, deren CBCL-Werte als Kinder aus einer anderen Studie jedoch bekannt und mit der Untersuchungsgruppe vergleichbar waren, so dass die psychische Anpassung in der Kindheit statistisch kontrolliert werden konnte. Die damaligen Zeugen waren nun im Durchschnitt 23 Jahre alt.

Erhoben wurden ein Wert der allgemeinen psychischen Gesundheit (Selbstbeurteilung sowie Fremdbeurteilung durch eine Bezugsperson) sowie traumaspezifische Symptome (z.B. sexuelle Probleme, dissoziative Symptome). Darüber hinaus wurde wie in der Studie von Goodman et al. (1992) die Einstellung der damaligen Zeugen zum Rechtssystem erhoben.

Es wurde versucht, individuums-, familien- und verfahrensimmanente Prädiktoren zu finden, die die allgemeine psychische Anpassung sowie die aktuellen traumaspezifischen Symptome der Teilnehmer vorhersagen konnten.

Ein Vergleich zwischen den Teilnehmern der Kontrollgruppe und der Gruppe der ehemaligen Zeugen, unter statistischer Kontrolle der Ausgangswerte der allgemeinen psychischen Gesundheit zum Beginn des Strafverfahrens, erbrachte keinen Unterschied hinsichtlich der aktuellen psychischen Symptome. Ein Unterschied zwischen den Gruppen fand sich lediglich bezogen auf traumaspezifische Symptome. Hier gab es keine Alters- oder Geschlechtseffekte.

Betrachtet man die seelische Gesundheit innerhalb der Gruppe der damaligen Kinder und Jugendlichen, die in ein Strafverfahren involviert waren unter einem Entwicklungsaspekt, so gab es hier deutliche Alterseffekte: diejenigen, die zu Beginn des Strafverfahrens jünger waren, hatten in der aktuellen Studie negativere Ergebnisse, speziell was externalisierende Störungen anbetrifft, als diejenigen, die älter waren.

Für die jugendlichen Zeugen in der Studie von Goodman et al. (1992) ergab sich ein Zusammenhang zwischen ihrem Befinden im Gericht am Tag der Gerichtsverhandlung und aktuellen internalisierenden Symptomen als Erwachsene. Jugendliche, die am Verhandlungstag über negative Gefühle berichteten, hatten später ein erhöhtes Risiko für internalisierendes Verhalten. Die Jugendlichen, die dies als positiv erlebten, hatten die geringste Anzahl internalisierender Symptome. Die Autoren vermuten, dass diese Jugendlichen die Situation als kontrollierbar betrachteten, was v.a. bei älteren Zeugen der Fall ist, die ein Verständnis für ihre Rolle vor Gericht haben. Dies trägt nach Ansicht der Autoren zu einer positiven Bewältigung der Gerichtserfahrung bei, wodurch negative Langzeiteffekte reduziert werden.

Die zum Zeitpunkt der Gerichtsverhandlung älteren Teilnehmer berichteten in der aktuellen Studie insgesamt von negativeren Gefühlen am Tag der Verhandlung als die jüngeren Teilnehmer, was u.a. darin begründet liegen mag, dass sie vor Gericht länger und mit weniger Rücksichtnahme befragt wurden als die jüngeren. Diejenigen, die nicht aussagen mussten, teilten aber diese Einschätzung ebenfalls. Die Autoren bemerken, dass mehr Wissen über das Rechtssystem, das man bei älteren Kin-

dern aufgrund empirischer Daten annehmen kann (s.u.), nicht unbedingt zu einer Belastungsreduktion vor oder während einer Aussage führt und sehen auch für ältere Zeugen die Notwendigkeit von geeigneten Interventionen, um eine solche zu erreichen.

Betrachtet man die verfahrensimmanenten Faktoren, so zeigte sich, dass sich mehrmaliges Aussagen negativ auf die psychische Gesundheit auswirkte (traumaspezifische Symptome, internalisierendes und externalisierendes Verhalten). Dieser Effekt war umso stärker, je schwerer der sexuelle Missbrauch war.

Schließlich gab es auch in dieser Studie wieder Anzeichen dafür, dass sich Nicht-Aussagen langfristig ebenfalls negativ auswirken kann, vor allem auf die Einstellung zum Rechtssystem. Tatopfer, die nicht aussagten, schätzten das Rechtssystem als weniger fair ein, als dies bei Zeugen, die aussagten, der Fall war. Wie die Autoren vermuten, kann eine Aussage vor Gericht bei Zeugen das Gefühl begünstigen, alles ihnen Mögliche zu ihrem Verfahren beigetragen zu haben, was mit der Wahrnehmung von Kontrolle einher geht, und unabhängig vom Verfahrensausgang, das Verfahren als fair erscheinen lässt (s. Kapitel 2.4.1.).

Eine Schwäche dieser Studie ist sicherlich vor allem die Tatsache, dass Ereignisse, die auf die Teilnehmer der Studie in der Zeit zwischen ihrer Teilnahme an einem Strafverfahren und dem Untersuchungszeitpunkt einwirkten und sich auf die psychische Gesundheit auswirken, aufgrund des naturalistischen Designs der Studie nicht ausreichend kontrolliert werden konnten. Insofern sind die Ergebnisse mit Vorbehalt zu betrachten.

Auch in einer größer angelegten prospektiven Studie von Whitcomb et al. (1994), in der 256 Kinder und Jugendliche zwischen 4 und 17 Jahren, die an einem Strafverfahren in einem sexuellen Missbrauchsfall in vier amerikanischen Gerichtsbezirken zu zwei Zeitpunkten (nach Eingang des Falles bei der Staatsanwaltschaft und sieben bis

neun Monate danach) untersucht wurden, ergab sich wie bei Goodman et al. (1992), dass sich eine Aussage vor Gericht nicht negativ auf verschiedene Maße der psychischen Gesundheit (u.a. auch CBCL) auswirkte. Mehrfaches Aussagen erwies sich jedoch ebenfalls als besonderer Belastungsfaktor. Zwischen dem Ausmaß an mütterlicher Unterstützung und der psychischen Gesundheit bei der Nachbefragung gab es einen starken positiven Zusammenhang. Ältere Kinder (> 8 Jahre) waren in dieser Untersuchung ebenfalls belasteter als jüngere, besonders wenn sie mehrfach aussagen mussten oder von der Verteidigung lange und hart befragt wurden.

Diese Studie von Whitcomb et al. lehnt sich in ihrer Methode und ihren Instrumenten an eine frühere von Runyan, Everson, Edelson, Hunter und Coulter (1988) an, die Opfer von innerfamiliärem Missbrauch im Alter von 4 bis 17 zu zwei Erhebungszeitpunkten (fünf und achtzehn Monate nach einer Aussage vor dem Jugendgericht) hinsichtlich ihrer psychischen Gesundheit untersuchten. Auch hier ergab sich eine Verbesserung der Werte über die Messzeitpunkte, unabhängig davon, was in den Verfahren geschehen war. Nach fünf Monaten zeigte sich, dass die Kinder, die ihre Aussage vor dem Jugendgericht hinter sich hatten, einen deutlichen Rückgang ihrer Ängstlichkeitswerte zeigten, im Unterschied zu denen, die nicht ausgesagt hatten, oder deren Verfahren noch in der Schwebe war. Diese Studie wird häufig zur Unterstützung der Forderung herangezogen, dass Verfahren nicht hinausgezögert werden sollten. Darüber hinaus liefert sie einen Anhaltspunkt dafür, dass eine Aussage vor Gericht für manche Kinder entlastend wirken kann, und die Phase bis zu einer Verhandlung als besonders belastend erlebt wird.

Eine prinzipielle methodische Herausforderung von Untersuchungen zum Belastungserleben von Zeugen durch das Strafverfahren besteht darin, eine Konfundierung von Belastungen durch die Straftat selbst und von verfahrensbedingten Belastungen zu vermeiden. Goodman et al. (1992) sowie Quas et al. (2005) wählten daher ein Kontrollgruppendesign. Quas et al. (2005) weisen jedoch darauf hin, dass letztendlich weitere Kontrollgruppen notwendig wären (z.B. minderjährige Zeugen, die nicht

wegen sexuellen Missbrauchs aussagen), um etwa gezielt Effekte von Zeugenaussagen in Fällen sexuellen Missbrauchs erfassen zu können.

2.1.6. Zusammenfassung

Zusammenfassend lassen die referierten Untersuchungen nicht den Schluss zu, dass Minderjährige, die in einem Strafverfahren involviert waren, hiervon mittel- oder langfristig in ihrem psychischen Befinden beeinträchtigt werden, so dass es keine Hinweise für eine sekundäre Viktimisierung durch die Teilnahme an einem Strafverfahren gibt. Es gibt jedoch zahlreiche Belastungsfaktoren, die von den befragten Zeugen, unabhängig von ihrem Alter, immer wieder genannt wurden. So wurden hier speziell das Zusammentreffen mit dem Angeklagten, sowie die im Rahmen der Zeugenaussage notwendige Erinnerung an das Delikt als emotional belastend beschrieben. Weiterhin erwies sich mehrmaliges Aussagen als besonders belastend, wobei zumindest die Aktenanalyse von Volbert und Busse (1995) ergab, dass dies nur bei einem geringen Prozentsatz der von einer Straftat betroffenen Kinder im Rahmen des Strafverfahrens vorkommt.

Wie dargestellt wurde, gibt es in Deutschland eine Vielzahl von rechtlichen Zeugenschutzmöglichkeiten, gerade für jüngere Zeugen, wobei sich diese v.a. auf Zeugen unter 16 Jahren beziehen. Über diese Zeugenschutzmaßnahmen wird meist kurzfristig entschieden, so dass sie nur bedingt entlastend wirken. Wenn sie Zeugen schon im Vorfeld einer Verhandlung bekannt wären (worauf das OpferRRG u.a. abzielt), und darüber möglicherweise schon im Vorfeld der Verhandlung entschieden würde, könnten sie die Vorhersehbarkeit bzw. Kontrollierbarkeit der Situation im Verfahren erhöhen und so belastungsreduzierend wirken.

Aus der Studie von Busse et al. (1996) ergibt sich, dass es gerade die Zeitspanne vor der Verhandlung ist, die mit erheblicher Angst und Anspannung verbunden ist, dage-

gen wird die Angst zum Zeitpunkt der Vernehmung als vergleichsweise geringer eingeschätzt.

Betrachtet man die unmittelbare Auswirkung der Zeugenbelastung auf die Zeugenleistung, so ergaben sich in einigen Studien Hinweise dafür, dass die Zeugen, die in der Verhandlung belasteter wirkten, auch in ihrem formalen Aussageverhalten beeinträchtigt waren (Busse et al, 1996; Goodman et al., 1992; s. aber auch Dannenberg et al., 1997 in Kapitel 2.2.4.2.). Dagegen war gutes Aussageverhalten mit einer hohen allgemeinen Kompetenzüberzeugung verbunden (Busse et al., 1996).

Ein für die vorliegende Arbeit bedeutsamer Aspekt der Studien von Quas et al. (2005), Goodman et al. (1992) und Whitcomb (1994) ist, dass es eher die zum Zeitpunkt der Gerichtsverhandlung älteren Zeugen waren, die vor und nach der Verhandlung von negativeren Gefühlen berichteten, bzw. die durch die Verhandlung belasteter wirkten.

Ein ausgeprägteres Belastungserleben der älteren Zeugen kann dadurch zustande kommen, dass sie eher in der Lage sind, über die Bedeutung und die Auswirkung ihrer Aussage für sich und den Angeklagten zu reflektieren, da sie in der Regel über mehr Rechtswissen und –verständnis verfügen. Gleichzeitig verfügen sie möglicherweise über wenig Wissen, was Entlastungsmomente und die Bewältigung erleichternde Strategien anbetrifft. Aufgrund ihres Entwicklungsstands, speziell was die moralische Entwicklung anbetrifft, sehen sie das Rechtssystem nicht mehr als unfehlbar an und haben daher weniger Vertrauen in die Autoritäten (Warren-Leubecker, Tate, Hinton und Ozbek, 1989, s. Kapitel 2.2.2.), was ebenfalls belastungserhöhend wirken kann.

Der vorliegende Film zielt darauf ab, zum einen sowohl konkrete Bewältigungsstrategien, als auch spezifisches Gerichts- bzw. Rechtswissen, wie beispielsweise Möglichkeiten des Zeugenschutzes, aber auch Aspekte der prozeduralen Gerechtigkeit (s. Kapitel 2.4.1.) zu vermitteln. Damit soll erreicht werden, dass es bei jugendlichen

Zeugen schon im Vorfeld einer Verhandlung zu einer Reduktion von verfahrensbezogenen Unsicherheiten, aber auch in der Verhandlung selbst zu einer Belastungsreduktion kommt. Wie speziell die Studie von Busse (1996) zeigen konnte, war das Gerichtswissen der älteren Untersuchungsteilnehmer im Vergleich zu den jüngeren zwar besser, absolut gesehen war es jedoch als sehr gering einzuschätzen.

Wie gut Kinder und Jugendliche über gerichtsrelevante Sachverhalte informiert sind, wurde in zahlreiche Studien überprüft, was nun Gegenstand des folgenden Abschnitts sein wird. Darüber hinaus wird zusammengefasst, welche Maßnahmen existieren, um Kinder und Jugendliche durch die Vermittlung situationsrelevanten Wissens auf eine Aussage vor Gericht vorzubereiten.

2.2. Das Rechtswissen von Kindern und Jugendlichen

Betrachtet man die Untersuchungen zum Thema Rechtswissen, so findet man zum einen solche, die sich aus einer theoretischen Entwicklungsperspektive heraus damit beschäftigen, wie die rechtliche Sozialisation von Kindern erfolgt. Hierbei geht es konkret v.a. darum, ob Kinder bzw. ab welchem Alter Kinder und Jugendliche in der Lage sind, aufgrund ihres Rechtskonzepts ihre Rechte allgemein (z.B. das Recht auf Selbstbestimmung) oder speziell in einem Gerichtsverfahren (z.B. das Recht zu schweigen) wahrzunehmen (Schmidt und Repucci, 2002; Ruck, Keating, Abramovitch und Koegl, 1998; Peterson-Badali und Abramovitch, 1992; Melton, 1980). Theoretischer Hintergrund ist hier die Theorie von Tapp und Levine (1974) zur rechtlichen Sozialisation, die in Anlehnung an die Theorien zur moralischen Entwicklung von Piaget und Kohlberg von einem altersabhängigen, mehrstufigen und allgemein gültigen Modell ausgehen. Hieraus lässt sich z.B. ableiten, dass Kinder, die sich auf der Stufe des „moralischen Absolutismus“ befinden, die also Regeln noch als unantastbar begreifen, Autoritäten (wie z.B. einen Richter in einem Strafverfahren) noch nicht in Frage stellen oder noch keine eigenen Rechte einfordern können (Melton, 1980).

Wenn Rechtswissen begrifflich etwas enger gefasst wird, so kann man darunter verstehen, über welches (Fakten-) Wissen Kinder und Jugendliche etwa bezogen auf eine Gerichtsverhandlung verfügen, z.B. über Prozessbeteiligte, über Abläufe oder über Sanktionsmöglichkeiten. Für dieses eher lexikalische gerichtsbezogene Wissen ist jedoch auch ein allgemeines Rechtsverständnis erforderlich oder gar die Voraussetzung (Schmidt und Repucci, 2002). So können Kinder z.B. die Rolle eines Richters erst verstehen, wenn sie selbst über ein Grundverständnis von Regeln und Gesetzen oder von vorsätzlichem Handeln verfügen.

Das Rechtswissen von Zeugen kann man im Sinne einer vermittelnden Größe verstehen, wenn es um ihre „Zeugentüchtigkeit“ geht. Es ist Teil der kontextuellen oder situativen Bedingungen, die sich auf die Performanz, also auf die Aussagequalität von Zeugen auswirken können (Nathanson und Saywitz, 2003). Wie noch auszuführen ist, kann Gerichtswissen, das sowohl Sach- als auch Handlungswissen umfasst, im Vorfeld einer Gerichtsverhandlung zu einer Reduktion von Unsicherheiten, zu einem Gefühl der Kontrolle und zu einem besseren Bewältigungsverhalten führen.

2.2.1. Untersuchungen zum gerichtsbezogenen Wissen

Es gibt zahlreiche Studien zum Rechts- bzw. Gerichtswissen, v.a. aus englischsprachigen Ländern, wie Australien (Cashmore und Bussey, 1989), USA (z.B. Melton, Limber, Jacobs und Oberlander, 1992; Saywitz, 1989; Saywitz, Jaenicke und Camparo, 1990; Warren-Leubecker et al., 1989), Schottland (Flin, Stevenson und Davies, 1989), England (Freshwater und Aldridge, 1994) und Irland (Maunsell, Smith und Stevenson., 2000), deren Übertragung auf das deutsche Rechtssystem nur bedingt möglich ist. Im deutschsprachigen Raum gibt es Untersuchungen von Mantwill, Aschermann und Dannenberg (1994) sowie Wolf (1997). Die genannten Untersuchungen unterscheiden sich im Altersspektrum der Untersuchungsgruppen, der Art der Datenerhebung (offene Fragen, Multiple-Choice Fragen, kontextuelle Einbettung der Befragung in eine gerichtsrelevante Geschichte, bloße Befragung), im erfragten Wissensspektrum und in der Berücksichtigung von Variablen, die auf das Gerichtswissen Einfluss haben. Die Fragebögen zur Erhebung des Gerichtswissens sind in allen Studien eigens konstruiert, die Antworten werden aufgrund eines Antwortschemas ausgewertet und häufig gemäß der Genauigkeit ihrer Beantwortung bewertet.

Übereinstimmend konnte herausgefunden werden, dass es für einige Konzepte Alterstrends gibt, in der Weise, dass ältere Kinder über mehr Wissen als jüngere verfügten und mehr Details oder eine größere Anzahl von Eigenschaften nennen konnten. So machten vierjährige Kinder z.B. bei der Person des Richters v.a. Angaben über sein Äußeres, was bis zu einem Alter von ungefähr sieben anhielt. Erst mit sieben Jahren beschrieben ihn die Kinder anhand seiner charakteristischen Funktion, was in Übereinstimmung mit der Theorie von Piaget zur kognitiven Entwicklung steht (Piaget, 1983). Nach Warren-Leubecker et al. (1989) gibt es aber auch Rechtsbegriffe (z.B. „jury“), die Kindern zunächst nicht bekannt sind, oder die z.B. mit gleichklingenden Wörtern verwechselt werden (z.B. „jewelry“), dann fälschlich und erst später schließlich richtig erklärt werden können.

„Polizei“ und „Gericht“ können erst ab einem Alter von ca. sieben Jahren differenziert werden (Saywitz, 1989). Vorher sind die Kinder der Meinung, dass nur böse Menschen zum Gericht geladen werden (Flin et al., 1989), oder dass das Gericht ein Ort für böse Menschen sei, durch den man auf dem Weg zum Gefängnis gehen müsse (Saywitz, 1989), oder eine Ladung vom Gericht zu bekommen sei gleichzusetzen mit „bestraft werden“ (Cashmore und Bussey, 1989).

Auch für die Aufgabenzuordnung der einzelnen Prozessbeteiligten gibt es Alterstrends. So werden z.B. von Kindern von acht bis elf Jahren zunächst die Aufgaben des Richters korrekt beschrieben, und von zwölf bis vierzehn Jahren die der Geschworenen (Saywitz, 1989). Die Funktionen von Staatsanwalt und Verteidiger konnten erst ab einem Alter von ca. zehn Jahren angegeben werden (Warren-Leubecker et al., 1989).

Einfluss auf die gerichtsrelevanten Kenntnisse zeigten die Variablen „Wortschatz“ (Saywitz et al., 1990) und „sozialer Hintergrund“ („social background“, Flin et al., 1989), in der Weise, dass gute verbale Fähigkeiten mit einer größeren Anzahl richtig definierter Rechtsbegriffe einhergingen, und dass Kinder aus ländlichen Gegenden,

deren Familien öfters in einem eigenen Haus wohnten, Kindern aus einem städtischen Umfeld, die eher in Mietwohnungen wohnten, überlegen waren.

Es gibt widersprüchliche Ergebnisse bezüglich des Konsums von Fernsehsendungen mit Gerichtsinhalten. So zeigte sich in einer Studie, dass Kinder, die viel fernsahen, genauere und vollständigere Antworten auf gerichtsbezogene Fragen geben konnten (Saywitz, 1989). Auch Wolf (1997) konnte diesen Zusammenhang in Bezug auf gerichtsbezogene Filme bestätigen. In einer weiteren Untersuchung konnte dieser Effekt jedoch nicht repliziert werden (Saywitz et al., 1990).

Eigene Erfahrung mit dem Gericht hatte keinen positiven Effekt auf die Fähigkeit, Rechtsbegriffe definieren zu können (Saywitz, 1990), oder beeinflusste diese sogar negativ (Saywitz, 1989). Nach Angaben der Autorin mag dies daran liegen, dass die hier untersuchten Kinder alle Opfer sexuellen Missbrauchs, und ein Teil von ihnen zusätzlich noch Beteiligte an Sorgerechtsstreitigkeiten ihrer Eltern waren. Dies könnte zu einer kognitiven Beeinträchtigung geführt haben, so dass die Erfahrung mit dem Gericht zu keiner Aneignung von Gerichtswissen führte. Eine weitere Erklärung der Autorin lautet, dass Gerichtsverhandlungen zu komplex sind, und Zeugen unter diesen Umständen sich kein entsprechendes Wissen aneignen können.

Eine gute Zusammenfassung einer Vielzahl der o.g. Studien findet sich bei Wolf (1997). Da sich viele dieser Untersuchungen aber mit Altersgruppen befassen, die deutlich unter der in der vorliegenden Arbeit untersuchte Zielgruppe liegen, soll auf diese Arbeiten hier nicht weiter eingegangen werden, sondern es werden im Folgenden die Ergebnisse der Studien näher beleuchtet werden, die sich speziell auf das Gerichtswissen von Jugendlichen beziehen.

2.2.2. Das Gerichtswissen von Jugendlichen

Warren-Leubecker et al. (1989) bezogen in eine ihrer Studien Kinder und Jugendliche ab neun Jahren in drei Altersgruppen ein, wobei die älteste Gruppe 15 bis 18-Jährige umfasste. Sie mussten 30 Multiple-Choice-Fragen zum Rechtssystem, z.B. zu den Prozessbeteiligten, beantworten. Darüber hinaus wurden ihnen offene Fragen zu ihrem Rechtsverständnis, aber auch Fragen zur moralischen Entwicklung gestellt. Moderatorvariablen wurden nicht erhoben.

Die Jugendlichen schienen eine ziemlich klare Vorstellung von grundlegenden juristischen Begriffen wie z.B. Anwalt oder Geschworene zu haben, diese Vorstellungen waren nach Angaben der Autorinnen jedoch noch recht unklar, und Wissen über eher technische juristische Begriffe wie z.B. Meineid, oder Totschlag war nicht vorhanden. Außerdem deuten die Ergebnisse der Untersuchung nach Ansicht der Autorinnen darauf hin, dass ein höherer Stand in der moralischen Entwicklung damit einhergeht, dass den Autoritäten des Rechtssystems ein größeres Misstrauen entgegen gebracht wird, und sie stärker hinterfragt werden. Im Gegensatz zu Kindern, die dem Rechtssystem und den darin beteiligten Erwachsenen blind vertrauen, realisieren sie, dass der Rechtsprozess nicht unfehlbar ist.

In die Studie von Maunsell et al. (2000) waren insgesamt 360 Teilnehmer im Alter von vier bis 75 Jahre einbezogen, bei einem Alters-Mittelwert von 21.6. Mit Hilfe eines für diese Untersuchung konstruierten Fragebogens wurden sechzehn Rechtsbegriffe zum Verfahrensablauf, zu den Prozessbeteiligten und Begriffe allgemeineren Inhalts, wie z.B. „Wahrheit“ oder „Lüge“, erfragt. Die Teilnehmer, die jünger als 18 Jahre alt waren, erhielten kontextuelle Information in Form eines Bildes einer Gerichtsszene. Bei allen Teilnehmern wurde ein Maß der verbalen Fähigkeiten erhoben. Die Ergebnisse zeigten, dass die altersgemäße Reihenfolge des Begriffserwerbs im Wesentlichen den oben genannten Ergebnissen der anderen Studien entsprach. Der Begriff „prosecution“ (Strafverfolgung bzw. Anklagevertretung) war erst in der Al-

tersgruppe der 15-17-Jährigen bekannt, wobei auch ein kleiner Teil der Erwachsenen diesen Begriff nicht erklären konnten.

Geschlecht, sozio-ökonomischer Status und Vorerfahrung mit dem Gericht hatten keinen Zusammenhang mit dem Gerichtswissen. Es gab jedoch einen signifikanten Zusammenhang mit den verbalen Fähigkeiten, wobei alle Teilnehmer mindestens über durchschnittliche Fähigkeiten, bezogen auf ihre Altersgruppe, verfügten. Die Autoren stellen heraus, dass es in jeder Altersklasse eine große Spannweite an Wissen gibt, es in ihrer Studie z.B. einige Erwachsene gab, die schlechtere Ergebnisse als manche Kinder erzielten. Sie sind daher der Meinung, dass man den Wissensstand von Kindern oder Jugendlichen sehr individuell erfassen muss, um Wissensdefizite oder Missverständnisse aufdecken zu können, bevor sie mit dem Rechtssystem in Kontakt kommen.

In einer deutschen Studie von Mantwill et al. (1994) wurden zwei Altersgruppen einbezogen, nämlich 10-12-Jährige und 15-17-Jährige. Erhoben wurden 21 gerichtsbezogene Begriffe (z.B. Polizei, Gesetz, Zeuge), sowie u.a. die Gefühle im Zusammenhang mit der Teilnahme an einer Gerichtsverhandlung und Hilfs- und Unterstützungsmöglichkeiten, die die Teilnehmer für sich sahen. Die Begriffe wurden unter dem Aspekt des Wiedererkennens, der Deskription und des konzeptuellen Verständnisses erfragt. In beiden Altersgruppen waren die meisten Begriffe bekannt, eine Beschreibung oder Erklärung der Begriffe war jedoch erst mit zunehmendem Alter möglich. In beiden Altersgruppen gab es bei zwei Dritteln der Teilnehmer z.B. das Missverständnis, dass es in deutschen Gerichten Geschworene gibt. Die Hälfte der älteren Kinder hatte die Erwartung bzw. Befürchtung, vor bzw. in einer Gerichtsverhandlung ängstlich oder aufgeregt zu sein, ca. ein Viertel antizipierte negative Empfindungen. Als mögliche Unterstützungsmaßnahmen vor einer Verhandlung gab die Mehrheit der älteren Teilnehmer u.a. eine Vorbereitung auf die Aussagesituation durch die Besichtigung eines Gerichtssaals, Informationen zum Ablauf eines Verfahrens oder eine Begleitung durch eine vertraute Person an.

Wolf (1997) untersuchte die Kenntnisse und Einstellungen von 25 Erwachsenen sowie von 125 Kindern und Jugendlichen im Alter zwischen knapp sieben und 17 Jahren (Schüler der 1., 3., 5., 7. und 9. Klasse an Grund- und Realschulen), im Hinblick auf Gerichtsverhandlungen (z.B. Aufgaben der Prozessbeteiligten, Schutzvorschriften für kindliche/jugendliche Zeugen, Urteilsbildung, emotionales Befinden der Zeugen vor und während der Gerichtsverhandlung), sowie die Quellen ihres gerichtsbezogenen Wissens (z.B. Schule, Eltern, Filme). Neben demographischen Angaben wurde auch der Wortschatz mittels des entsprechenden Subtests des HAWIK-R bzw. des HAWIE-R erhoben. Das Gerichtswissen wurde im Rahmen eines gerichtsbezogenen Kontextes (Vorlesen einer Geschichte, in der eine dem Alter und Geschlecht des Probanden entsprechende Person in eine Straftat verwickelt war) erhoben. Hierzu wurde ein 83 Fragen umfassender Fragenkatalog entwickelt.

Die Ergebnisse entsprechen im Wesentlichen den Befunden der englischsprachigen Untersuchungen. Mit fortschreitendem Alter fand sich eine Zunahme der Kenntnis von Rechtsbegriffen und gerichtlichen Verfahrensweisen, wobei jüngere Kinder hier sehr wenig wussten. Wie dies von Saywitz et al. (1990) beschrieben wurde, gab es anfänglich kaum Wissen über viele Aspekte einer Gerichtsverhandlung, in einer darauf folgenden Phase dominierte dann fehlerhaftes Wissen, bis schließlich zunehmend korrektes Wissen vorzufinden war.

Die Rezeption von Filmen sowie von Literatur mit gerichtsbezogener Thematik hatte einen positiven Einfluss auf das Gerichtswissen. Auch gerichtsbezogene Gespräche mit den Eltern hatten einen signifikanten Effekt auf die Höhe des gerichtsbezogenen Kenntnisstands, speziell wenn die Eltern über eigene Erfahrungen mit dem Gericht verfügten. Eine Behandlung dieser Thematik im Schulunterricht hatte dagegen keinen Effekt, wie sich auch eigene Erfahrungen mit dem Gericht nicht positiv auf das Gerichtswissen auswirkten. Die Leistung im Wortschatztest korrelierte signifikant mit dem Ausmaß an Gerichtswissen, unter Konstanthaltung der Variable „Alter“.

Im Folgenden wird dargestellt, über welches Wissen die ältesten 25 Jugendlichen verfügten, die im Mittel 15;11 Jahre alt waren:

- *Fragenkomplex Gericht:* Die meisten der 25 Jugendlichen dieser Altersgruppe konnten diese Fragen richtig beantworten, die z.B. die Differenzierung zwischen Gericht und Polizei oder die räumliche Gestaltung des Gerichtssaals betrafen.
- *Fragen zu den Verfahrensbeteiligten:* Zu Richter, Verteidiger, Angeklagtem, und Zeuge konnten alle Jugendlichen richtige Angaben machen. Staatsanwalt, Schöffen und Gutachter waren ungefähr nur der Hälfte der Jugendlichen bekannt. Fragen zur Nebenklagevertretung konnten nur fünf der Jugendlichen und nur etwas mehr als die Hälfte der erwachsenen Probanden beantworten. Die einzelnen Abschnitte einer Gerichtsverhandlung (Beweisaufnahme, Zeugenvernehmung, Plädoyer, etc.) konnten fast alle Jugendlichen richtig benennen.
- *Fragen zum Zeugenschutz:* Nur ein befragter Jugendlicher wusste, dass Zeugen unter 16 Jahren ausschließlich vom Richter befragt werden. Gleichzeitig wusste nur ca. die Hälfte der sechzehnjährigen und älteren Probanden, dass Zeugen ab 16 Jahren von mehr als nur einer Person befragt werden können. Keiner wusste, dass es die Möglichkeit der Befragung durch den Angeklagten, die Schöffen oder einen Sachverständigen gibt. Das Zeugnisverweigerungsrecht war fast keinem der Jugendlichen Probanden bekannt. Was die Möglichkeiten zur Überprüfung einer Zeugenaussage angeht, ging ein Sechstel der Jugendlichen davon aus, dass dies mittels eines Apparates möglich sei, ein Drittel ging davon aus, dass das nonverbale Verhalten hierzu besonders ausgewertet würde. Die Person des Sachverständigen wurde in diesem Zusammenhang nicht erwähnt. Fragen zu den Bedingungen zum Ausschluss der Öffentlichkeit konnten von etwas mehr als der Hälfte richtig beantwortet werden. Was den Ausschluss des Angeklagten anbetrifft, wussten nur knapp die Hälfte der Jugendlichen und nur etwas mehr als die Hälfte der Erwachsenen Bescheid.

- *Fragen zur Urteilsbildung:* Diese konnten von fast allen Jugendlichen richtig beantwortet werden. Dies trifft auch auf Sanktionsmöglichkeiten zu. Einspruchsmöglichkeiten gegen ein Urteil waren jedoch nur knapp der Hälfte der Jugendlichen bekannt. Dass ein Verfahren aufgrund einer unklaren Beweislage auch mit einem Freispruch des Angeklagten enden kann, war erst den älteren Jugendlichen und den Erwachsenen bekannt.
- *Einstellungen zur Aussage vor Gericht:* Die meisten jugendlichen Zeugen gaben negative Einstellungen im Hinblick auf eine Aussage vor Gericht an, nur fünf hatten hierzu eine neutrale oder positive Einstellung. Der häufigste Grund für eine negative Einstellung war die Möglichkeit eines Racheaktes durch den Angeklagten, gefolgt von dem Unbehagen über die vielen fremden Menschen bei der Gerichtsverhandlung. Etwas weniger wurde als Grund die unangenehme Erinnerung an das Erlebnis mit dem Angeklagten sowie die ungewohnte Situation vor Gericht genannt. Speziell was die Aussage in Gegenwart des Angeklagten anbetrifft, gaben die Jugendlichen neben der Angst vor einem Racheakt die Befürchtung an, der Angeklagte könnte Verhaltensweisen zeigen, mit denen er den Zeugen negativ beeinflussen könnte. Außerdem könne es sein, dass der Angeklagte die Tat bestreite und deshalb dem Zeugen nicht mehr geglaubt werde. Das am häufigsten genannte Argument für eine positive Einstellung gegenüber einer Verhandlung war die Verfolgung eigener Interessen. So wurde die Relevanz der Aussage vor Gericht auch in erster Linie darin gesehen, dass der Angeklagte inhaftiert wird, oder dass der Geschädigte sein Eigentum zurück erhält. Das Ziel, Recht zugesprochen zu bekommen, wurde nur von einem Sechstel der Jugendlichen genannt. Die Anwesenheit von Zuschauern beurteilten die meisten jugendlichen Probanden aus Gründen eines vermehrten Leistungsdrucks, sowie wegen einer (durch die Zuschauer) möglichen Bezeichnung der Mitschuld negativ. Weiterhin wurde angeführt, dass der in Frage stehende Sachverhalt eine Privatangelegenheit des Zeugen sei.

Insgesamt war festzustellen, dass mehr Wissen über gerichtsrelevante Sachverhalte mit einer Abnahme der negativen Einstellung gegenüber einer Aussage vor Gericht einherging. Mit zunehmendem Alter sahen die Probanden das Geschehen vor Gericht differenzierter, d.h. es wurden sowohl positive als auch negative Aspekte berücksichtigt.

Die Probanden wurden zu ihren Vorschlägen befragt, wie Opferzeugen die Teilnahme an einer Gerichtsverhandlung erleichtert werden könnte. Hier sagten über die Hälfte der Jugendlichen, dass sie sich von anderen Mut zusprechen lassen könnten. Ein Fünftel nannte die Möglichkeit, Information über das Gericht zu erhalten. Weitere Nennungen waren die Begleitung durch eine vertraute Person, das Verwenden kognitiver Strategien (sich selbst Mut zusprechen) oder eine Besichtigung des Gerichtssaals im Vorfeld.

Betrachtet man die Ergebnisse der Untersuchung, so wird deutlich, dass das gerichtsbezogene Wissen der Jugendlichen einige gravierende Lücken aufwies. So waren z.B. Zeugen schonende rechtliche Maßnahmen nicht ausreichend bekannt, wie die Möglichkeit eines Ausschlusses des Angeklagten, sollte sich dieser ungebührlich verhalten, oder die Möglichkeit, einen Ausschluss der Öffentlichkeit zu beantragen. Weiterhin waren einige Prozessbeteiligte, wie z.B. die Nebenklagevertretung, nicht repräsentiert. Das mangelnde Wissen trägt dazu bei, dass schon im Vorfeld der Verhandlung die Einstellung gegenüber der eigenen Mitwirkung negativ wird, diese als Bedrohung bewertet wird und unnötige Befürchtungen und Ängste aufkommen. Dies kann wiederum die Anstrengungsbereitschaft in der Verhandlung beeinträchtigen, mit möglichen negativen Effekten für die Erinnerungsleistung (Nathanson und Saywitz, 2003). Die unzureichende Kenntnis von Zeugenschutzmaßnahmen oder von Möglichkeiten, aktiv auf das Verfahren einzuwirken, kann sich ungünstig auf die distributive Gerechtigkeit (s.u.) wie auch auf die subjektive Fairness auswirken (Wolf und Steller, 1995), so dass es im Anschluss an das Verfahren zu einer Verschlechterung der Einstellung zum Rechtssystem kommt.

Um diesen Effekten entgegen zu wirken, können Zeugen auf die Situation, die sie im Gerichtssaal erwartet, i. S. eines „Empowerments“ (Davies und Westcott, 1995) schon im Vorfeld vorbereitet werden. Hierfür sind zahlreiche Maßnahmen entwickelt worden, die im Folgenden vorgestellt werden.

2.2.3. Gerichtsvorbereitende Maßnahmen zur Wissensvermittlung

Gerichtsvorbereitende Maßnahmen werden aus juristischer Sicht kritisch bewertet, da Juristen hierin die Gefahr sehen, dass sie sich negativ auf die Qualität der Zeugenaussage auswirken. Dies könnte in der Form geschehen, dass z.B. bestimmte Inhalte der Aussage in suggestiver Weise eingeübt werden, so dass eine unvoreingenommene Beschreibung des Tathergangs durch den Zeugen nicht mehr erfolgen kann. Die im Folgenden vorgestellten Programme schließen jedoch meistens explizit aus, dass über Inhalte der Zeugenaussage gesprochen wird.

Ein weiterer Vorbehalt bezieht sich auf die Glaubhaftigkeit von Zeugen. So besteht die Ansicht, dass gelassen wirkende kindliche Zeugen weniger glaubhaft als emotional belastet wirkende Zeugen sind. Dies konnte zumindest für Geschworene im amerikanischen Strafrechtssystem auch experimentell bestätigt werden (Regan und Baker, 1998). Die Autorinnen geben daher zu bedenken, eine Zeugenvorbereitung könnte im ungünstigsten Fall dazu führen, dass ein Zeuge dadurch in der Verhandlungssituation zwar weniger belastet ist, sich dies aber aus Zeugensicht negativ auf den Verfahrensausgang auswirken könnte.

2.2.4. Zeugenvorbereitungsprogramme zur Vorbereitung auf eine Gerichtsverhandlung

2.2.4.1. Internationale Programme

Im englischsprachigen Raum gibt es zahlreiche Zeugenvorbereitungsprogramme, die das Ziel verfolgen, Wissen über den Verfahrensablauf, die beteiligten Personen oder die Ausgestaltung des Gerichtssaals zu vermitteln. Diese Programme erstrecken sich meistens über einen Zeitraum von mehreren Wochen und werden von Fachpersonal geleitet. Teilweise werden neben den betroffenen Kindern auch ihre Eltern mit einbezogen. Zu den bekanntesten Programmen gehören „The Court Prep Group / National Children’s Advocacy (Sisterman-Keeny, Amacher und Kastanakis, 1992) und „The Child Witness Project“ an der London Family Court Clinic in Kanada. Letzteres wurde von Deswirek-Sas, Hurley, Austin und Wolfe (1991) und Deswirek-Sas (1992) in einer Kontrollgruppen-Studie wissenschaftlich evaluiert. Dieses Programm ist sehr umfangreich und umfasst neben dem Aspekt der Wissensvermittlung, die u.a. unter Zuhilfenahme eines Modells eines Gerichtssaals geschieht, Broschüren, Rollenspiele, die Besichtigung eines Gerichtssaals, sowie das Erlernen von Stressreduktionstechniken (z.B. Muskelentspannung, Atemtechniken, kognitives Umstrukturieren). Alle Kinder, die dieses Programm durchlaufen, werden zuvor mit einigen psychodiagnostischen Verfahren untersucht, um so die individuellen Bedürfnisse erfassen zu können. An der Evaluationsstudie nahmen 144 Kinder im Alter zwischen fünf und 17 Jahren teil, die alle Opfer oder Zeugen von sexuellem Missbrauch waren. Es konnte nachgewiesen werden, dass die Kinder, die das Programm durchliefen, gegenüber der Kontrollbedingung (Besichtigung des Gerichtssaals und ein einmaliges vorbereitendes Gespräch) einen größeren Wissenszuwachs, jedoch keine größere Abnahme gerichtsbezogener Ängste aufwiesen.

Weitere Vorbereitungsprogramme gibt es z.B. in England („The Child Witness Pack“, NAPCC/Childline, 1993) und in Neuseeland („Court Education for Young

Witnesses“), die jedoch nicht im engeren Sinne wissenschaftlich evaluiert sind. Das neuseeländische Programm beinhaltet Gesprächsangebote, Broschüren für verschiedene Altersgruppen (www.justice.govt.nz/pubs/courts-publications/index.html) und auch ein Video, das über den Ablauf der Gerichtsverhandlung und die verschiedenen Möglichkeiten, eine Zeugenaussage zu machen (z.B. Videoübertragung der Zeugenaussage), aufklärt. Dieser Film richtet sich an acht bis 13-jährige Kinder. Eine allgemeine Bewertung des Programms in Form von offenen Interviews mit Prozessbeteiligten erbrachte positive Rückmeldungen (Davies, Devere und Verbitsky, 2004).

Prinzipiell gilt es bei diesen sehr ausführlichen und sich über mehrere Wochen erstreckenden Programmen kritisch zu bedenken, dass die Verhältnismäßigkeit der gerichtsbezogenen Fragen und Ängste der minderjährigen Zeugen und der Informations- und Vorbereitungsmaßnahmen gewahrt sein sollte, um die Erzeugung neuer Ängste durch eine zu umfangreiche Vorbereitung zu vermeiden (Busse und Volbert, 1997).

2.2.4.2. Zeugenbegleitprogramme in Deutschland

In Deutschland gibt es in einigen Bundesländern Zeugenbegleitprogramme, die für Zeugen kostenlos angeboten werden, und die in der Regel an Gerichte angegliedert sind, wie z.B. in Baden-Württemberg, Nordrhein-Westfalen oder in Schleswig-Holstein. Das Zeugenbetreuungsprogramm in Nordrhein-Westfalen, das sich an minderjährige und erwachsene Zeugen wendet, wurde wissenschaftlich begleitet (Habel und Schneider, 2001), wie auch das Zeugenbegleitprogramm in Schleswig-Holstein, das für Kinder und Jugendliche bis 16 Jahre konzipiert ist und in einer umfangreichen Studie evaluiert wurde (Dannenberg et al., 1997). Die hier eingesetzten Zeugenbegleiter, bei denen es sich um ausgebildete Fachkräfte handelt, versorgen minderjährige Zeugen zunächst ausführlich mit Informationen über die Aufgaben von Zeugen, den Ablauf einer Aussage, über allgemeine Verhaltensmöglichkeiten vor Gericht, den Prozessverlauf und die Prozessbeteiligten. Hierbei kommen auch Bro-

schüren zum Einsatz (s.u.). Es besteht die Möglichkeit, einen Gerichtssaal anzusehen oder den Richter zu besuchen. Mögliche Verfahrensausgänge werden erörtert, individuelle Befürchtungen bearbeitet, und der Gerichtstag wird geplant. Ein zentraler Punkt des Programms besteht darin, dass das Kind während der gesamten Zeit im Gericht begleitet werden kann, so dass es nicht das Gefühl hat, der schwierigen Situation vor Gericht alleine ausgeliefert zu sein. Nach der Verhandlung wird die Vernehmung aufgearbeitet, über den Verfahrensausgang wird informiert und falls erwünscht an eine Beratung oder Therapie weiter verwiesen.

Die Evaluation des Programms, die sich auf Fremdbeurteilungen der Kinder beschränkte, ergab, dass durch das Zeugenbegleitprogramm eine deutliche Reduzierung der emotionalen Belastung der Zeugen erreicht werden konnte, und eine Steigerung ihrer Selbstsicherheit die Folge war. Dies zeigte sich v.a. im non-verbale Verhalten und in den verbalen Äußerungen der Zeugen während der Vernehmung. Weiterhin kam es zu einer Verbesserung der Aussagequalität, indem die Kinder z.B. bezogen auf ihre Angaben vor Gericht sicher waren, mehr Erinnerungsbemühungen zeigten oder sich deutlicher und verständlicher artikulierten.

2.2.5. Broschüren zur Vorbereitung auf eine Gerichtsverhandlung

Als weitere Möglichkeit zur Vorbereitung von Zeugen wurden zahlreiche Broschüren entwickelt. Hier sollen nur die im deutschsprachigen Raum verwendeten Erwähnung finden, zumal sie auch wissenschaftlich evaluiert wurden. Es handelt sich hierbei zum einen um „Rasmus der Rabe ermittelt: Was passiert eigentlich bei Gericht?“ (Eipper et al., 1997) und um „Klara der kleine Zwerg“ (Hille et al., 1997), die beide für jüngere Kinder konzipiert wurden und in dem von Dannenberg et al. (1997) entwickelten Zeugenbegleitprogramm Verwendung finden. Es werden z.B. gerichtsrele-

vante Begriffe erklärt, die Funktionen der Prozessbeteiligten erläutert, adäquates Aussageverhalten aufgezeigt oder bestimmte Bewältigungsstrategien vermittelt. In zwei Evaluationsstudien führte die Verwendung der Broschüren zu einem signifikanten Zuwachs an gerichtsrelevantem Wissen, verglichen zu Broschüren ohne gerichtsthematischen Bezug (Eipper, 1997; Hille, 1997). Die Reduktion fehlerhaften Wissens war in der Untersuchung von Eipper bei der Experimentalgruppe tendenziell größer als bei der Kontrollgruppe, die ebenfalls eine Fehlerreduktion aufwies. In der Untersuchung von Hille zeigte die Kontrollgruppe eine signifikante Zunahme der Fehler, während die Fehlerzahl in der Experimentalgruppe signifikant zurückging.

Vom Bundesministerium der Justiz gibt es eine Broschüre speziell für Jugendliche, mit dem Titel „Ich habe Rechte“ (2004), die der Vorbereitung auf eine Gerichtsverhandlung dient. Anhand von Fallbeispielen werden verschiedene Formen von Missbrauch dargestellt und über den Ablauf eines Strafverfahrens von der Zeugenaussage bis zum Urteil informiert. Daneben werden Adressen zur weiteren Beratung und Hilfe angegeben.

2.2.6. Filme zur Vorbereitung auf eine Gerichtsverhandlung

Wie bereits weiter oben erwähnt, wird in dem neuseeländischen Zeugenvorbereitungsprogramm „Court Education for Young Witnesses“ ein Videofilm angeboten (Davies et al., 2004). Inhaltlich wird dieser jedoch nicht näher beschrieben, eine wissenschaftliche Auswertung fand offensichtlich nicht statt. Betrachtet man die Fülle an Filmen zur Vorbereitung auf medizinische Maßnahmen (s. Kapitel 2.5.2.) sowie die Vorteile, die das Medium Film bietet, so ist es erstaunlich, dass es zur Vorbereitung auf eine Gerichtsverhandlung bisher nur den im nächsten Abschnitt beschriebenen Film für Kinder gibt.

Der Video-Film mit dem Titel „Annika geht zum Gericht“ (Blattner, 2003) wurde im Rahmen einer Diplomarbeit entwickelt und in einer Kontrollgruppen-Studie evaluiert. Im Film wird die Protagonistin, eine zehnjährige Zeugin, vor, während und nach einer Gerichtsverhandlung begleitet. Auf diese Weise erhält der Zuschauer viel Sach-Information über die Räumlichkeiten des Gerichts, die Prozessbeteiligten und ihre Funktionen, den Ablauf und die Funktion einer Gerichtsverhandlung, die Zeugentätigkeit und Zeugenschutzmöglichkeiten und mögliche Verfahrensausgänge. Gleichzeitig lernt der Betrachter aber auch Handlungsstrategien kennen, wie er mit potenziellen Belastungssituationen umgehen kann, indem die Protagonistin diese modellhaft ausführt oder anspricht. Dabei geht es um die Vermittlung von adäquatem Aussageverhalten, praktischen bzw. handlungsorientierten Strategien sowie um emotions- oder motivationsbezogene Bewältigungsstrategien (Blattner und Rohmann, 2004).

Untersucht wurden insgesamt 51 Kinder der dritten Klasse. Das Gerichtswissen wurde anhand eines 35 Fragen umfassenden strukturierten Interviews sieben Tage vor und sieben Tage nach Betrachten des Films (Experimentalgruppe) bzw. eines „Placebofilms“ (Kontrollgruppe) erfasst. Die Auswertung der Interviews erfolgte hinsichtlich des korrekten und des fehlerhaften Wissens. Sie ergab, dass es sowohl in der Experimental- als auch in der Kontrollgruppe zu einer signifikanten Steigerung des Gesamtwissens kam, eine Reduktion der Fehlerzahl jedoch nur in der Experimentalgruppe stattfand. Interaktionseffekte zwischen den Faktoren Zeitpunkt und Film, und damit ein Nachweis für die Wirksamkeit des Films, konnte jedoch nur für den Wissenszuwachs nachgewiesen werden. Letzteres wird damit erklärt, dass der Film zwar auf die Darstellung angemessener Informationen Wert gelegt habe, fehlerhafte Informationen aber nicht explizit thematisiert worden seien.

2.2.7. Zusammenfassung

Wie die im ersten Teil dieses Kapitels vorgestellten Untersuchungen ergaben, ist das Rechts- bzw. Gerichtswissen speziell von Jugendlichen sehr lückenhaft. So zeigte sich in der Untersuchung von Wolf (1997), dass speziell das Wissen über Zeugenschutzmaßnahmen nur teilweise vorhanden war, wie auch manche Prozessbeteiligte nicht bekannt waren. Dies führt zum einen zu falschen Erwartungen und zu Befürchtungen und Ängsten in der Phase vor einer Gerichtsverhandlung und zum anderen zu einer negativen Einstellung, was eine Aussage vor Gericht anbetrifft, mit möglichen negativen Auswirkungen auf die Erinnerungsleistung oder Aussagequalität sowie das subjektive Gerechtigkeitserleben. Um dem Wissensdefizit entgegenzuwirken, wurden international wie auch in Deutschland zahlreiche Interventionen erarbeitet und evaluiert. Obwohl die Studien zum Rechtswissen, aber auch zum Belastungserleben von Zeugen nahe legen, dass auch ältere Jugendliche von einer solchen Intervention profitieren könnten, gibt es für sie bisher keine entsprechenden, wissenschaftlich evaluierten Angebote. Diese Lücke versucht der vorliegende Film zu schließen.

Während im bisherigen Teil der Arbeit versucht wurde, darzulegen, dass auch bei jugendlichen Zeugen ein Bedarf für eine adäquate Intervention zur Belastungsreduktion besteht, werden nun in den folgenden beiden Kapiteln der theoretische Hintergrund für Belastungs- oder Stresserleben beleuchtet, und die schon angedeuteten kontrolltheoretischen Überlegungen ausgeführt. Das nächste Kapitel bietet nun zunächst einen kurzen Überblick über das transaktionale Stresskonzept von Lazarus und Folkman (1984), wobei hier speziell auch auf Jugendliche eingegangen wird.

2.3. Stresstheoretischer Hintergrund des Belastungserlebens

In diesem Kapitel werden das Belastungserleben, wie es für Zeugen durch eine Gerichtsverhandlung entstehen kann, sowie die individuellen Unterschiede, die es hierbei gibt, unter stresstheoretischer Sicht betrachtet. Ebenso wird beleuchtet werden, wie eine Intervention, wie sie der vorliegende Film letztlich darstellt, dazu beitragen kann, das Belastungserleben zu reduzieren. Hierbei wird auf Besonderheiten, die es im Entwicklungsverlauf gibt, eingegangen. Als stresstheoretischer Hintergrund dient das transaktionale Modell von Lazarus (Lazarus und Launier, 1978; Lazarus und Folkman, 1984; Folkman und Lazarus, 1988), das man als „Kernkonzept“ aller Stresskonzepte betrachten kann (Beyer und Lohaus, 2007), und das im nächsten Abschnitt zunächst vorgestellt wird.

2.3.1. Das transaktionale Stressmodell von Lazarus und Folkman

Zentral für dieses Modell ist die These, dass eine Person belastenden Ereignissen nicht nur passiv ausgesetzt ist. Vielmehr wird zwischen der Person und ihrer Umwelt eine prozesshafte, dynamische und wechselseitige Beziehung angenommen. Erst die Wahrnehmung einer Person, dass eine Anforderungssituation, wie sie eine Gerichtsverhandlung darstellt, ihre Kräfte stark beansprucht oder übersteigt und somit ihr Wohlbefinden bedrohen kann, führt zu einer subjektiven Belastung bzw. zu Stresserleben. Hierbei werden zwei vermittelnde Prozesse angenommen.

Es gibt kognitive Bewertungen, die zunächst der Einschätzung dienen, ob eine bestimmte Umweltgegebenheit relevant für das Wohlergehen einer Person ist, und wel-

che Bedeutung sie ihr beimisst. Bei diesem als „primäre Einschätzung“ (primary appraisal) bezeichneten Vorgang wird bestimmt, ob die Situation durch persönlichen (bereits eingetretenen) Schaden oder Verlust, durch eine Bedrohung (antizipierter Schaden) oder Herausforderung gekennzeichnet ist. Verbunden mit dieser Einschätzung sind entsprechende Emotionen wie Hoffnungslosigkeit oder Angst oder, bei einer als herausfordernd eingeschätzten Situation, auch positive Gefühle. Wird eine Situation als bedrohlich eingeschätzt, so werden im Rahmen der „sekundären Einschätzung“ (secondary appraisal) die aktuellen persönlichen Ressourcen und Möglichkeiten, wie man der Bedrohung begegnen und die negativen Folgen möglichst gering halten kann, beurteilt. Es können hierbei internale (z.B. Kompetenzerwartungen) und externale Ressourcen (z.B. Verfügbarkeit sozialer Unterstützung) unterschieden werden. Die primäre und die sekundäre Einschätzung laufen nicht in einer festen zeitlichen Reihenfolge ab. Sie können gleichzeitig oder sequentiell auftreten sowie sich gegenseitig beeinflussen und werden durch Merkmale der Person (z.B. Motivationsdispositionen, Ziele, Kontrollüberzeugungen) sowie der Umwelt (z.B. Kontrollierbarkeit oder Vorhersagbarkeit der Situation) beeinflusst. Belastungserleben ist dann zu erwarten, wenn die eigenen Ressourcen als nicht ausreichend angesehen werden, um die Anforderungssituation subjektiv zufriedenstellend zu bewältigen.

Neben den kognitiven Bewertungen der Situation gibt es als weiteren vermittelnden Prozess die aus der sekundären Einschätzung resultierenden Stressverarbeitungsmaßnahmen (Coping), die nach Lazarus und Launier (1981) alle kognitiven oder verhaltensmäßigen Bemühungen der Person umfassen, mit dem Ziel, die belastenden Anforderungen der Situation zu handhaben.⁴

⁴ In der späteren Reformulierung des transaktionalen Stresskonzepts (Lazarus, 1991, 1993), das stark emotionstheoretisch ausgerichtet ist, wird v.a. die emotionsregulierende Funktion der Stressbewältigung herausgestellt.

Bewertungs- und Bewältigungsprozesse führen schließlich zu einer Neubewertung (Reappraisal) der Belastungssituation, was wiederum mit bestimmten Emotionen verbunden ist. Die Abfolge von Bewältigungsversuchen und Neubewertungen sollte sich gemäß der transaktionalen Theorie so lange fortsetzen, bis eine Bedrohung nicht mehr besteht, eine Zielerreichung erfolgt ist oder eine Anpassung der persönlichen Ziele an veränderte Umgebungsbedingungen vorgenommen wurde.

Die Theorie von Lazarus und Folkman (1984) unterscheidet zwei Grundfunktionen der Bewältigung. Die problemorientierte Bewältigung zielt auf die Veränderung der bewältigungsrelevanten Situation ab oder auch auf die Anpassung der Person an die Umwelt, während die emotionsorientierte Bewältigung eine Regulation der häufig verhaltensbeeinträchtigenden Emotionen anstrebt. Dies kann selbstbezogen geschehen, indem z.B. eine Situation bagatellisiert wird, oder umweltbezogen, indem z.B. Ärger zum Ausdruck gebracht wird. Diese Grundfunktionen der Bewältigung werden nach Lazarus und Launier (1978) durch vier Bewältigungsformen realisiert, und zwar durch Informationssuche über die belastende Situation, direkte Handlung, Unterdrückung von Handlung und intrapsychisches Coping, wie Vermeiden oder Bagatellisieren.

Problemorientiertes und emotionsorientiertes Coping werden nicht als alternative Reaktionsmuster verstanden, sondern können in konkreten Situationen gleichzeitig auftreten (z.B. Folkman, 1984). So kann bei einer starken Belastung zunächst eine Regulation der Emotionen notwendig werden, als Voraussetzung für eine effiziente Anwendung problemzentrierter Strategien. Neben den von Lazarus gewählten Kategorien gibt es zahlreiche alternative Kategorisierungen von Copingverhalten, wie z.B. die Unterscheidung zwischen Annäherungs- und Vermeidungsstrategien (Roth und Cohen, 1986) oder primären und sekundären Kontrollstrategien (Rothbaum, Weisz und Snyder, 1982). Eine ausführliche kritische Beschreibung verschiedenster Kategorisierungen findet sich bei Skinner, Edge, Altman und Sherwood (2003).

Betrachtet man eine Gerichtsverhandlung als potenziellen Stressor im Rahmen der transaktionalen Stresstheorie, so kann bei Zeugen Belastungserleben schon im Vorfeld dadurch entstehen, dass sie im Rahmen der primären Einschätzung der (antizipierten) Verhandlung eine hohe persönliche Bedeutung und Relevanz für ihr Wohlbefinden beimessen, z.B. weil sie dort über das – bei Intimdelikten sehr schambesetzte - Tatgeschehen berichten müssen und über die Schuld des Angeklagten entschieden wird. Mangelndes Wissen über die sie erwartende Situation, verbunden mit vielen Unsicherheiten, führt dazu, dass diese als bedrohlich eingeschätzt wird. Dies begünstigt das Aufkommen von Gefühlen wie Angst oder Hilflosigkeit. Bei der Ressourceneinschätzung ist zu berücksichtigen, dass eine Gerichtsverhandlung auf eine Schädigung durch eine Straftat folgt, deren Bewältigung ebenfalls Ressourcen beansprucht, was aktuelle Ressourcen einschränken kann. Die Einschätzung der Situation sowie die folgenden Coping-Bemühungen hängen u.a. von den Kontrollmöglichkeiten und den Kompetenzerwartungen ab, die ein Zeuge sieht, und welche Informationen ihm über die Situation zur Verfügung stehen. Bei subjektiv geringer Kontrollierbarkeit und wenig Wissen über die Situationsgegebenheiten werden vermehrt emotionsorientierte Bewältigungsversuche unternommen, die z.B. darin bestehen können, dass sich ein Zeuge nicht mit der Situation auseinandersetzen, sie vermeiden will, als Versuch seine Emotionen zu regulieren, was sich negativ auf seine Motivationslage und somit auf sein Aussageverhalten auswirken kann.

Da die kognitive Einschätzung eines Ereignisses, wie die einer Zeugenaussage vor Gericht, stark von individuellen personalen Variablen beeinflusst wird, ergibt sich hieraus, dass das Belastungserleben von Zeugen sehr unterschiedlich sein kann, je nach ihren individuellen Voraussetzungen. Bei Kindern und Jugendlichen ist zu berücksichtigen, dass die ihre Form der Stressbewältigung mit dem jeweiligen Entwicklungsstand variiert, worauf im folgenden Abschnitt eingegangen wird.

2.3.2. Stress und Coping bei Kindern und Jugendlichen

Die Art und Weise, wie Kinder und Jugendliche mit potenziellen Belastungsfaktoren umgehen, kann darüber entscheiden, ob sie mehr oder weniger günstige Entwicklungsverläufe nehmen, und darüber, welche Bewältigungsmuster ihnen später als Erwachsene zur Verfügung stehen (Compas, Connor-Smith, Saltzman, Thomsen und Wadsworth, 2001). Wie sich die Beteiligung an einem Strafverfahren in der Kindheit auf den weiteren Entwicklungsverlauf auswirkt, hat die Untersuchung von Quas et al. (2005) aufzuhellen versucht. Speziell in der Adoleszenz werden Coping-Fähigkeiten zunehmend wichtig, da in dieser Entwicklungsphase eine deutliche Zunahme verschiedenster potentieller Stressoren zu verzeichnen ist (Seiffge-Krenke, 2000; Lohaus, Beyer und Klein-Heßling, 2004).

Dass es auch bei Kindern und Jugendlichen vergleichbare Copingmodi gibt, wie sie Lazarus beschreibt, konnten Lohaus, Fleer, Freytag und Klein-Heßling (1996) empirisch nachweisen. Sie identifizierten drei Copingmodi, und zwar die Nutzung problemlösender Strategien, die Nutzung emotionsregulierender Strategien sowie die Nutzung sozialer Unterstützung. Dies entspricht den Komponenten der Stressverarbeitung, wie sie Seiffge-Krenke (1989) für Jugendliche fand, nämlich internale Bewältigungsstrategien, überwiegend mit problemlösender Funktion, problemmeidendes Verhalten, überwiegend mit emotionsregulierender Funktion, sowie Bewältigung unter Nutzung sozialer Ressourcen. Hierbei muss jedoch berücksichtigt werden, dass es entwicklungsbedingt Veränderungen in der Verfügbarkeit der verschiedenen Coping-Strategien gibt. So finden z.B. emotions-orientiertes Coping und kognitive Strategien zur Emotionsregulation erst mit fortschreitender Entwicklung Verwendung (Compas, Banez, Malcarne und Worsham, 1991; Ebata und Moss, 1994).

Was die Effizienz der einzelnen Coping-Strategien anbetrifft, so kann prinzipiell jeder Bewältigungsversuch als förderlich angesehen werden, in Abhängigkeit der

Eigenschaften des Stressors bzw. der Situation. Daher gibt es in der Stressforschung auch im wesentlichen Übereinstimmung darüber, dass es nicht ohne weiteres möglich ist, eine bestimmte Bewältigungsform als adaptiv oder nicht-adaptiv zu bezeichnen. Ein methodisches Problem entsteht dadurch, dass sich bei verschiedenen Ergebnisvariablen gegensätzliche Effekte zeigen können und auch eine zeitliche Perspektive berücksichtigt werden muss. In Anlehnung an Ergebnisse von Compas et al. (1991) weist die Arbeitsgruppe um Lazarus darauf hin, dass sich die wahrgenommene Kontrollierbarkeit der Situation auf die Effektivität eines Bewältigungsverhaltens auswirkt (Hampel, Petermann und Dickow, 2001). So wirken sich problemlösende Strategien nur positiv auf psychische Beanspruchungssymptome aus, wenn sie bei wahrgenommener Kontrollierbarkeit eingesetzt werden. Besteht keine Kontrolle, so wirkt sich diese Strategie negativ aus. Dass sich eine solche „Passung“ von Situationsmerkmalen und der Coping-Strategie günstig auf das Belastungserleben von Kindern und Jugendlichen auswirkt, haben z.B. O’Brian, Bahadur, Gee, Balto und Erber (1997) sowie Clarke (2006) in ihrer Metaanalyse von entsprechenden Studien bei Adoleszenten festgestellt.

Es gibt jedoch zahlreiche Studien, die nahe legen, dass besonders problemorientiertes Coping, d.h. Coping Strategien, die eine aktive Auseinandersetzung mit dem Stressor beinhalten, bei Kindern und Jugendlichen insgesamt mit einer besseren psychischen Anpassung verbunden sind, während emotions-orientiertes Coping, das eher problemvermeidende Verhaltensweisen umfasst, eine schlechtere Anpassung zur Folge hat (Compas et al., 2001; Dumont und Provost, 1999; Ebata und Moss, 1991). Entsprechend unterscheidet Seiffge-Krenke (1995) auch in funktionale und dysfunktionale Strategien.

Eine Frage, die v.a. auch hinsichtlich der Messung von Stressverarbeitungsstrategien wichtig ist, ist die Frage nach der zeitlichen und situativen Konstanz von Coping. Dies wird umfassend diskutiert, ohne dass sich hierzu eindeutige Aussagen machen ließen. Lazarus geht in seinen neueren Arbeiten (1993; 1998) von sog. „contextual

traits“ aus, wonach Personenfaktoren und Situationsmerkmale interagieren und zusammen eine Vorhersage der aktuellen Verarbeitungsstrategien zulassen.

Auch der in dieser Studie verwendete Fragebogen SVF-KJ (Hampel et al. 2001) basiert auf der Annahme einer zeitlichen Konstanz von Verarbeitungsweisen, bei einer gleichzeitigen Abhängigkeit von situativen Kontexten.

Aus den Ergebnissen der Copingforschung, speziell was die Effizienz verschiedener Bewältigungsmodi anbetrifft, wurde für den in dieser Studie verwendeten Film abgeleitet, dass vor allem aktive Möglichkeiten der Einflussnahme aufgezeigt werden sollten, wie z.B. Zeugenschutzmaßnahmen, die man beantragen kann, oder die Möglichkeit in der Verhandlung nach einer Pause zu fragen, aber auch auf die mögliche Inanspruchnahme sozialer Unterstützung verwiesen werden sollte. Darüber hinaus sollten aber auch bei Nicht-Beeinflussbarkeit der Situation (z.B. Angeklagter wird nicht ausgeschlossen) emotions-orientierte Copingstrategien vermittelt werden (z.B. tiefes Durchatmen).

Basierend auf den Erkenntnissen der transaktionalen Stresstheorie sind einige Programme zur Stressprävention bzw. -intervention für Kinder und Jugendliche entwickelt worden, die im Anschluss kurz vorgestellt werden, da der hier untersuchte Film durch die Vermittlung von spezifischem Bereichswissen, aber auch von Bewältigungsstrategien letztlich ebenfalls unter dem Gesichtspunkt der Stressprävention, wenn auch sehr situationspezifisch, verstanden werden kann.

2.3.3. Interventionen zur Stressprävention

Aus dem Stressmodell von Lazarus gehen die prinzipiellen Ansatzpunkte für eine Förderung von Stressbewältigungskompetenzen i.S. eines Interventions- oder Präventionstrainings hervor (Beyer und Lohaus, 2005). Bezogen auf die kognitiven Einschätzungsprozesse und die Bewältigungsstrategien sind dies:

- eine Änderung der Bewertung von potenziell belastenden oder Anforderungssituationen, z.B. durch entsprechende kognitive Strategien, und
- eine Verbesserung der Stressbewältigungsstrategien bzw. -ressourcen, z.B. durch das Einüben aktiver Bewältigungsstrategien, wie Problemlösen oder das Aufweisen sozialer Unterstützungsmaßnahmen.

Es gibt zahlreiche Stressbewältigungs- oder Stresspräventionstrainings für Kinder und Jugendliche im deutschen Sprachraum. Klein-Heßling und Lohaus (2000) sowie Hampel und Petermann (1998) entwickelten entsprechende Programme für Kinder der dritten und vierten bzw. der dritten bis sechsten Schulklasse. Beyer und Lohaus (2006) konzipierten ihr Stresspräventionsprogramm *SNAKE* – „Stress Nicht Als Katastrophe Erleben“, für Jugendliche der achten und neunten Schulklasse im Alter von etwa 13 bis 15 Jahren. Gemeinsame Bausteine dieser Programme sind eine Problemanalyse, sowie das Kennenlernen und Einüben verschiedener günstiger Stressbewältigungsstrategien. Hierzu gehören u.a. kognitive Strategien, um Umbewertungen von potenziellen Stressoren vornehmen zu können, sowohl was die primäre als auch die sekundäre Einschätzung anbetrifft. Weiterhin werden v.a. aktive Coping-Strategien erlernt, wie Problemlösen oder das Aufsuchen sozialer Unterstützung, aber auch verschiedene Entspannungsverfahren.

Das Stresspräventionsprogramm von Beyer und Lohaus (2006), das speziell für die Anwendung bei Schülern in einem Schulsetting konzipiert wurde, erwies sich in einer Evaluationsstudie als wirksam (Beyer und Lohaus, 2005). Das zentrale Element

zur Förderung von Stressbewältigungskompetenzen besteht aus Maßnahmen zur Verbesserung der Problemlösekompetenz (als allgemeiner Stressbewältigungsstrategie). Daneben gibt es in diesem Programm ein Ergänzungsmodul, um die primäre Einschätzung zu verändern, aber auch um soziale Unterstützungsmöglichkeiten und Möglichkeiten der Entspannung und des Zeitmanagements aufzuzeigen. Bei den untersuchten Jugendlichen kam es erwartungsgemäß zu einem deutlichen Wissenszuwachs im Bereich der Thematik Stress und Stressbewältigung. Weiterhin konnte bei den Anforderungsbewertungen eine deutliche Zunahme positiver Bewertungen erzielt werden. Was die Copingstrategien anbetrifft so konnte speziell eine Zunahme funktionaler Copingstrategien, bei einer vergleichsweise geringen Abnahme dysfunktionaler Strategien erreicht werden.

Spezielle Trainingsprogramme für Jugendliche werden von Beyer, Fridrici und Lohaus (2007) zusammenfassend dargestellt.

2.3.4. Zusammenfassung

Aus den Befunden der Stress- und Coping-Forschung ergeben sich für die vorliegende Untersuchung mehrere Aspekte:

Zum einen wird aus einer theoretischen Perspektive deutlich, dass die Belastungen, die Zeugen durch ein Strafverfahren erleben, sehr individuell ausfallen. Ob und wie sehr ein potenziell belastendes Ereignis als solches erlebt wird, hängt von personalen Faktoren ab, die auf die Stressverarbeitung Einfluss nehmen. Insofern kann auch aus einer stresstheoretischen Perspektive nicht von einer allgemein viktimisierenden Wirkung, i.S. einer längerfristigen Schädigung durch ein Strafverfahren, ausgegangen werden. Dies wurde in einigen der in Kapitel 2.1.5. beschriebenen Untersuchungen durch die Einbeziehung von Variablen wie z.B. Ängstlichkeit oder Kompetenz-

erwartung, die das Stresserleben moderieren, berücksichtigt (z.B. Busse et al, 1996; Goodman et al., 1992).

Ferner wurde deutlich, dass es günstigere und weniger günstige Stressverarbeitungsstrategien in Abhängigkeit der situativ wahrgenommenen Kontrollierbarkeit gibt, was hinsichtlich der Präventions- und Interventionsmöglichkeiten von Bedeutung ist. Bei der primären Einschätzung einer Situation, und um im Rahmen der sekundären Einschätzung effiziente, d.h. aktive Coping-Strategien anwenden zu können, sind Informationen über den Stressor bzw. die zu erwartende Situation notwendig, wodurch diese vorhersehbarer, weniger bedrohlich und subjektiv kontrollierbarer erlebt wird. Weiterhin wird der Umgang mit einer potenziell belastenden Situation erleichtert, wenn im Rahmen der reinen Sach-Information über die Situation auch funktionale Coping-Strategien angeboten werden, wie dies bei den beschriebenen Stresspräventionsprogrammen der Fall ist. Hieran orientiert sich auch der Inhalt des Films, indem er zum einen konkretes Gerichts- bzw. Rechtswissen beinhaltet, zum anderen aber auch Handlungsstrategien i.S. von situativem Coping-Verhalten bereithält.

Die Annahme, dass Stressverarbeitungsstrategien situationsbezogen zeitlich konstant sind, ist Grundlage einer in dieser Arbeit untersuchten Fragestellung, die sich an das „Monitoring und Blunting“-Konzept von Miller (1987) anlehnt. Hierbei wird von zwei verschiedenen Stilen der Informationssuche angesichts einer bedrohlichen Situation (wie es z.B. eine Zeugenaussage vor Gericht darstellt) ausgegangen. So wird in der vorliegenden Studie entsprechend angenommen, dass Individuen, die „negatives Coping“, d.h. problemvermeidendes Coping bevorzugen, weniger Informationen über eine Gerichtsverhandlung suchen, diese möglicherweise eher meiden, während Individuen, die habituell problem-orientiert und aktiv mit diesem Stressor umgehen, diese Informationen eher suchen. Somit wäre bei einem problemvermeidenden Stressverarbeitungsstil der Wissenszuwachs bzw. die Reduktion von fehlerhaftem Wissen durch einen entsprechenden Film geringer als dies bei einem habituell problem-orientierten Stil angenommen werden kann. Dass es inhaltlich einen Zusam-

menhang zwischen problem-orientiertem Coping und „Monitoring“ auf der einen Seite, und emotions-orientiertem Coping und „Blunting“ auf der anderen Seite gibt, konnten z.B. van Zuuren und Wolfs (1991) empirisch bestätigen.

Im folgenden Kapitel wird nun auf den Aspekt der Kontrollierbarkeit einer Situation, der bei der Anforderungseinschätzung und der Auswahl der Coping-Strategien eine wichtige Rolle spielt, im Rahmen der Kontrolltheorie näher eingegangen, wobei es hier deutliche Überschneidungen mit der transaktionalen Stresstheorie gibt.

Im Kontext der Kontrolltheorie wird speziell auf die prozedurale Gerechtigkeit, als einen für diese Arbeit relevanten Anwendungsbereich, eingegangen.

2.4. Theorie der kognizierten Kontrolle

Ausgangspunkt kontrolltheoretischer Überlegungen ist die Annahme einer Motivation, d.h. eines Bedürfnisses, sich selbst als Verursacher von Handlungen und Veränderungen in der Umwelt zu erleben, was zu Selbstwirksamkeits- und Kompetenzerleben führt. Der Begriff der Kontrolle wird in der psychologischen Forschung definiert als die Überzeugung oder das Bestreben einer Person, erwünschte Zustände herbeizuführen und aversive Zustände vermeiden oder reduzieren zu können (Skinner, 1996). Dies kann durch aktive Einflussnahme oder durch Kognitionen, die eine subjektive Veränderung des Ist- oder Sollzustands bewirken, geschehen (primäre bzw. sekundäre Kontrolle⁵). Bei der Definition von Kontrolle geht es in der Regel weniger um tatsächliche, objektiv bestehende Kontrollmöglichkeiten, sondern um die subjektive Überzeugung oder Wahrnehmung einer Person, Kontrolle ausüben zu können, was in dem Begriff der „kognizierten Kontrolle“ (Frey und Jonas, 2002) zum Ausdruck kommt.

Es gibt zahlreiche Labor- und Feldexperimente zur Auswirkung von verschiedenen Formen von Kontrolle auf potenziell stressvolle Ereignisse (v.a. Schmerzreize oder unangenehme medizinische Untersuchungen) vor, während und nach dem Auftreten des Ereignisses. Thompson (1981) fasst die Ergebnisse zusammen und unterscheidet dabei vier Arten von Kontrolle:

- Verhaltenskontrolle
- Kognitive Kontrolle
- Informationskontrolle
- Retrospektive Kontrolle

⁵ Diese Unterscheidung in primäre und sekundäre Kontrolle geht auf Rothbaum et al. (1982) zurück. Sie wiesen darauf hin, dass nicht jede Reaktion auf schwierige Lebenssituationen, die mit Rückzug und Passivität verbunden ist, i.S. von Hilflosigkeit oder eines Kontrollverlusts zu verstehen ist, sondern dass auch Veränderungen in der Person als aktive Reaktion gesehen werden können, die letztendlich ebenfalls dem Ziel der Wiedererlangung primärer Kontrolle dient.

Verhaltenskontrolle beinhaltet die Überzeugung, dass man die Aversivität eines Ereignisses durch eigenes Verhalten reduzieren kann, indem man es z.B. beenden oder seine Intensität beeinflussen kann. Dies führt zu einer geringeren Angst im Vorfeld eines Ereignisses. Wie sich Verhaltenskontrolle während der Einwirkung des Ereignisses und danach auswirkt kann nicht eindeutig gesagt werden.

Kognitive Kontrolle beschreibt die Überzeugung, dass man kognitive Strategien zur Verfügung hat, die die Aversivität des Ereignisses beeinflussen können, etwa indem man eine als bedrohlich erlebte Situation als Herausforderung uminterpretiert. Auch dies führt zu einer Verringerung der antizipatorischen Angst, wie auch das Ereignis währenddessen und auch danach weniger aversiv erlebt wird.

Informationskontrolle bezieht sich darauf, dass Information dazu dienen kann, ein Ereignis vorhersehbar zu machen, indem über zu erwartende Empfindungen oder die zu erwartende Prozedur (etwa eine medizinische Untersuchung), die das Ereignis umfasst, aufgeklärt wird. Thompson weist darauf hin, dass Information nicht in jedem Fall eine Zunahme an Kontrolle bedeutet, sondern dass dies unter bestimmten Umständen auch einen gegenteiligen Effekt haben kann.

Retrospektive Kontrolle bezieht sich darauf, über welche Möglichkeiten eine Person verfügt, sich ein vergangenes Ereignis zu erklären. Eine Möglichkeit, ein Gefühl von Kontrolle aufrecht zu erhalten, besteht darin, sich nachträglich für den Eintritt eines Ereignisses verantwortlich zu fühlen. Dies impliziert für den Betroffenen, dass dieses Ereignis in Zukunft vermieden werden kann.

Zieht man die Unterteilung von Kontrolle in primäre und sekundäre Kontrolle heran, so entspricht Verhaltenskontrolle der primären, kognitive Kontrolle, Informationskontrolle und retrospektive Kontrolle entsprechen der sekundären Kontrolle (Frey und Jonas, 2002).

Als mögliche Erklärung für den positiven Effekt persönlicher Kontrolle diskutiert Thompson die Minimax-Hypothese von Miller (1979), nach der Situationskontrolle ein Indikator dafür ist, dass man in der Lage ist, maximale zukünftige Gefahr zu beeinflussen bzw. zu minimieren. Verfügt man also in einer Situation über Kontrollmöglichkeiten, so hat man die Sicherheit, dass man beeinflussend eingreifen kann, bevor ein Ereignis die Grenzen des maximal Erträglichen überschreitet.

Weiterhin impliziert Kontrollierbarkeit einer Situation, dass Informationen über Eigenschaften des aversiven Ereignisses vorliegen, was seine Vorhersagbarkeit erhöht, zu Erwartungsveränderungen und zu einer besseren Vorbereitung auf die Situation führt.

Ereignisse, die die Grenzen einer Person überschreiten, rufen antizipatorische Angst und Fluchttendenzen hervor. Gibt es dagegen die Möglichkeit der Verhaltens- oder kognitiven Kontrolle, verändert sich die Bedeutung bzw. Einschätzung des Ereignisses. Es wird nun nicht mehr als unerträglich eingeschätzt, sondern als ein Ereignis, das sich im Rahmen der eigenen (Bewältigungs-) Möglichkeiten befindet. Als Folge tritt weniger Angst im Vorfeld auf, und die Situation selbst wird besser toleriert und als weniger störend erlebt.

Hier gibt es deutliche Parallelen zur transaktionalen Stresstheorie. Frey und Jonas (2002) nehmen daher eine Integration der Kontrolltheorie und der transaktionalen Stresstheorie vor:

Das Bestreben eines Individuums, Kontrolle über wichtige Belange ausüben zu können, kommt in der Erwartung zum Ausdruck, über primäre Kontrolle (i.S. von Handlungsmöglichkeiten) und/oder sekundäre Kontrolle (i.S. von kognitiven Anpassungsstrategien) zu verfügen. Entsprechend der primären Einschätzung im transaktionalen Stressmodell nimmt eine Person Bewertungen von Ereignissen ihrer Umgebung hinsichtlich deren Relevanz und Bedeutung sowie ihrer Kontrollierbarkeit vor. Kommt es zu einem konfliktreichen Ausgang dieser Bewertung, wird eine Einschätzung vorgenommen, welche Möglichkeiten es gibt, die Kontrolle wieder zu erlangen (sekundäre Einschätzung), was wiederum auf die primäre Einschätzung zurückwirkt. Das

Ergebnis dieses Bewertungsprozesses kann entweder eine Wiederherstellung der kognizierten Kontrolle oder ein wahrgenommener Kontrollverlust sein. Im Falle eines Kontrollverlusts kommt es zu Coping-Anstrengungen, um Kontrolle wieder zu erlangen. Hierbei werden problem-orientierte Coping-Strategien bzw. primäre Kontrollstrategien oder emotions-orientierte Strategien bzw. sekundäre Kontrollstrategien eingesetzt, je nachdem, ob man Handlungsmöglichkeiten sieht, den Kontrollverlust zu beenden oder ihn zukünftig zu vermeiden.

Betrachtet man die Vermittlung gerichtsrelevanten Wissens unter einer kontrolltheoretischen Perspektive (vgl. Köhnken, 2003), so führt das Wissen über die zu erwartende Situation (Gerichtsverhandlung) zu einer Zunahme an Verhaltens- und Informationskontrolle. Hier ist speziell das Medium Film mit seinen realistischen Darstellungsmöglichkeiten und der möglichen Modellwirkung von Protagonisten gut geeignet, Verhaltensmöglichkeiten aufzuzeigen (s. Kapitel 2.5.2.). Da der vorliegende Film auch kognitive Copingstrategien vermittelt, wird auch die kognitive Kontrolle positiv beeinflusst. Insgesamt führt dies zu einer Abnahme antizipierter Angst, die Situation wird als weniger bedrohlich eingeschätzt, und es werden weniger Coping-Anstrengungen notwendig, um die Situation zu bewältigen.

Ein für diese Arbeit wichtiger Anwendungsbereich der Kontrolltheorie stellt die Forschung zur prozeduralen Gerechtigkeit dar, die untersucht, unter welchen Rahmenbedingungen Verfahren als fair wahrgenommen werden. Da dies im Kontext der Gerichtsthematik eine wichtige Rolle spielt, wird darauf im folgenden Abschnitt näher eingegangen werden.

2.4.1. Kognizierte Kontrolle und prozedurale Gerechtigkeit

Der Begriff der prozeduralen Gerechtigkeit oder Verfahrensgerechtigkeit beschreibt die wahrgenommene Fairness eines Verfahrens, z.B. eines Gerichtsverfahrens, das zu einer Entscheidungsfindung, also etwa zur Findung eines Gerichtsurteils, eingesetzt wird. Diesem Begriff lässt sich die distributive Gerechtigkeit gegenüberstellen, die beschreibt, wie fair eine Verteilungsregel, aufgrund derer Belohnung oder Bestrafung erfolgt, empfunden wird. Nach Tyler (1990) ist der Einfluss der Verfahrensgerechtigkeit auf die wahrgenommene Fairness des gesamten Verfahrens stärker, als der Einfluss der distributiven Gerechtigkeit. Diesen Umstand beschreibt der sog. Procedural-Justice-Effekt, d.h. je mehr die Parteien in einem Verfahren dieses als fair oder gerecht empfinden, desto eher wird von ihnen das Ergebnis, also in einem Gerichtsverfahren das Urteil, als gerecht akzeptiert, auch im Falle eines für eine Partei objektiv nachteiligen Ergebnisses.

Leventhal (1980, zit. n. Röhl, 1993) nennt sechs konkrete Eigenschaften eines Verfahrens, die dazu beitragen, dass es von den Betroffenen als fair eingeschätzt wird. Hierzu zählt er u.a., dass ein Verfahren Berufungsmöglichkeiten vorsehen sollte, dass die Beteiligten ihren Standpunkt darstellen können sollten, oder dass es ethisch angemessen sein sollte, indem es z.B. keine Täuschungen, Bestechungen, Verletzungen der Intimsphäre oder andere Persönlichkeitsverletzungen zulässt. Tyler (1990) ergänzt, dass die Motive, die die Beteiligten an einem Verfahren den Autoritäten zuschreiben, sowie der Eindruck, dass die Autoritäten sich um Fairness bemühen, bei der Einschätzung der Verfahrensgerechtigkeit eine wichtige Rolle spielen. Lind und Tyler (1988) weisen darauf hin, dass Erläuterungen zum Ablauf des Verfahrens sich positiv auf die wahrgenommene Fairness auswirken.

Eine mögliche Erklärung des Procedural-Justice-Effekts, die „expressive Theorie“ (Röhl, 1993) besagt, dass es für die Beteiligten an einem Verfahren nicht nur um

Gewinn oder Verlust geht, sondern in erster Linie um Selbstdarstellung und Teilnahme („voice and participation“). Die Partizipation an einem Verfahren erhält danach Belohnungscharakter, und ein Vorenthalten dieser Möglichkeit wird als Strafe empfunden

Die Teilnahme an einem (Gerichts-) Verfahren stellt für Zeugen (aber auch für einen Angeklagten) also die Gelegenheit dar, ihre jeweilige Sichtweise der tatrelevanten Umstände darzustellen. Diesen Sachverhalt, dass die Kontrahenten in einem Verfahren über Kontrollmöglichkeiten verfügen, was die Darstellung der Beweislage anbelangt, bezeichnen Thibaut und Walker (1978) als „Prozesskontrolle“, und sehen dies als entscheidendes Element für die Einschätzung des Verfahrens als fair an. Es gibt empirische Belege, die darauf hindeuten, dass bei (erwachsenen) Opferzeugen die Wahrnehmung von Prozesskontrolle eine wichtige Rolle für ihre spätere psychische Gesundheit spielt (Herman, 2003).

Wie Lind (1995) anmerkt, spielt die Beurteilung von Gerechtigkeit und insbesondere die Beurteilung der Verfahrensfairness eine wichtige Rolle bei der Frage, ob Menschen Gesetze befolgen, ob sie die Legitimität von Rechtsentscheidungen und –verfahren akzeptieren und ob den spezifischen Anforderungen gesetzlicher Autoritäten entsprochen wird. Speziell bei Jugendlichen, deren Einstellung zum Rechtssystem sich noch herausbildet, scheint dieser Punkt von besonderer Wichtigkeit zu sein.

2.4.2. Zusammenfassung

Die Wissensvermittlung im Film „Vor Gericht“ beinhaltet zum einen Faktenwissen über den eigentlichen Verfahrensablauf, und zeigt daher Einflussmöglichkeiten, die Zeugen im Strafverfahren von Gesetzes wegen haben, auf, zum anderen wird aber auch vermittelt, dass ein Gerichtsverfahren in ein übergeordnetes Rechtssystem mit Gesetzen und den Instanzen der Exekutive und Legislative eingebettet ist. Indem der Ablauf eines Strafverfahrens hierdurch transparenter wird, ergeben sich positive Auswirkungen auf die wahrgenommene Fairness (Lind und Tyler, 1988). Weiterhin vermittelt der Film die Information, dass ein entsprechend legitimes Gerichtsverfahren für die Verletzten einer Straftat i.S. der Prozesskontrolle auch eine Chance bietet, an einem gerichtsoffentlichen Verfahren aktiv mitzuwirken und das Tatgeschehen aus der eigenen Sicht zu schildern, und es dann den hierfür vorgesehenen Rechtsinstanzen obliegt, auf Grundlage der bestehenden Gesetze zu urteilen. Hierdurch wird ebenfalls begünstigt, dass das Verfahren als fair wahrgenommen wird. Neben einer positiven Einstellung bzgl. der Rechtsinstanzen wird dadurch auch eine günstige Motivation bzw. Anstrengungsbereitschaft als Zeuge vor Gericht auszusagen gefördert.

Zum Abschluss des theoretischen Teils dieser Arbeit wird nun auf das für diese Arbeit zur Wissensvermittlung gewählte Medium des Films näher eingegangen. Hierbei wird der Fokus besonders auf interaktive Filme gerichtet, die in neuerer Zeit immer mehr Verwendung finden.

2.5. Film als Lernmedium

In der vorliegenden Arbeit wird ein audiovisuelles Medium zur Wissensvermittlung über den Ablauf eines Strafverfahrens und einer Gerichtsverhandlung verwendet. Wie in Kapitel 2.2. erläutert, wurde für diesen Zweck das Medium Film bisher kaum genutzt, obwohl es dafür sehr geeignet erscheint. In diesem Kapitel wird nun dargestellt, worin die Vorteile des Mediums Film liegen, insbesondere eines Films, der den Rezipienten die Möglichkeit der Interaktion bietet.

2.5.1. Merkmale des Mediums Film

Medien lassen sich unter verschiedenen Gesichtspunkten klassifizieren. So kann man sie nach dem Symbolsystem, dem Kode, den sie benutzen und den Modalitäten, die sie beim Rezipienten ansprechen, einteilen. Im Film erfolgt die Kodierung von Information zu einem großen Teil über (dynamische) Bilder, d.h. mittels eines ikonischen Kodes. Meistens wird zusätzlich auch Sprache als Symbolsystem verwendet. Der vorliegende Film verwendet, wie dies bei Instruktionfilmen häufig der Fall ist, neben Bildern und gesprochenen Dialogen auch Grafiken, d.h. statische Bilder und geschriebenen Text und kann somit als multikodal und multimodal beschrieben werden (Weidenmann, 2001).

Mit dem Film und seinen audiovisuellen Möglichkeiten kann ein Abbild der „Wirklichkeit“ erzeugt werden, das der alltäglichen Wahrnehmung sehr nahe kommt. Dies ist durch die realistische Darstellung von Farben, Bewegungen, den begleitenden Geräuschen, verschiedenen Perspektiven und auch Emotionen möglich und fördert die allgemeine Akzeptanz und Verständlichkeit dieses Mediums. Gleichzeitig besteht jedoch die Gefahr, dass es, z.B. im Unterschied zu Texten, als „leichtes Medium“

betrachtet wird (Salomon, 1984). Dies kann zu einer eingeschränkten Anstrengungsbereitschaft führen, was sich negativ auf die Verarbeitungstiefe (Craik und Lockhart, 1972) der durch einen Film dargebotenen Information auswirken kann. Bringt der Rezipient eines Films dem Inhalt jedoch starkes Interesse entgegen, kann sich dies positiv auf die Verarbeitungstiefe auswirken. Das Interesse von Lernangeboten kann u.a. dadurch beeinflusst werden, dass es z.B. ein hohes Maß an Interaktivität bietet. Das Lernmaterial kann sich dadurch ständig verändern, bietet damit immer wieder neue Anreize, und bei den Lernenden kommt es zum Erleben von Selbstwirksamkeit und Kompetenz (Weidenmann, 2001).

Außerdem konnte empirisch nachgewiesen werden, dass auch bestimmte Maßnahmen, wie Fragen oder die Ankündigung von anschließenden Tests, bei den Lernenden zu einer aktiveren und effektiveren Auseinandersetzung mit einem Film und zu einer größeren mentalen Anstrengung führen können (Zahn, 2004).

Was die kognitive Verarbeitung von multimedialen externen Wissensrepräsentationen angeht, so wird hier häufig die „Dual-Coding-Theory“ von Paivio herangezogen (z.B. Paivio, 1990). Nach dieser Theorie wird verbale und non-verbale Information in getrennten, aber miteinander interagierenden, kognitiven Systemen verarbeitet und gespeichert. Eine Aktivierung des verbalen Systems geschieht durch verbale Reize und durch Bilder, das non-verbale System wird dagegen durch Bilder und nicht-sprachliche Geräusche aktiviert. Lernen erfolgt, wenn assoziative Verknüpfungen zwischen Informationselementen innerhalb eines Systems und referenzielle Verknüpfungen zwischen den Systemen zustande kommen. Dies geschieht, wenn es zu einer gleichzeitigen Aktivierung beider Systeme durch Bilder bzw. Worte im Arbeitsgedächtnis kommt. Da Bildreize theoriegemäß neben dem non-verbalen auch das verbale System aktivieren, also eine „duale Kodierung“ erfolgt, wird angenommen, dass speziell bei einer Aktivierung des non-verbalen Systems Lernen und Verstehen gefördert werden.

Hieraus lässt sich ableiten, dass das Medium Film mit seinem multimodalen Symbolsystem zur Wissensvermittlung besonders geeignet ist. Es gibt jedoch auch theoretische

sche Ansätze, die die Gefahr einer Überschreitung der kognitiven Kapazitäten und somit einer kognitiven Überlastung beim Betrachter von filmisch dargestellten Sachverhalten sehen, bedingt durch die große Menge an angebotener Information und angesichts der knappen Zeitspanne, die durch die vorgegebene Filmgeschwindigkeit für die kognitive Verarbeitung zur Verfügung steht (Zahn, 2004; Schwan und Hesse, 2004).

Besondere Stilmittel des Films, „filmische Codes“ (vgl. Salomon, 1994), sind das Einnehmen verschiedener Beobachtungsstandpunkte, die Wahl eines bestimmten Bildausschnittes sowie Schnitte und Wechsel auf der auditiven Ebene. Diese dienen speziell in Lehrfilmen dazu, Filminhalte zu strukturieren und kognitive Prozesse dadurch direkt zu unterstützen, wie z.B. die Aufmerksamkeit auf bestimmte Inhalte zu lenken (Schwan und Hesse, 2004). Seitens des Zuschauers setzt dies jedoch bestimmte kognitive Fähigkeiten voraus, diese „Sprache“ zu verstehen, was als „visual literacy“ oder „viewing literacy“ bezeichnet wird (Salomon, 1979). Diese Fähigkeiten werden von Kindern im Laufe der Entwicklung erworben, wobei häufiges Fernsehen hierauf einen förderlichen Einfluss haben kann (Salomon, 1979).

2.5.2. Modelllernen durch Filme

Ein zentraler psychologischer Mechanismus, der bei der Verwendung von Filmen zur Wissensvermittlung bzw. zur Vermittlung von Handlungswissen und spezifischem Coping-Verhalten zum Tragen kommt, ist das Beobachtungs- oder Modelllernen (Bandura, 1979). Das bedeutet, dass der Betrachter eines Films ein bestimmtes Verhalten alleine durch Beobachten erlernen kann, ohne zunächst selbst dieses Verhalten gezeigt zu haben. Voraussetzung ist, dass die Person, die ein Verhalten erlernen will, ihre Aufmerksamkeit auf eine entsprechende Modellperson richtet und diese positiv

bewertet. Weiterhin ist es wichtig, welche Folgerwartung der Lernende an das vom Modell gezeigte Verhalten hat.

Die Identifikation mit der Modellperson im Film führt beim Betrachter über stellvertretende Erfahrungen zu Selbstwirksamkeitserwartungen, was die eigenen Fähigkeiten in einer bestimmten Situation anbetrifft (Jonas und Brömer, 2002).

Solches „video modeling“ oder „behavioural modeling“ wird in Filmen eingesetzt, die etwa im Rahmen der Vorbereitung von Patienten auf medizinische Eingriffe verwendet werden, aber auch in Filmen, wie sie in der psychologischen Therapie, etwa zum Aufbau von sozial kompetentem Verhalten, zum Einsatz kommen.

Krouse (2001) fasste im Rahmen eines Literaturüberblicks achtzehn Evaluationsstudien von Instruktionsfilmen für Patienten zusammen. In diesem Kontext wurden die Filme zur Vermittlung von medizinischem Wissen im Rahmen von notwendigen Behandlungsentscheidungen oder zur Förderung eigenverantwortlichen Verhaltens nach medizinischen Eingriffen verwendet. Es gab auch fünf Studien, die die Effektivität eines Films bei der Reduktion von Angst vor einem zahnärztlichen Eingriff und beim Aufbau von geeigneten Coping-Strategien untersuchten. Dabei fanden sich Belege dafür, dass nach Betrachten eines entsprechenden Films ängstliches Verhalten deutlich zurückging, ein Einfluss auf die Coping-Strategien konnte allerdings nicht festgestellt werden.

Speziell Videofilme und DVDs bieten dem Zuschauer die Möglichkeit, bestimmte Szenen oder Verhaltensweisen immer wieder anzuschauen oder auch die Filmgeschwindigkeit zu variieren. Teile des Films, deren Inhalt dem Betrachter schon bekannt ist, können übersprungen werden. Eine spezielle Form des Interagierens mit dem Medium bieten so genannte Hypervideos, auf die im nächsten Abschnitt näher eingegangen werden wird.

2.5.3. Hypervideo als Medium für den Wissenserwerb

Eine relativ neue Entwicklung im Rahmen der Wissensvermittlung mit audiovisuellen Medien stellen Hypervideos dar. Eine wesentliche Eigenschaft dieses Informationsmediums besteht in seiner Interaktivität für den Nutzer. Weiterhin wird der Charakter des klassischen Videofilms mit seiner raum-zeitlich linearen Struktur durch eine mehr oder weniger nicht-lineare Struktur abgelöst (Zahn, 2003).

Hypervideos sind interaktive Videos, die es dem Betrachter ermöglichen, zwischen verschiedenen Videosequenzen und zwischen externen Informationen mittels verschiedener Navigationswerkzeuge über sog. Hyperlinks (z.B. Buttons oder Icons) sich hin- und her zu „bewegen“, was jedoch beim Nutzer ein gewisses Maß an Nutzungskompetenz voraussetzt. So können einzelne Filmstellen gezielt angesteuert oder auch wiederholt betrachtet werden. Neben Videoszenen können Hypervideos auch Textbausteine und statische Bilder enthalten.

Diese Form der Wissenspräsentation fordert dem Nutzer eine hohe Dichte an Handlungsentscheidungen während der Rezeption ab und kann daher im ungünstigsten Fall auch zu einer Desorientierung, Fehlnutzung und kognitiven Überbelastung führen (Schwan, 2000).

Das Organisationsmuster der (nicht-linearen) Informationsstruktur von Hypervideos kann in seiner Komplexität stark variieren. Es kann aus komplexen, netzwerkartigen Verknüpfungen vieler Videoszenen und ggf. auch aus Textbausteinen bestehen, kann aber auch lediglich - wie der vorliegende Film - einen linearen Basisfilm, den der Nutzer durch Links an vorgegebenen Filmstellen verlassen kann, umfassen (Zahn, 2003).

Ein wesentlicher Unterschied zwischen herkömmlichen Videos und Hypervideos besteht darin, dass die Interaktivität von Hypervideos es dem Lernenden erlaubt, sich einen filmisch präsentierten Sachverhalt entsprechend den eigenen Bedürfnissen, d.h. dem individuellen Vorwissen gemäß, zu erarbeiten. Dies führt dazu, dass neben ei-

nem erfahrungsorientierten kognitiven Verarbeitungsmodus („experiential cognitive mode“) auch ein reflektierender kognitiver Modus („reflective cognitive mode“) beim Rezipienten angeregt wird, wobei nach Norman (1993, zit. n. Guimarães, Chambel, und Bidarra, 2000) beide für einen erfolgreichen Wissenserwerb relevant sind. Es wird also aufgrund der „Reflektionszeit“, die ein interaktiver Film bietet, vermieden, dass der Film lediglich „passiv“ rezipiert und intern verarbeitet wird, wie dies etwa beim Konsum von Fernsehsendungen häufig der Fall ist. Satt dessen werden die Inhalte aktiv ausgewählt, nach der eigenen Geschwindigkeit betrachtet, mit anderen Materialien verglichen und somit weiterentwickelt.

Die empirische Befundlage deutet darauf hin, dass interaktiv ausgestattete Videos gegenüber linearen Videos in ihrer Lerneffektivität überlegen sind, wobei jedoch v.a. das Erlernen von Bewegungsabläufen untersucht wurde. Es gibt indes Hinweise, dass interaktive Videos auch beim Erlernen von Fakten und Konzepten effizienter sind, wobei der Interaktivitätsbegriff in den entsprechenden Studien nur unzureichend spezifiziert wird (Zahn, 2004).

2.5.4. Zusammenfassung

Insgesamt lässt sich feststellen, dass das Medium Film aufgrund seiner zahlreichen Gestaltungsmöglichkeiten und seiner Realitätsnähe zur Wissensvermittlung sehr geeignet ist. So kann z.B. die Atmosphäre in einem Gerichtssaal gut dargestellt werden, was etwa durch statische Bilder oder durch Sprache nur unzureichend gelingt. Wenn es, wie in der vorliegenden Studie, auch darum geht, Bewältigungsverhalten zu vermitteln, sollte sich besonders die nachgewiesene Wirkung eines Modells als günstig erweisen. Speziell für Jugendliche kann angenommen werden, dass Filme einen ho-

hen Anreizwert besitzen. Sie sind im Umgang mit Fernsehen und Filmen geübt und verfügen über die notwendige „media literacy“.

Bei einem Lehrfilm, in dem nicht Unterhaltung im Vordergrund steht, sondern die Vermittlung von Wissensinhalten, muss jedoch darauf geachtet werden, dass er von den Rezipienten nicht als „leichtes Medium“ konsumiert wird, sondern dass der Filminhalt mit der notwendigen Aufmerksamkeit aufgenommen, und damit eine entsprechende Verarbeitungstiefe erzielt wird.

Dies wurde im hier untersuchten Film durch mehrere Bedingungen zu erreichen versucht. Zum einen weist der Film zahlreiche interaktive Komponenten auf, so dass die Betrachter, je nach ihrem Informationsbedürfnis, immer wieder aufgefordert sind, über den weiteren Fortgang des Films neu zu entscheiden. Zum anderen war der Film in einen Untersuchungskontext eingebettet, in dem die Teilnehmer vor Betrachten des Films wussten, dass sie zu einem späteren Zeitpunkt Fragen zum Filminhalt zu beantworten hatten. Die Vorführbedingung war durch die Einzelsituation schließlich so gewählt, dass möglichst wenige Ablenkungsmöglichkeiten vorhanden waren.

Darüber hinaus wurde beim Inhalt des Films darauf geachtet, dass die Betrachter nicht durch die Darstellung eines konkreten Falls vom Lerninhalt abgelenkt wurden.

2.6. Von der Theorie zur Empirie:

Überleitung zur vorliegenden Studie

Betrachtet man die Situation jugendlicher Opferzeugen, wenn sie in ein Strafverfahren eintreten, so kommt es im Durchschnitt ca. ein Jahr nach Anzeige einer Straftat zu einer Aussage vor Gericht (Busse, et al. 1996), wobei Jugendliche hauptsächlich von Straftaten gegen die sexuelle Selbstbestimmung betroffen sind. Es gibt deutliche Anhaltspunkte dafür, dass die Opferzeugen zu diesem Zeitpunkt psychisch erheblich belastet sind (z.B. Goodman et al., 1992).

Wenn es empirisch auch nicht haltbar ist, von einer allgemein sekundären Viktimisierung der Zeugen durch das Strafverfahren bzw. die Gerichtsverhandlung auszugehen, so gibt es doch Belege dafür, dass Zeugen, unabhängig vom Alter, schon in der Zeit bis es zu einer Gerichtsverhandlung kommt, erheblich verunsichert sind und der Verhandlung mit negativen Gefühlen entgegen sehen. Betrachtet man, wie weit speziell Jugendliche über die Situation, die sie vor Gericht erwartet, informiert sind, so zeigt sich, dass ihr Wissenstand zwar insgesamt etwas besser ist als der von jüngeren Zeugen. Dies wirkt sich an sich jedoch nicht günstig auf ihr Belastungserleben aus. Nur wenn rechtliches Faktenwissen auch situationsspezifische Bewältigungsstrategien umfasst, kann es zu einer Reduzierung des Belastungserlebens kommen.

Aus den stresstheoretischen Überlegungen geht hervor, dass eine Einschätzung der Gerichts-Situation als potenziell bedrohlich zu Belastungserleben führt. Begünstigt wird dies dadurch, dass bei einer geringen Vorhersagbarkeit und Kontrollierbarkeit kaum Ressourcen für die Bewältigung dieses als bedrohlich empfundenen Ereignisses zur Verfügung stehen. Bestehende rechtliche Schutzmaßnahmen für Zeugen können hier nur ungenügend Abhilfe schaffen.

Eine Möglichkeit, minderjährigen Opferzeugen eine bessere Bewältigung der Belastungsfaktoren vor und während einer Verhandlung zu ermöglichen, besteht somit darin, ihnen aufzuzeigen, was sie vor Gericht erwartet, Abläufe zu erklären, sie mit den Aufgaben der Prozessbeteiligten vertraut zu machen, ihnen Möglichkeiten der Einflussnahme aufzuzeigen und ihnen auch Bewältigungsmöglichkeiten zu vermitteln, für die Situationen, die im Ablauf eines Verfahrens unbeeinflussbar sind. Hierdurch erleben sie eine Zunahme ihrer Kompetenzerwartung und der (Prozess-) Kontrolle, was neben einer Belastungsminderung auch eine positive Beeinflussung der wahrgenommenen Fairness des Verfahrens bewirken kann. Dies ist das Ziel der zahlreichen existierenden Zeugenvorbereitungsmaßnahmen, wobei jedoch speziell für Jugendliche, die in erheblichem Maß von Straftaten betroffen sind, keine Maßnahmen evaluiert wurden.

Angeregt u.a. durch eine wissenschaftliche Arbeit von Blattner (2003), in der ein Film zur Vorbereitung kindlicher Zeugen evaluiert wurde, entstand das Vorhaben dieser Arbeit. Das Medium Film erschien aufgrund seines Anreizwertes gerade für Jugendliche zur Wissensvermittlung sehr geeignet. Daher wurde für die vorliegende Arbeit ein entsprechender Film in Eigenproduktion konzipiert und hergestellt, der sich speziell durch seine interaktiven Elemente auszeichnet. Dadurch sollte ein für jugendliche Opferzeugen einfach verfügbares und effektives Angebot entwickelt werden, was in dieser Form noch nicht existiert, um sich auf eine Gerichtsverhandlung vorzubereiten.

In der vorliegenden Studie wurde zur Überprüfung der Effektivität des Films zunächst eine alters- und bildungshomogene Stichprobe von 16 und 17-jährigen Schülern mit einer durchschnittlichen Schulbildung als Versuchspersonen herangezogen. Sie wurden zu ihrem Gerichtswissen befragt und zwei Wochen, nachdem sie den Film gesehen hatten, erfolgte hierzu eine weitere Befragung. Von Interesse war hierbei, ob ihr habituelles Coping-Stil einen Einfluss auf den Wissenserwerb ausübte.

Es sollte weiterhin untersucht werden, in wiefern die Zunahme an Wissen zu einer Veränderung der emotionalen Befindlichkeit, bezogen auf eine hypothetische Verhandlungssituation, führt. Hierzu wurden die Teilnehmer vor der ersten und der zweiten Befragung aufgefordert, sich vorzustellen, dass sie am nächsten Tag als Zeuge in einer Gerichtsverhandlung aussagen müssten, und daraufhin ihr jeweiliges emotionales Befinden einzuschätzen.

Die Effektivität des Films bei der Wissensvermittlung wurde anhand eines Kontrollgruppensigns überprüft, wobei die Kontrollgruppe eine Broschüre mit dem etwas komprimierten Inhalt des Films zu lesen bekam.

Kapitel 3

Fragestellung

Vorrangig sollte mit dieser Untersuchung festgestellt werden, ob der zum Zweck der Zeugenvorbereitung produzierte Film wirksam ist. Es sollte untersucht werden, ob es nach Betrachten des Films zu einer Zunahme von korrektem und einer Abnahme von fehlerhaftem Wissen kommt. Die Untersuchung wurde mit Berufsfachschülern der Altersgruppe 16 bis 17 durchgeführt.

Neben dieser Hauptfragestellung wurden der Einfluss des individuellen Stressverarbeitungsstils auf den Wissenszuwachs bzw. Fehlerrückgang, sowie der Zusammenhang zwischen dem Wissenszuwachs und der emotionalen Befindlichkeit erhoben.

3.1. Fragestellungen 1 – 6:

1. Die Teilnehmer der Filmgruppe und der Broschürengruppe weisen zum zweiten Erhebungszeitpunkt (T2) mehr Gerichtswissen auf als zum ersten (T1).
2. Die Teilnehmer der Filmgruppe weisen zwischen Zeitpunkt T1 und T2 einen größeren Zuwachs an korrektem Wissen auf als die Teilnehmer der Broschürengruppe.

3. Die Teilnehmer der Film- und Broschürengruppe weisen zu T2 weniger fehlerhaftes Wissen auf als zu T1.
4. Das fehlerhafte Gerichtswissen nimmt bei den Teilnehmern der Filmgruppe zwischen T1 und T2 stärker ab als bei den Teilnehmern der Broschürengruppe.
5. Die Zunahme an korrektem Wissen und die Abnahme an fehlerhaftem Wissen wird über die Stressverarbeitung moderiert: Eine ungünstige Verarbeitung („negatives Coping“, NCO) führt dazu, dass die Zunahme an korrektem und die Abnahme an fehlerhaftem Wissen geringer ist, eine günstigere Verarbeitung („positives Coping“, PCO) führt dazu, dass sie stärker ist.
6. Eine Zunahme an korrektem Wissen zwischen T1 und T2 führt dazu, dass sich die Befindlichkeit bezogen auf eine hypothetische Gerichtsverhandlung verändert (Werte auf den Skalen der Eigenschaftswörterliste-G, s. Kapitel 4.2.2.) und zwar in folgender Richtung:
 - a. Desaktiviertheit (lahm, träge, lasch, schwerfällig): Zunahme, d.h. je mehr man über rechtliches Wissen verfügt, desto ruhiger wird man in Antizipation einer (vorgestellten) Gerichtsverhandlung.
 - b. Erregtheit (kribbelig, nervös, zerfahren, zappelig): Abnahme
 - c. Selbstsicherheit (unbesorgt, gelassen, zuversichtlich, unbeschwert): Zunahme
 - d. Ängstlichkeit (ängstlich, furchtsam, zaghaft, beklommen): Abnahme.

Kapitel 4

Methode

4.1. Fragebögen

4.1.1. Demographischer Fragebogen (im Anhang A-2)

Neben den Angaben zur Person wurden hier als Kontrollvariablen vor allem mögliche Informationsquellen für gerichtsbezogenes Wissen abgefragt. Hierzu gehören der Konsum einschlägiger Sendungen im Fernsehen, die Behandlung dieses Themas im Unterricht, sowie eigene Erfahrungen mit dem Gericht bzw. die von Bekannten oder Verwandten.

4.1.2. Fragebogen zum Gerichtswissen (im Anhang A-3)

4.1.2.1. Inhalt des Fragebogens

Dieser Fragebogen wurde vom Autor in Anlehnung an die Untersuchung von Wolf (1997) entwickelt. Er bezieht sich auf die Personen, Handlungsabläufe und juristi-

schen Regeln, die in Gerichtsverhandlungen in Deutschland, speziell jugendliche Zeugen betreffend, vorkommen.

Einige der Fragen beziehen sich auf Regeln oder Handlungen, deren Kenntnis für die Bewältigung der Aufgabe, als Zeuge aussagen zu müssen, wichtig sind und auf ganz praktische Dinge hinweisen (z.B. „Kann ein Zeuge, der während der Gerichtsverhandlung auf die Toilette muss, eine Pause einfordern?“; „Was kann man tun, wenn der Angeklagte nicht ausgeschlossen wird, im Gerichtssaal bleibt, und einem weiterhin gegenüber sitzt?“).

Alle Fragen beziehen sich auf Inhalte des Films bzw. der Broschüre, so dass zum zweiten Erhebungszeitpunkt theoretisch alle Fragen beantwortbar sind.

Die Instruktion für den Fragebogen war vom Autor vorgegeben (im Anhang A-1). Der Fragebogen wurde im Sinne einer Vorgabe für ein strukturiertes Interview benutzt. Es war jedoch auch mit allen Interviewern vereinbart, dass über die gestellten Fragen hinaus weiteres Nachfragen möglich war (z.B. „Fällt dir sonst noch etwas ein?“, „War das alles?“). Nachfragen, die eine bestimmte Antwort suggerierten, wurden vermieden. Die Durchführungsobjektivität kann insgesamt als gegeben angesehen werden.

Inhaltsbereiche des Gerichtsfragebogens:

Erfragte Inhaltsbereiche:	Nr. der Frage:
Gesetzgebung	1
Richter	2-3
Gericht	4
Polizei	5
Staatsanwaltschaft/Staatsanwalt	6-7
Nebenklage (-vertreterin)	8-9
Rechtsanwalt	10-12
Zeugin	13-16
Schöffen	17-18
Protokollführerin	19

Urteilsfindung	20
Sitzordnung im Gerichtssaal	21-22
Einspruchsmöglichkeit gegen ein Gerichtsurteil	23
Psychologe in der Gerichtsverhandlung	24-25
Verfahrensablauf	26-27
Angeklagter	28
Wartezimmer für Zeugen	29
Ausschluss der Öffentlichkeit	30-31
Ausschluss des Angeklagten	32-33
Strafen und Freispruch	34-36
Kleidung von Zeugen vor Gericht	37-38
Umgang des Zeugen mit schwierigen Situationen	39-43
Zeugenrolle	44
Medien	45

4.1.2.2. Auswertung des Fragebogens

Die Interviewer protokollierten die Antworten der Teilnehmer weitgehend wörtlich mit. Die Auswertung des Fragebogens erfolgte anhand eines zuvor erstellten Auswertungsschemas, das sich an dem Auswertungsschema von Wolf (1997) orientierte. Auswerter waren der Autor und eine Diplom-Psychologin, die sich in der Ausbildung zur Rechtspsychologin befindet. Die Auswertung erfolgte zunächst unabhängig voneinander. Die Fragen, die keine übereinstimmende Bewertung erhielten, wurden gemeinsam besprochen und erst dann bewertet.

Jede Antwort wurde hinsichtlich der Richtigkeit und der Genauigkeit ausgewertet, was sich in einer abgestuften Punktevergabe niederschlug. So wurde für eine zutreffende, aber unvollständige Antwort weniger Punkte gegeben als für eine vollständige Antwort. Bei komplexeren Fragen wurden 3 Punkte vergeben, die meisten Punktzahlen bewegten sich zwischen 1 und 2 Punkten. Die maximal erreichbare Punktezahl für das korrekte Wissen betrug 77 Punkte.

Wurde eine Frage nicht beantwortet, so gab es hierfür 0 Punkte. Wurde sie falsch beantwortet, so wurde ein Fehlerpunkt vergeben (fehlerhaftes Wissen).

4.2. Psychometrische Verfahren

4.2.1. Stressverarbeitungsfragebogen für Kinder und Jugendliche (SVF-KJ)

Als theoretischer Hintergrund des SVF-KJ (Hampel, Petermann und Dickow, 2001) wird ein dispositionsorientierter Ansatz verfolgt, d.h. dass Stressverarbeitung zeitlich konstant ist, und dass Personen in Abhängigkeit von situativen Kontexten dazu neigen, auf ähnliche Stressverarbeitungsstrategien zurückzugreifen. Die Strategien von 8-14-jährigen Kindern und Jugendlichen werden in diesem Test in Bezug auf zwei situative Bedingungen erfragt, die sich in der kindlichen Stressforschung als relevant erwiesen haben: eine soziale Konfliktsituation und eine schulische Leistungssituation.

Die Stressverarbeitung wird multidimensional, mit Hilfe von neun Subtests, erfasst, die basierend auf den faktorenanalytischen Ergebnissen von Janke, Erdmann und Kallus (1985) und Janke und Erdmann (1997) und aufgrund epidemiologischer Befunde ausgewählt wurden. Es wird davon ausgegangen, dass ein flexibles Repertoire an Bewältigungsstrategien einen angemessenen Umgang mit Belastungssituationen ermöglicht.

Jeweils vier Items repräsentieren die insgesamt neun stressreduzierenden oder -vermehrenden Strategien. Dies ergibt eine Itemzahl von insgesamt 72.

Folgende *stressreduzierende Strategien* werden erfasst:

Bagatellisierung, Ablenkung/Erholung, Situationskontrolle, positive Selbstinstruktionen und soziales Unterstützungsbedürfnis.

Gleichzeitig werden folgende *stressvermehrende Strategien* erfasst: passive Vermeidung, gedankliche Weiterbeschäftigung, Resignation und Aggression.

Die neun Subtests lassen sich zu drei Sekundärtests zusammenfassen:

- Emotionsregulierende Bewältigung

- Problemlösende Bewältigung
- Negative Stressverarbeitung

Problemlösende und emotionsregulierende Bewältigung (stressreduzierenden Strategien) lässt sich zu dem Sekundärtest „Positives Coping (PCO)“ zusammenfassen. Dieses wird dem „Negativen Coping“ (NCO) gegenübergestellt, das den stressvermehrenden Strategien entspricht.

Die Beantwortung der Fragen im SVF-KJ erfolgt auf einer fünfstufigen Likert-Skala. Es sind Antworten von 0 („auf keinen Fall“) bis 4 („auf jeden Fall“) möglich. Der SVF-KJ wurde an einer Stichprobe von 1.123 Kindern und Jugendlichen im Alter von 8 bis 14 Jahren normiert.

In der vorliegenden Studie wurde der Test 16-17-jährigen Schülern vorgegeben, nachdem die Testautorin in einem persönlichen Gespräch mitgeteilt hatte, dass dies für Gruppenvergleiche möglich sei und auch von ihr selbst – etwa im rehabilitativen Bereich – so gehandhabt werde.

Der Test schien deshalb für diese Untersuchung besonders geeignet, weil die potenziellen Belastungssituationen, die durch ihn erfasst werden, der Anforderungssituation einer Gerichtsverhandlung sehr nahe kommen. Hierbei gibt es Aspekte, die ebenfalls einer Leistungssituation entsprechen (s. Kapitel 2.1.4.), während die Situation zwischen dem Angeklagten und dem Zeugen im Sinne einer sozialen Konfliktsituation verstanden werden kann.

4.2.2. Eigenschaftswörterliste-Globalform (EWL-G)

Die Eigenschaftswörterliste-Globalform von Rösler, Baumann und Marake (1980) basiert auf der Eigenschaftswörterliste von Janke und Debus (1987), die zunächst

kurz dargestellt wird. Hierbei handelt es sich um eine Form der „gebundenen Selbstbeurteilung“, d.h. die Probanden beurteilen ihre Befindlichkeit ausschließlich anhand der durch die Liste vorgegebenen Aspekte. Die Beurteilung erfolgt nicht frei, nur eine Zustimmung oder Ablehnung der im Test angegebenen Adjektive ist möglich. Die EWL ist dazu geeignet, Veränderungen des Befindens in Abhängigkeit von Interventionen, wie z.B. Umweltbedingungen, Psycho- oder Pharmakotherapie zu erfassen. Die Testautoren sehen sie vor allem als Forschungsinstrument zur Erfassung der Wirkung von Interventionen bei Gruppen an.

Die EWL liegt in zwei Versionen vor, die sich in ihrer Länge, d.h. der Anzahl der Items pro Subskala und der Anzahl der Subskalen unterscheiden. Es werden entweder 15 (EWL-N) oder 14 Aspekte (EWL-K) der Befindlichkeit abgefragt. Diese lassen sich 6 größeren Bereichen zuordnen, nämlich „Leistungsbezogene Aktivität“, „Allgemeine Desaktivität“, „Extraversion/Introversion“, Allgemeines Wohlbefinden“, „Emotionale Gereiztheit“ und „Angst“.

Die EWL-Globalform (EWL-G) erlaubt eine Reduzierung der Bearbeitungszeit gegenüber der EWL-N um ca. ein Drittel. Hierbei stufen sich die Probanden mittels eines „Begriffsfeldes“, das einen Skalennamen einer Adjektivliste umschreibt, direkt bzw. „global“ ein. Das Begriffsfeld setzt sich aus Adjektiven zusammen, die der jeweiligen Skala zugeordnet sind. Für die Globaleinstufung wurden den Probanden in einer Untersuchung vier für einen Bereich charakteristische Begriffe vorgelegt, die aufgrund der Trennschärfe, teilweise aber auch nach dem Inhalt, ausgewählt wurden. Im Vergleich zur EWL-N zeigte sich, dass die EWL-G sowohl nach formalen, aber auch nach inhaltlichen Kriterien ebenbürtig war.

Für die vorliegende Untersuchung wurden vier Begriffsfelder, basierend auf der EWL, ausgewählt (im Anhang A-4). Da bekannt ist, dass viele jugendliche Zeugen die Situation vor Gericht aber auch schon die Antizipation einer Verhandlung als

sehr beängstigend und verunsichernd erleben, wurden die hier verwendeten Begriffsfelder entsprechend gewählt.

Es handelt sich um folgende Bereiche:

- a. Desaktiviertheit (lahm, träge, lasch, schwerfällig)
- b. Erregtheit (kribbelig, nervös, zerfahren, zappelig)
- c. Ängstlichkeit (ängstlich, furchtsam, zaghaft, beklommen)
- d. Selbstsicherheit (unbesorgt, gelassen, zuversichtlich, unbeschwert).

Rösler, Baumann und Marake (1980) konnten in der o.g. Studie unter Verwendung der EWL-G zeigen, dass in einer Stresssituation im Vergleich zu einer Ruhesituation Erregtheit zunahm, während Desaktiviertheit abnahm.

4.3. Verwendete Materialien zur Vermittlung von Gerichtswissen

4.3.1. Der Film (s. beiliegende CD)

Ein Film zur Vorbereitung jugendlicher Zeugen auf eine Gerichtsverhandlung existiert in dieser Form in Deutschland bisher nicht. Der vorliegende Film wurde aufgrund eines vom Autor geschriebenen Drehbuchs unter dessen Leitung von einem ambitionierten Amateurkameramann über mehrere Tage an vier verschiedenen Orten gedreht. Die Gerichtsszene fand in einem Gerichtssaal des Amtsgerichts Reutlingen statt.

Die Geschichte des Films ist so angelegt, dass eine 17-jährige Schülerin als „coping model“ vorgestellt wird, die die Vorbereitung auf eine Gerichtsverhandlung sowie die Verhandlung selbst „erfolgreich“ bewältigt. Die Schauspielerin wurde aus einer Schule rekrutiert und verfügte durch die langjährige Teilnahme an der dortigen Theater-AG über schauspielerische Erfahrung.

Die Zeugenbegleiterin im Film arbeitet in dieser Funktion am Landgericht in Stuttgart.

Bei den Darstellern der Verfahrensbeteiligten handelte es sich um tatsächliche Juristen. Die weiteren Darsteller kamen aus dem Bekanntenkreis des Autors.

4.3.1.1. Die Handlung

Die Geschichte beginnt damit, dass sich die jugendliche Hauptdarstellerin, Paula, auf dem Weg zu ihrer Gerichtsverhandlung befindet („Gegenwart“). Sie stellt sich, zum Zuschauer sprechend, vor und deutet vage an, dass sie vor einiger Zeit eine Tat gegen ihre sexuelle Selbstbestimmung zur Anzeige gebracht hat. Unter Zuhilfenahme

des filmischen Gestaltungsmittels der Rückblende wird dann gezeigt, wie die Hauptdarstellerin im Rahmen eines professionellen Zeugenbegleitprogramms durch eine Zeugenbegleiterin Informationen zum Straf- und Gerichtsverfahren erhielt.

Nach einiger Zeit blendet der Film wieder in die filmische Gegenwart. Die Hauptdarstellerin trifft sich mit der Zeugenbegleiterin vor dem Gerichtsgebäude, sie betreten es und nehmen in einem speziellen Wartezimmer für Zeugen Platz, bis sie schließlich aufgerufen werden und in den Gerichtssaal gehen. Dort stellen sich alle Prozessbeteiligten (außer dem Angeklagten) vor und erklären kurz ihre Funktion und Aufgabe in der Gerichtsverhandlung, wobei darauf hingewiesen wird, dass dies in einer realen Gerichtsverhandlung nicht vorkommt. Es erfolgen immer wieder Rückblenden in die Dialogszene zwischen Paula und der Zeugenbegleiterin. Dies geschieht immer dann, wenn etwa die Richterin etwas zum Verfahren erklärt (z.B. über den Ausschluss der Öffentlichkeit). Mit diesem Stilmittel wird zum einen verhindert, dass die anfängliche Dialogszene zu langatmig wird, zum anderen wird eine assoziative Verknüpfung zwischen der Szene vor Gericht und dem dazu gehörigen Wissensinhalt erreicht.

Als Paula mit ihrer eigentlichen Zeugenaussage beginnt, blendet der Film aus und blendet nach der Zeugenaussage wieder ein, so dass keine Ablenkung vom eigentlichen Filminhalt erfolgt. Die Richterin bedankt sich bei Paula für ihre Mitarbeit und die Gerichtsszene ist beendet.

Die letzte Szene des Films spielt sechs Wochen nach der Gerichtsverhandlung. Paula erzählt zu Hause in ihrem Zimmer über ihre Erfahrungen vor Gericht, wie sie die schwierigen Situationen bewältigt hat, und dass sie insgesamt mit der Verhandlung und sich selbst zufrieden ist.

4.3.1.2. Vermitteltes Gerichtswissen

Aus den in Kapitel 2.1.5. dargestellten Untersuchungen gehen bestimmte Belastungsfaktoren hervor, die im Film von der Protagonistin in Form von Fragen formuliert und von der Zeugenbegleiterin beantwortet werden.

Thematisierte Belastungsmomente:

- Mehrmaliges Aussagen (bei der Polizei und beim Gericht), rüder Umgangston vor Gericht bzw. Fairness, Aufeinandertreffen mit dem Angeklagten, Wartezeit vor der Gerichtsverhandlung, Aussagen in der Gerichtsöffentlichkeit (auch Medienpräsenz), Aussagen in Gegenwart des Angeklagten, Nervosität in der Verhandlung, schwer verständliche bzw. belastende Fragen im Rahmen der Zeugenbefragung.

Folgende **verfahrensrelevanten Inhalte** werden durch den Film vermittelt:

- *Spezifischeres Rechtswissen:* Räumlichkeiten des Gerichts (z.B. auch eigenes Wartezimmer für Zeugen); Aufgaben der verschiedenen Prozessbeteiligten: Richterin, Schöffen, Staatsanwalt, Verteidiger, Nebenklagevertreterin, psychologischer Sachverständiger, Protokollführerin.
Ablauf eines Strafverfahrens, Zusammensetzung der verschiedenen Gerichte (Amtsgericht, Landgericht), Zeugnisverweigerungsrecht, Wahrheitspflicht, Strafen, Möglichkeiten des Einspruchs, Zusammenstellung und Funktion einer Akte, Aufgabe der Polizei, Aufgaben des psychologischen Sachverständigen.
- *Zeugen schonende Maßnahmen:* Ausschluss der Öffentlichkeit bzw. des Angeklagten, Nebenklagevertretung, Begleitung der Zeugin in der Gerichtsverhandlung durch Zeugenbegleiterin.

- *Aspekt der prozeduralen und distributiven Gerechtigkeit:* Dies kommt speziell in dem Link „Für und Wider“ zum Ausdruck. Hier vertritt die Protagonistin einer Freundin gegenüber den „Sinn“ einer Zeugenaussage, dass es zwar einerseits auf die Strafe für den Angeklagten ankommt, dass es aber auch darum geht, überhaupt etwas zu unternehmen, aktiv zu werden. Diese Sichtweise wird von der Freundin herausgefordert.
- *Handlungswissen für die Zeit im Gericht:* Soziale Unterstützung durch eine vertraute Begleitperson vor Gericht, Kleidung vor Gericht, Möglichkeit, eine Pause vor Gericht einzufordern, Richterin als Referenzperson in schwierigen Situationen, Mitnehmen von Essen, Trinken und Lektüre, um die Wartezeit im Gericht zu überbrücken, Emotionsregulation, wenn Angeklagter nicht ausgeschlossen wird.

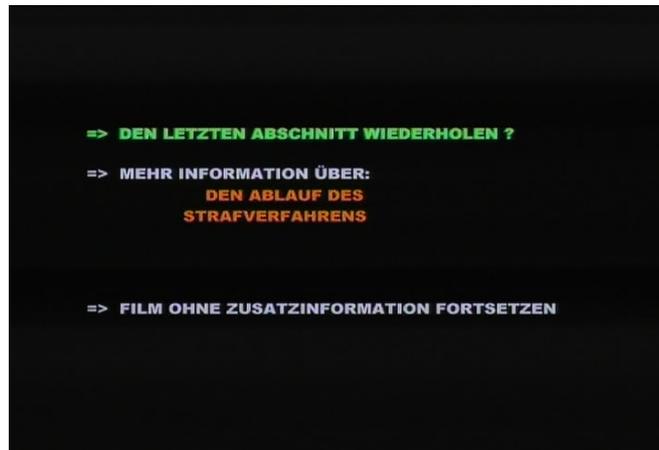
4.3.1.3. Struktur des Films

Der hier verwendete Film weist interaktive Komponenten auf. Er besteht aus einem linearen Basisfilm, den der Nutzer durch „Links“, d.h. Verknüpfungsstellen mit weiteren Filminhalten (z.B. Schaubild, zusätzliches Filmmaterial) an vorgegebenen Filmstellen verlassen kann. Damit kann er auch als Hypervideo bezeichnet werden. Schon zu Beginn des Films kann der Betrachter entscheiden, ob er den kompletten Film (d.h. alle Links werden automatisch abgespielt), oder ob er die „Linkversion“ sehen will (wobei für die Untersuchung nur die Linkversion relevant ist). Diese ist mit neun Links versehen, die dem Betrachter erlauben, an verschiedenen Stellen des Films zu entscheiden, ob er mehr Information zu einem Thema sehen will, oder ob der Film ohne Zusatzinformation weiterlaufen soll. Zu diesem Zweck hält der Film an diesen Stellen an und mit Hilfe eines Menüs (s. Abbildung 1) kann der Betrachter den Fortgang des Films steuern. Hiermit nimmt der Film Rücksicht auf den jeweiligen Wissenstand des Betrachters.

Die Links heben sich vom restlichen Film dadurch ab, dass das Bild von einem schmalen schwarzen Rahmen umgeben ist, und dass es leicht koloriert ist.

Abbildung 1:

Menü zur Aktivierung eines Links



Die Links sind wie folgt benannt – „Mehr Information über:“

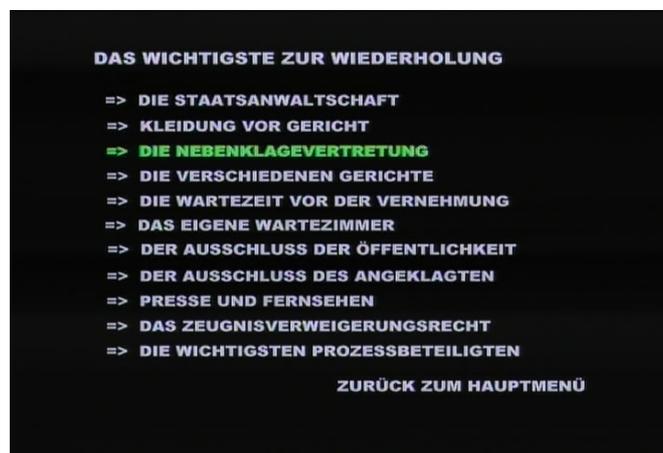
„Zeugenbegleitung“/ „Polizei“/ „Zeugen“/ „Die Akte“/ „Den Ablauf des Strafverfahrens“/ „Möglichkeiten des Einspruchs“/ „Den Psychologischen Sachverständigen“/ „Strafen“/ „Zeugenrolle“/ „Für und Wider“.

Am Ende des Films wird automatisch ein weiteres Menü („Das Wichtigste zur Wiederholung“, s. Abbildung 2), eingeblendet, das im Sinne eines Glossars konzipiert wurde. Indem man mit dem Cursor auf das gewünschte Feld geht, kann man abschließend zu den verschiedenen Themenbereichen des Films noch einmal den entsprechenden Ausschnitt betrachten.

Das Durchlesen des „Glossars“ kann zu einer zusätzlichen Vernetzung der Filminhalte im Gedächtnis führen.

Abbildung 2

Inhalt des „Glossars“ am Ende des Films



Um verschiedene Darstellungsformen im Film zu präsentieren, wurden neben der bildlichen Darstellung auch textliche Passagen, in Form von zwei sich aufbauenden Schaubildern eingebaut, die durch Text aus dem „Off“ begleitet werden. Hierbei wurde darauf geachtet, dass sich Text und Bild ergänzen, und dass es zu keiner „Text-Bild-Schere“ (Weidenmann, 2001) kommt.

4.3.1.4. Zeitliche Struktur des Films

Die Dauer des Films liegt zwischen 24:12 Minuten (ohne Nutzung der Links) und 37:50 Minuten (Nutzung aller Links). Insgesamt beläuft sich die Dauer der Links auf ca. 10:45 Minuten. Die Dauer des kürzesten Links beträgt 27 Sekunden, die des

längsten 2:23 Minuten. Die kürzeste Zeit zwischen dem Basisfilm und einem Link beträgt 19 Sekunden, die längste 6:20 Minuten.

4.3.2. Die Broschüre (s. beiliegende CD)

Die Teilnehmer der Studie, die in der Kontrollgruppe waren, erhielten die vom Autor verfasste, gebundene Broschüre „Vor Gericht“, die im Wesentlichen dem Inhalt des Films entspricht. Der Umfang der Broschüre beträgt 21 Seiten der Größe DIN A 5. Die Vermittlung des Inhalts erfolgt in Form von 22 Fragen (z.B. „Was macht eigentlich ein Zeuge?“; „Wie funktioniert das bei uns mit den Gesetzen?“), jeweils gefolgt von den entsprechenden Antworten. Wichtige Aspekte der Antworten werden durch Fettdruck hervorgehoben. Die Reihenfolge der Fragen entspricht größtenteils der Reihenfolge der Fragen, wie sie die Hauptdarstellerin im Film der Zeugenbegleiterin stellt. Ein Schaubild ist aus dem Film entnommen (Ablauf des Strafverfahrens), während ein weiteres Schaubild speziell für die Broschüre entwickelt wurde (Sitzordnung der Verfahrensbeteiligten vor Gericht).

Am Ende der Broschüre befinden sich praktische Tipps für den Tag der Verhandlung (z.B. Essen und Trinken mitnehmen oder Verhalten als Zeuge, wenn man eine Frage nicht versteht).

4.4. Aufbau der Studie

In dieser Untersuchung sollte untersucht werden, ob mit einem Film, der zur Vorbereitung jugendlicher Opferzeugen auf eine Gerichtsverhandlung hergestellt wurde, gerichtsrelevantes Wissen wirksam vermittelt werden kann.

In der vorliegenden Studie wurden Jugendliche im Alter von 16 und 17 Jahren untersucht. Da der Film allgemein verständlich sein sollte, wurden für die Überprüfung der Effektivität des Films Jugendliche mit einem mittleren Bildungsgrad ausgewählt. Um die Wirksamkeit der in dieser Untersuchung verwendeten Materialien zu überprüfen, wurde angestrebt, in der Experimental- und der Kontrollgruppe jeweils $n = 25$ Schüler zu untersuchen. Obwohl die Kontrollgruppe ein Treatment erhielt (Broschüre), das inhaltlich etwa dem der Experimentalgruppe entspricht, soll die vorliegende Untersuchung nicht als allgemeiner Medienvergleich zwischen Film und Text verstanden werden. Wie Weidenmann (2001) darauf hinweist, kommt es bei solchen Medienvergleichen zu einer Konfundierung von Medium und Treatment (Art der jeweiligen thematischen Aufbereitung in Film bzw. Broschüre).

Schülerrekrutierung:

Alle Teilnehmer wurden an der Theodor-Heuss-Schule in Reutlingen rekrutiert. Die Auswahl dieser Schule erfolgte aus untersuchungspraktischen Erwägungen. Es wurde zunächst Kontakt mit der Schulleitung aufgenommen. Nachdem der Schulleiter schriftlich über das Vorhaben der Studie unterrichtet worden war und seine Zustimmung gegeben hatte, erfolgte das weitere Vorgehen nach Abstimmung mit einem hierfür zuständigen Lehrer (Abteilungsleiter).

Bei der Theodor-Heuss-Schule (THS) handelt es sich um eine große Schule, die Teil eines mehrere berufliche Schulen umfassenden Schulzentrums in Reutlingen ist.

Die Schüler dieser Untersuchung rekrutierten sich aus der Wirtschaftsschule, die insgesamt zehn Parallel-Klassen umfasst und auf zwei Jahre angelegt ist. Nach er-

folgreicher Absolvierung der Wirtschaftsschule erhält man einen mittleren Schulabschluss.

Aufnahmevoraussetzung ist ein Hauptschulabschluss mit einem Notendurchschnitt von mindestens drei. Der Anteil von Schülern mit einem Migrationshintergrund liegt bei ungefähr 50%. Alle Schüler müssen daher vor ihrer Aufnahme auf die THS einen Sprachtest ablegen und damit gute Kenntnisse der deutschen Sprache nachweisen.

Einschlusskriterien für die Teilnahme an der Studie:

Die folgenden Kriterien mussten als Voraussetzung für die Teilnahme an der Studie erfüllt sein:

- Jahrgang 1988 bis 1990 (Teilnehmer sollten im Laufe 2006 noch das 16. Lebensjahr vollenden bzw. das 18. Lebensjahr noch nicht vollendet haben)
- Hauptschulabschluss
- (Passives) Einverständnis der Eltern
- Freiwillige Teilnahme des Schülers
- Ausreichende Kenntnis der deutschen Sprache (s.o.).

In Frage kamen zunächst 60 Schüler hälftig auf zwei Klassen verteilt. Bei sieben Schülern stimmten die Eltern einer Teilnahme nicht zu. Fünf Schüler kamen aufgrund ihres Alters nicht in Frage. Es nahmen also zunächst 48 Schüler an der Untersuchung teil. Nach der Bearbeitung des ersten Fragebogens (SVF-KJ) waren vier Schülerinnen nicht mehr bereit, die Untersuchung fortzusetzen. Daher ergab sich die Notwendigkeit weitere Schüler aus den Parallelklassen zu rekrutieren, so dass insgesamt 54 Schüler an der Untersuchung teilnahmen.

Drop-Out:

Zwei Schüler konnten die Testung nicht bis zum Ende durchführen. Eine Schülerin war zum zweiten Befragungszeitpunkt krank. Ein Schüler erhielt während der zweiten Befragung einen sofortigen Schulverweis, da er in eine körperliche Auseinandersetzung verwickelt war. Somit lag die Zahl der Schüler, die an der gesamten Untersuchung teilnahmen, bei $N = 52$.

Vorbereitung der Studie:

Der Zeitpunkt für die Testung musste den Bedürfnissen der Schule angepasst werden, die sich hierbei jedoch äußerst zuvorkommend und kooperativ zeigte. Gewünscht war, dass die Testung nach Beendigung des ersten Schulhalbjahrs, Anfang Februar '06, erfolgen sollte.

Der Autor stellte sich ca. vier Wochen vor der geplanten Durchführung der Studie in den beiden von der Schule ausgewählten Klassen vor, erklärte den Schülern das Untersuchungsvorhaben und bat um ihre Mitarbeit. Als Anreiz wurde den potenziellen Teilnehmern eine geringe Aufwandsentschädigung in Form eines Geschenkgutscheins in Aussicht gestellt.

Die Schüler erhielten einen Informationsbrief für ihre Eltern, der sie über die geplante Studie in Kenntnis setzte. Die Eltern wurden hierin gebeten, durch Ausfüllen einer beigefügten Erklärung dem Autor mitzuteilen, falls sie mit der Teilnahme ihres Kindes an der Studie nicht einverstanden waren.

Ablauf der Studie:

Die Datenerhebung wurde vom Autor selbst organisiert. Die Durchführung erfolgte durch diesen und drei weitere Personen. Hierbei handelte es sich um eine Diplompsychologin, eine Pädagogik-Studentin im Hauptstudium und eine Erzieherin, die alle über Erfahrung in der Arbeit mit Jugendlichen verfügten. Alle drei waren durch den Autor ausführlich geschult worden und daher mit den Fragebögen bestens ver-

traut. Dennoch erhielten sie einen schriftlichen Ablaufplan der Untersuchung mit den jeweiligen Instruktionen (s. Anhang A-1).

Die Untersuchung begann Anfang Februar '06 mit der Vorgabe des Stressfragebogens SVF-KJ, den die Schüler in einer von den Klassenlehrern zu Verfügung gestellten Unterrichtsstunde im Klassenverband in Gegenwart des Autors ausfüllten.

Wenige Tage später wurden die Schüler zum ersten Mal befragt (T1). Diese Befragung erstreckte sich über vier Tage und fand in hierzu zur Verfügung gestellten Klassenzimmern einzeln statt.

Zunächst wurden die Teilnehmer über den genauen Ablauf der Untersuchung aufgeklärt. Danach füllten sie den „demographischen Fragebogen“ aus (auch im Sinne eines Warming-Up). Daraufhin wurden sie unter Verwendung des Gerichtsfragebogens zu ihrem Gerichtswissen befragt. Schließlich sollten sie mit Hilfe von vier Begriffsfeldern der EWL-G ihre Befindlichkeit einschätzen, unter der Vorgabe, dass sie am nächsten Tag als Opferzeuge in einer Gerichtsverhandlung aussagen müssten.

Nach dieser Befragung, die ca. 40 bis 50 Minuten dauerte, sahen die Teilnehmer der Experimentalgruppe, immer noch in der Einzelsituation, den Gerichtsfilm „Vor Gericht“. Sie erhielten eine standardisierte Instruktion, die auch eine Demonstration beinhaltete, wie die Links unter Zuhilfenahme der Fernbedienung anzusteuern waren (s. Anhang A-1). Der Film wurde auf handelsüblichen Fernsehgeräten und entsprechenden DVD-Abspielgeräten gezeigt. Die Zeit für das Betrachten des Films variierte zwischen 45 und 60 Minuten, je nach Nutzung der Links. Die Untersuchungsleiterinnen protokollierten pro Teilnehmer, welche Links gewählt wurden und welche Themenbereiche die Teilnehmer im „Glossar“ anwählten.

Die Kontrollgruppe erhielt nach Abschluss der ersten Befragung die Broschüre „Vor Gericht“, mit der Aufforderung, sie zu Hause durchzulesen. Sie erhielten die Broschüren wie angekündigt jedoch nur für den Zeitraum von drei bis vier Tagen, um zu verhindern, dass die Probanden die Broschüre erst unmittelbar vor der zweiten Befragung lasen. Die Abgabefrist wurde von fast allen Schülern eingehalten.

Eine Kontrollbedingung, etwa in Form eines Films zu einem „neutralen“ Thema, wäre zwar geeigneter gewesen, um spezielle Sensibilisierungseffekte durch die Befragung aufzuklären. Dies erschien jedoch aufgrund der Untersuchungsbedingungen, wie sie an der Schule, an der die Untersuchung stattfand, vorherrschten, wenig sinnvoll. So setzten sich die Teilnehmer der Experimental- und Kontrollgruppe zwar aus unterschiedlichen Schulklassen zusammen, die Klassen wurden jedoch in einigen Fächern in unterschiedlicher Zusammensetzung unterrichtet. Insofern wurde angenommen, dass zwischen den Teilnehmern der Kontroll- und Experimentalgruppe ein Austausch über den Inhalt der Untersuchung bzw. des Films stattfinden könnte. So hätten die Kontrollgruppenteilnehmer bei sehr unterschiedlichen Bedingungen zwischen den Gruppen über den Inhalt des Gerichtsfilms erfahren, so dass auch bei einem solchen Studiendesign der gewünschte Effekt der Kontrollbedingung in Frage gestanden hätte.

Fünfzehn Tage nach Beginn der ersten Datenerhebung (T1) erfolgte die zweite Datenerhebung (T2). Diese erstreckte sich über zwei Tage. Hierbei wurden die Schüler erneut zu ihrem Gerichtswissen befragt und sollten erneut eine Einschätzung ihrer Befindlichkeit vornehmen, wenn sie am nächsten Tag als verletzter Zeuge vor Gericht auszusagen hätten. Die zweite Befragung dauerte pro Proband ca. 20 bis 30 Minuten.

Nach Abschluss dieser Befragung erhielten sie einen Gutschein für ein Essen bei einer bei Jugendlichen beliebten amerikanischen Fast-Food-Kette.

Die Schüler wurden zu beiden Zeitpunkten in den meisten Fällen von denselben Untersuchungsleitern befragt. Es erschien wichtig, dass die Schüler mit den Interviewern zum Zeitpunkt T2 vertraut waren, und so ihre Performanz nicht durch eine Veränderung der Befragungssituation beeinträchtigt war.

Die Unabhängigkeit der beiden Testungen war dadurch gewährleistet, dass die Fragebögen direkt nach T1 dem Autor übergeben wurden.

4.5. Beschreibung der Stichprobe

Zur Beschreibung der Teilnehmer wurde der demographische Fragebogen herangezogen. Die Angaben lassen sich im Detail der Tabelle 2 entnehmen.

Das Durchschnittsalter der insgesamt 52 Jugendlichen, die an der Untersuchung teilnahmen, lag bei 16;8 Jahren ($SD = 0;8$), bei einer Altersspanne von 15;8 bis 17;10 Jahren. Die Altersverteilung (bezogen auf das jeweils vollendete Lebensjahr) geht aus der Tabelle 2 hervor. Was die Geschlechterverteilung anbetrifft, so war sie mit je 26 männlichen und weiblichen Teilnehmern insgesamt ausgeglichen. Die Filmgruppe bestand aus 15 Mädchen und 12 Jungen, die Broschüregruppe aus 11 Mädchen und 14 Jungen.

Wie weiter oben schon beschrieben, konnte eine gute Beherrschung der deutschen Sprache bei allen Teilnehmern vorausgesetzt werden, da alle Schüler vor Aufnahme an der Schule einen Sprachtest bestehen müssen. Die Mehrzahl der Teilnehmer gab Deutsch als ihre Muttersprache an ($n = 42$).

Was ihren Fernsehkonsum, speziell von Gerichtssendungen anbetrifft, gaben die meisten Schüler an, gelegentlich entsprechende Sendungen zu sehen ($n = 33$), einige waren „Viel-Seher“ ($n = 13$) und manche gaben an, nie solche Sendungen zu sehen ($n = 6$).

Ein größerer Teil der Jugendlichen berichtete, das Thema „Gericht“ noch nicht in der Schule durchgenommen zu haben ($n = 37$). Was die Gerichtserfahrungen der Teilnehmer anbetrifft, so wurde zum einen nach ihren eigenen Erfahrungen mit dem Gericht, zum anderen nach Erfahrungen von Verwandten oder Freunden gefragt. Es zeigte sich, dass ca. 75% der Untersuchungsteilnehmer über eigene Gerichtserfahrungen verfügten. Über Gerichtserfahrungen ihrer Freunde oder Familie berichteten ca. 80% der befragten Jugendlichen.

Tabelle 2

Beschreibung der Untersuchungsstichproben

		FILM		BROSCHÜRE	
		<i>n</i>	%	<i>n</i>	%
Versuchspersonenzahl	Gesamtstichprobe	27	100	25	100
Altersgruppen	15 Jahre	6	22,2	3	12
	16 Jahre	12	44,4	14	56
	17 Jahre	9	33,3	8	32
Geschlecht	♀	15	55,6	11	44
	♂	12	44,4	14	56
Muttersprache	deutsch	21	77,8	21	84
	nicht deutsch	6	22,2	4	16
Gerichtssendung	nie	3	11,1	3	12
	gelegentlich	16	59,3	17	68
	häufig	8	29,6	5	20
Gericht im Schulunterricht	ja	10	37,0	5	20
	nein	17	63,0	20	80
Eigene Gerichtserfahrung	ja	21	77,8	18	72
	nein	6	22,2	7	28
Gerichtserfahrung andere	ja	19	70,4	21	84
	nein	8	29,6	4	16

Anmerkung. Alle Prozentangaben beziehen sich auf die jeweilige Untersuchungsstichprobe.

4.6. Statistische Datenanalyse

Die statistische Auswertung der Daten erfolgte anhand des Statistikprogrammpakets SPSS/PC (Version 14.0).

Für die berechneten inferenzstatistischen Verfahren wurde ein Signifikanzniveau von $\alpha = 5\%$ (2-seitig) festgesetzt, und die Ergebnisse wurden an den üblichen Signifikanzniveaus getestet ($p = .1 - .05$ (Trend), $p \leq .05$ (signifikant), $p \leq .01$ (hoch signifikant)).

Bei allen durchgeführten T-Tests wurde auf Varianzhomogenität mit dem Test von Levene getestet. Bei T-Tests für unabhängige Stichproben, Korrelationsanalysen und Regressionsanalysen wurden zuvor die Voraussetzungen der Normalverteilungsannahme sowie der Varianzhomogenität durch die Q-Q-Plots der Residuen geprüft. Es wurde auch darauf geachtet, dass es keine Trends in den Residuen gab. Es ergaben sich keine relevanten Abweichungen, so dass die Voraussetzungen der Verfahren als erfüllt angesehen werden konnten.

Kapitel 5

Darstellung der Ergebnisse

5.1. Ergebnisse zur Verteilung der demographischen Variablen

Zunächst wurde überprüft, ob die Experimental- und Kontrollgruppe sich in den erhobenen demographischen Variablen signifikant unterschieden. Zu diesem Zweck wurden Kontingenz-Tafeln erstellt. Mit Hilfe des χ^2 -Tests von Pearson wurden die Gruppen auf signifikante Unterschiede untersucht.

Bezüglich keiner der Variablen fanden sich signifikante Unterschiede:

Geschlecht (χ^2 (df = 1) = .67, p = .41), Muttersprache (χ^2 (df = 1) = .32, p = .57), Alter (χ^2 (df = 25) = 22.49, p = .61), Konsum von Gerichtssendungen (χ^2 (df = 1) = .65, p = .72) Vorwissen durch Schulunterricht (χ^2 (df = 1) = 1.84, p = .18), Gerichtserfahrung (χ^2 (df = 1) = .23, p = .63), sowie Gerichtserfahrung von Freunden/Verwandten (χ^2 (df = 3) = 3.04, p = .39).

Die beiden Untersuchungsgruppen erwiesen sich somit als sehr homogen.

5.2. Ergebnisse zu den Fragestellungen

Fragestellung 1:

Die Teilnehmer der Film- und der Broschürengruppe weisen zu T2 mehr Gerichtswissen auf als zu T1.

Zur Überprüfung dieser Hypothese wurde ein T-Test für abhängige Stichproben für die Differenz T2-T1 jeweils für die Film- und Broschürengruppe durchgeführt.

Für die Filmgruppe ergab sich zwischen T1 ($M = 31.9$, $SD = 6.64$) und T2 ($M = 40.6$, $SD = 7.57$) ein hoch signifikanter Wissenszuwachs ($t(26) = -9.81$, $p < .0001$).

Für die Broschürengruppe war die Verbesserung zwischen T1 ($M = 31.2$, $SD = 5.73$) und T2 ($M = 37.6$, $SD = 7.45$) ebenfalls hoch signifikant ($t(24) = -6.62$, $p < .0001$).

Somit konnte Fragestellung 1 bestätigt werden. Sowohl der Film, als auch die Broschüre können als sehr effektiv zur Vermittlung gerichtsrelevanten Wissens betrachtet werden.

Fragestellung 2:

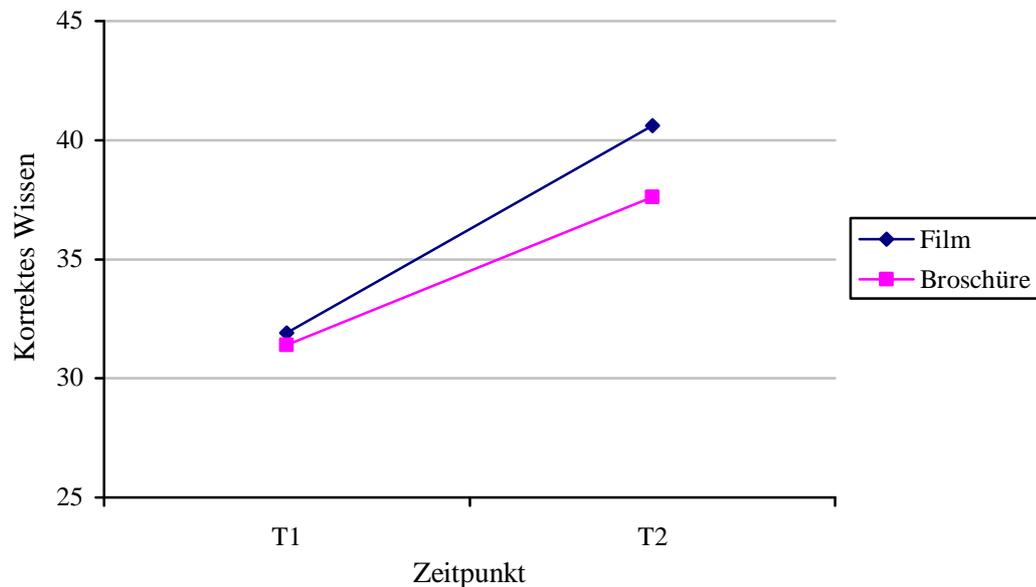
Die Teilnehmer der Filmgruppe weisen zwischen T1 und T2 einen größeren Wissenszuwachs auf als die Teilnehmer der Broschürengruppe.

Die Differenz zwischen der Punktezahl für das korrekte Wissen zwischen T1 und T2 war bei der Filmgruppe deutlich größer ($M = 8.7$, $SD = 4.61$) als bei der Broschürengruppe ($M = 6.4$, $SD = 4.86$). Wie ein T-Test für unabhängige Stichproben erbrachte, war der Unterschied zwischen den Gruppen nicht signifikant, es gab jedoch tendenziell einen größeren Wissenszuwachs bei der Filmgruppe als bei der Broschürengruppe ($t(50) = 1.72$, $p = .09$).

Somit konnte die Fragestellung 2 von der Tendenz her bestätigt werden.

Abbildung 3

Korrektes Wissen der Gruppen zu T1 und T2



Fragestellung 3:

Die Teilnehmer der Film- und Broschüregruppe weisen zu T2 weniger fehlerhaftes Wissen auf als zu T1.

Zur Überprüfung dieser Fragestellung wurden ebenfalls T-Tests für abhängige Stichproben, jeweils für beide Untersuchungsgruppen, durchgeführt.

Für die Filmgruppe ergab sich zwischen T1 ($M = 8.8$, $SD = 2.89$) und T2 ($M = 7.9$, $SD = 3.25$) eine Fehlerabnahme, die nicht signifikant war ($t(26) = 1.49$, $p = .15$). Bei der Broschüregruppe war die Fehlerabnahme zwischen T1 ($M = 8.8$, $SD = 2.94$) und T2 ($M = 8.3$, $SD = 3.25$) ebenfalls nicht signifikant ($t(24) = 0.98$, $p = .34$). Das bedeutet, weder in der Experimental- noch in der Kontrollgruppe kam es zu einem signifikanten Rückgang des fehlerhaften Wissens.

Somit konnte Fragestellung 3 nicht bestätigt werden.

Fragestellung 4:

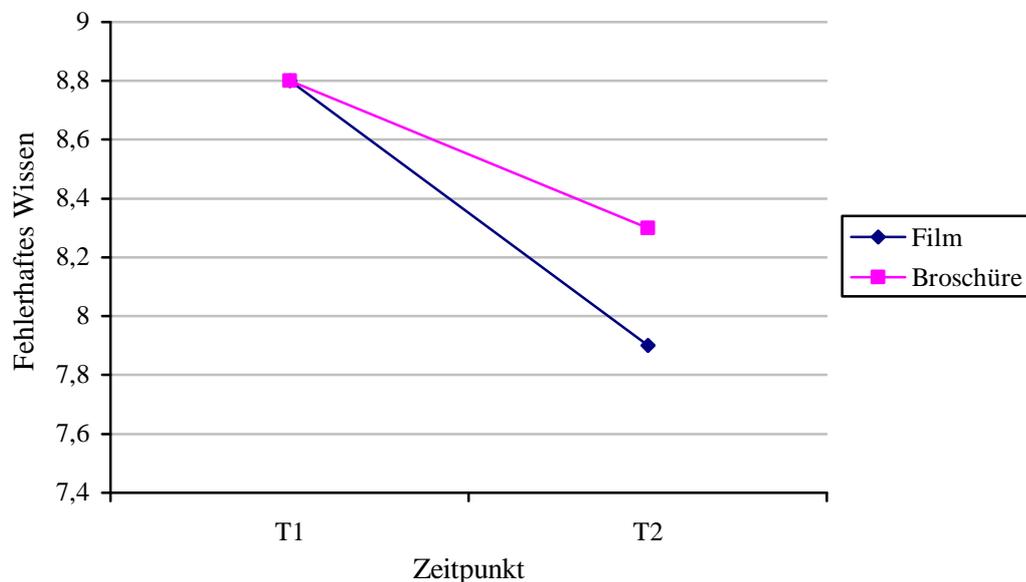
Das fehlerhafte Gerichtswissen nimmt bei den Teilnehmern der Filmgruppe zwischen T1 und T2 stärker ab als bei den Teilnehmern der Broschürengruppe.

Die Differenz der Fehlerwerte ist bei der Filmgruppe fast doppelt so hoch ($M = 0.9$, $SD = 3.30$) wie bei der Broschürengruppe ($M = 0.5$, $SD = 2.75$). Dennoch fällt der absolute Wert gering aus. Ein T-Test für unabhängige Stichproben ergab, dass sich die beiden Gruppen hinsichtlich des Rückgangs des fehlerhaften Wissens nicht signifikant voneinander unterscheiden ($t(50) = .48$, $p = .64$).

Fragestellung 4 konnte daher nicht bestätigt werden.

Abbildung 4

Fehlerhaftes Wissen der Gruppen zu T1 und T2



Fragestellung 5:

Der Effekt der Wissenszunahme und der Fehlerabnahme wird über die Stressverarbeitung moderiert: Eine ungünstige Verarbeitung („negatives Coping“, NCO) führt dazu, dass diese Effekte schwächer ausfallen, eine günstige Verarbeitung („positives Coping“, PCO) führt dazu, dass sie stärker sind.

Um den Zusammenhang zwischen diesen Variablen zu erfassen, wurden lineare Regressionsanalysen durchgeführt.

Was die Zunahme an Wissen anbetraf so gab es hier keinen nennenswerten Zusammenhang mit „positivem Coping“ ($B = 0.038$, $p = .14$). Teilnehmer, die hohe Werte auf den entsprechenden Skalen des SVF-KJ (bzw. dem Sekundärtest PCO) aufwiesen, profitierten von der Information im Film also nicht vermehrt. Auch zwischen „negativem Coping“ und dem Wissenszuwachs gab es keinen signifikanten Zusammenhang in der erwarteten Richtung ($B = -0.032$, $p = .24$).

Der Einfluss von „negativem Coping“ auf den Rückgang fehlerhaften Wissens war ebenfalls nicht signifikant ($B = -0.023$, $p = .19$). Auch „positives Coping“ zeigte hier keinen Einfluss ($B = -0.012$, $p = .47$).

Bei einer Überprüfung des Einflusses der Stressverarbeitungsstrategien bezogen auf die zwei Untersuchungsgruppen war bei der Kontrollgruppe der Einfluss von „positivem Coping“ auf den Wissenszuwachs tendenziell signifikant ($B = 0.059$, $p = .1$). „Positives Coping“ hing also tendenziell mit einem vermehrten Wissenszuwachs zusammen.

Auch was das „negative Coping“ anbetraf gab es hier tendenziell einen Einfluss auf den Wissenszuwachs in der erwarteten Richtung ($B = -0.066$, $p = .08$), in der Weise, dass „negatives Coping“ mit einem geringeren Wissenszuwachs verbunden war.

Die Fragestellung konnte somit nur teilweise bestätigt werden.

Fragestellung 6:

Ein Wissenszuwachs zwischen T1 und T2 führt dazu, dass sich die Werte auf den Skalen der EWL-G verändern und zwar in folgender Richtung:

- a. Desaktiviertheit: Zunahme*
- b. Erregtheit: Abnahme*
- c. Selbstsicherheit: Zunahme*
- d. Ängstlichkeit: Abnahme.*

Um diese Fragestellung zu untersuchen, wurden Korrelationen zwischen den Differenzen des korrekten Wissens sowie den Veränderungswerten für die jeweiligen Skalen der Gesamtstichprobe berechnet. Da die Ausgangswerte nicht normalverteilt waren, wurden Rangkorrelationen nach Spearman berechnet.

Hierbei ergaben sich zwischen dem Wissenszuwachs und Desaktiviertheit ($r = .22$, $p = .13$), Erregtheit ($r = -.13$, $p = .36$), Selbstsicherheit ($r = -.03$, $p = .83$) und Ängstlichkeit ($r = -.08$, $p = .56$) keine signifikanten Zusammenhänge. Daher konnte die Fragestellung nicht bestätigt werden.

Betrachtet man die Werte für die Experimental- und Kontrollgruppe gesondert, so fanden sich auch hier keine signifikanten Zusammenhänge.

Um zu überprüfen, ob es überhaupt einen Zusammenhang zwischen dem gerichtsrelevanten Wissen und der Befindlichkeit gibt, wurden entsprechende Korrelationen für den Zeitpunkt T1 berechnet. Hierbei konnte festgestellt werden, dass es zwischen dem Wissen zu T1 und Erregtheit ($r = -.43$, $p = < .01$), Selbstsicherheit ($r = .33$, $p < .05$) und Ängstlichkeit ($r = -.48$, $p = < .01$) jeweils einen signifikanten Zusammenhang in der erwarteten Richtung gab. Mehr Wissen hing zu T1 also mit weniger Erregtheit, mehr Selbstsicherheit und einer geringeren Ängstlichkeit zusammen. Zwischen Wissen und Desaktiviertheit ergab sich kein signifikanter Zusammenhang ($r = -.11$, $p = .43$).

Zum Zeitpunkt T2 konnte zwischen korrektem Wissen und Erregtheit ($r = -.23$, $p < .05$) sowie Ängstlichkeit ($r = -.35$, $p < .05$) weiterhin ein geringer, aber signifikanter Zusammenhang festgestellt werden. Selbstsicherheit korrelierte nun nicht mehr signifikant ($r = .10$, $p = .48$). Zwischen Desaktiviertheit und dem Wissen zu T2 fand sich erneut kein signifikanter Zusammenhang ($r = -.17$, $p = .23$).

Um abschätzen zu können, in wie weit es zwischen den Messzeitpunkten zu einer Veränderung der Befindlichkeit kam, wurden T-Tests für abhängige Stichproben für die jeweiligen Befindlichkeitswerte zwischen T1 und T2 berechnet. Hierbei zeigte sich, dass lediglich die Werte für die Erregtheit signifikant zurückgingen ($M = 0.97$, $SD = 2.5$; $t(51) = 2.83$, $p = .007$). Für die anderen Befindlichkeitsbereiche waren die Veränderungen nicht signifikant.

Eine für die Experimental- und Broschüreggruppe gesonderte Berechnung der Befindlichkeitsveränderung erbrachte, dass es lediglich in der Experimentalgruppe zu einem signifikanten Rückgang der Werte der Erregtheitsskala kam ($M = 1.5$, $SD = 2.96$; $t(26) = 2.67$, $p = .01$). Für die Kontrollgruppe war die Veränderung nicht signifikant ($M = 0.4$, $SD = 1.64$; $t(24) = 1.12$, $p = .27$).

Bezogen auf die Werte der anderen Befindlichkeitsskalen kam es weder in der Experimental- noch in der Kontrollgruppe zu wesentlichen Veränderungen.

5.3. Zusätzliche Ergebnisse

Über die eigentliche Fragestellung hinaus, werden noch weitere interessante Befunde dargestellt, die im Rahmen dieser explorativen Studie erhoben wurden.

Einfluss der Kontrollvariablen auf das Wissen:

Um festzustellen, ob sich die demographischen Variablen auf die abhängige Variable Gerichtswissen auswirken, wurden die Ergebnisse zum Zeitpunkt T1 und zum Zeitpunkt T2 diesbezüglich ausgewertet (T-Tests für unabhängige Stichproben), da es in anderen Untersuchungen uneinheitliche Ergebnisse gibt, was z.B. den Fernsehkonsum und die eigene Gerichtserfahrung anbetrifft (z.B. Saywitz, 1990, 1989; Wolf, 1997).

- Ad Fernsehkonsum:

Wissen zu T1: Unterschieden wurde zwischen den Jugendlichen die angaben, häufig Gerichtssendungen im Fernsehen anzuschauen ($n = 13$), und solchen, die angaben, nie solche Sendungen zu sehen ($n = 6$). Hierbei ergab sich für den ersten Erhebungszeitpunkt keinen signifikanten Unterschied zwischen den „Viel-Sehern“ ($M = 33.2$, $SD = 7.8$) und den „Nie-Sehern“ ($M = 34.9$, $SD = 6.4$) bezogen auf das korrekte Wissen ($t(17) = .46$, $p = .65$). Was das fehlerhafte Wissen anbetraf, so wiesen die „Viel-Seher“ ($M = 7.6$, $SD = 2.3$) tendenziell weniger fehlerhaftes Wissen auf als die „Nie-Seher“ ($M = 10.0$, $SD = 3.2$), $t(17) = 1.86$, $p = .08$).

Wissen zu T2: Zum zweiten Erhebungszeitpunkt gab es keinen bedeutsamen Unterschied mehr, was das fehlerhafte Wissen anbetraf („Viel-Seher“, $M = 7.1$; $SD = 2.38$ gegenüber „Nie-Seher“, $M = 6.0$, $SD = 2.8$), $t(17) = -.9$, $p = .38$). Bezogen auf das korrekte Wissen wurde das Ergebnis nun jedoch tendenziell unterschiedlich („Viel-Seher“, $M = 40.1$, $SD = 8.50$ gegenüber „Nie-Seher“, $M = 48.0$, $SD = 8.78$), $t(17) = -.9$, $p = .08$). Häufiger Konsum entsprechender Sendungen war nun tenden-

ziell mit deutlich weniger Wissen verbunden, als wenn man diese Sendungen nie konsumiert.

Ein *Vergleich der Differenzwerte des korrekten Wissens* ergab, dass die „Nie-Seher“ ($M = 13.1$, $SD = 5.47$) einen signifikant größeren Wissenszuwachs erzielten als die „Viel-Seher“ ($M = 6.9$, $SD = 3.74$), $t(17) = 2.93$, $p = .009$.

Die *Abnahme an fehlerhaftem Wissen* war bei den „Nie-Sehern“ ($M = 4.0$, $SD = 2.53$) signifikant größer als bei den „Viel-Sehern“ ($M = 0.5$, $SD = 2.84$), $t(17) = 2.57$, $p = .02$.

Das bedeutet, sowohl was die Abnahme an fehlerhaftem Wissen anbetrifft, als auch die Zunahme an korrektem Wissen, waren die Teilnehmer, die nie entsprechende Sendungen anschauen den Teilnehmern, die häufig solche Sendungen konsumieren, deutlich überlegen.

- Ad Gerichtserfahrung:

Wissen zu T1: Der Unterschied im Gerichtswissen zu T1 zwischen den Teilnehmern mit eigener Gerichtserfahrung ($n = 39$, $M = 30.2$; $SD = 5.19$) und ohne eigene Erfahrung ($n = 13$, $M = 35.5$; $SD = 7.36$.) erwies sich als signifikant ($t(50) = 2.83$, $p = .007$) und zwar in der Weise, dass Teilnehmer ohne entsprechende Erfahrung über mehr Wissen verfügten. Dies bedeutet, dass sich eigene Gerichtserfahrung nicht positiv auf das Gerichtswissen auswirkte, wie dies auch in den Untersuchungen von Saywitz (1989; 1990) und Wolf (1997) der Fall war. Die hier vorgefundene negative Auswirkung könnte dahingehend interpretiert werden, dass die Erfahrung in einer Gerichtsverhandlung für jugendliche Teilnehmer eher Fragen aufwirft, als dass diese durch die Verhandlung, etwa durch eine entsprechende Nachbearbeitung geklärt würden.

Allerdings unterschieden sich die Teilnehmer mit eigener Gerichtserfahrung ($M = 8.8$, $SD = 3.07$) nicht von den Teilnehmern ohne eigene Erfahrung ($M = 8.8$, $SD = 2.34$; $t(50) = .06$, $p = .96$), was das fehlerhafte Wissen anbetraf.

Wissen zu T2: Der Unterschied im Gerichtswissen zwischen den Teilnehmern mit eigener Erfahrung ($M = 38.2$, $SD = 7.0$) und ohne diese Erfahrung ($M = 41.9$, $SD = 8.86$) war nun nicht mehr signifikant ($t(50) = 1.52$, $p = .13$).

Der Unterschied im fehlerhaften Wissen war ebenfalls nicht signifikant (mit eigener Erfahrung, $M = 8.3$, $SD = 3.46$, gegenüber ohne eigene Erfahrung, $M = 7.5$; $SD = 2.43$; $t(50) = -.77$, $p = .45$).

Auch in ihrem *Wissenszuwachs* unterschieden sich die Teilnehmer mit eigener Erfahrung ($M = 8.0$, $SD = 6.4$) von den Teilnehmern ohne Gerichtserfahrung ($M = 6.4$, $SD = 4.99$) nicht wesentlich ($t(50) = -1.03$, $p = .31$).

Dies traf auch auf die *Fehlerabnahme* zu (mit Gerichtserfahrung $M = 0.5$, $SD = 3.1$ gegenüber ohne Gerichtserfahrung $M = 1.4$, $SD = 2.75$; $t(50) = .87$, $p = .39$).

- Ad Schulunterricht:

Wissen zu T1: Der Unterschied im Gerichtswissen zu T1 zwischen den Teilnehmern, die das Thema Gericht im Schulunterricht schon durchgenommen hatten ($n = 15$, $M = 32.4$; $SD = 5.35$) und die es nicht durchgenommen hatten ($n = 37$, $M = 31.2$; $SD = 6.51$) erwies sich als nicht signifikant ($t(50) = 0.62$, $p = .54$).

Was das fehlerhafte Wissen anbetraf, so unterschieden sich die Teilnehmer mit schulischem Vorwissen ($M = 8.9$, $SD = 2.7$) ebenfalls nicht von den Teilnehmern ohne schulisches Vorwissen ($M = 8.8$, $SD = 2.99$; $t(50) = .09$, $p = .93$).

Wissen zu T2: Der Unterschied im Gerichtswissen zwischen den Teilnehmern, die das Thema schon in der Schule behandelt hatten ($M = 39.2$, $SD = 5.86$), und die es nicht im Unterricht durchgenommen hatten ($M = 39.1$, $SD = 8.25$) blieb weiterhin nicht signifikant ($t(50) = 0.01$, $p = .99$).

Was das fehlerhafte Wissen anbetraf, so gab es auch weiterhin zwischen den Teilnehmern mit schulischem Vorwissen ($M = 8.1$; $SD = 2.7$) und den Teilnehmern ohne solches Vorwissen keinen Unterschied ($M = 8.0$, $SD = 3.4$; $t(50) = .06$, $p = .95$).

Bezüglich des *Wissenszuwachses* zeigte sich kein Unterschied zwischen den Teilnehmern mit ($M = 6.8$, $SD = 4.8$) und ohne schulisches Vorwissen ($M = 7.9$, $SD = 4.8$; $t(50) = -.77$, $p = .44$).

Dies galt auch für die *Fehlerabnahme* (mit schulischem Vorwissen $M = 0.8$, $SD = 3.2$ gegenüber ohne entsprechendes Vorwissen $M = 0.7$, $SD = 3.0$; $t(50) = .03$, $p = .98$). Insgesamt zeigte sich wie in der Untersuchung von Wolf (1997), dass es bezogen auf das hier untersuchte Gerichtswissen irrelevant war, ob die Teilnehmer das Thema „Gericht“ schon im Schulunterricht durchgenommen hatten oder nicht, wobei nicht erhoben wurde, in welcher Form das Thema Inhalt des Unterrichts war.

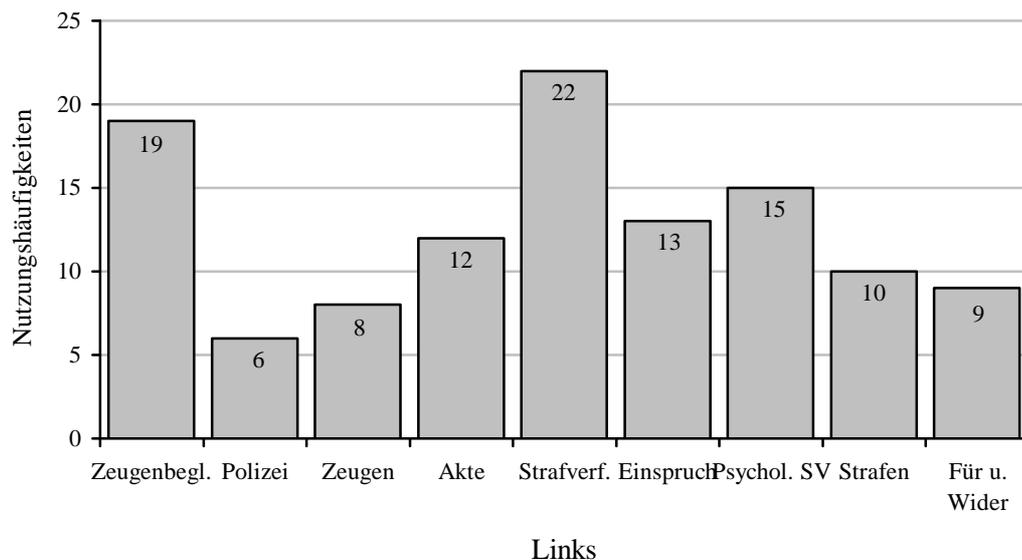
Nutzung der interaktiven Elemente:

- Links:

Auch wenn die Nutzung der Links und des am Ende des Films dargebotenen „Glossars“ nicht Teil der Hypothesen waren, so wurde doch erhoben und ausgewertet, in wie weit sie von den Teilnehmern der Filmgruppe genutzt wurden.

Abbildung 5

Nutzung der verschiedenen Links



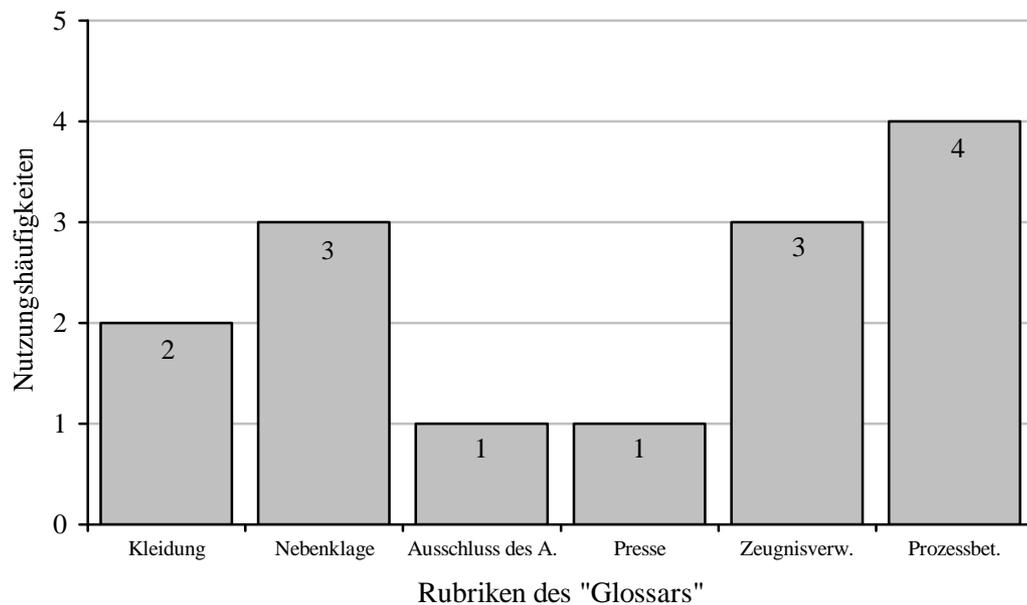
Wie man in Abbildung 5 erkennen kann, wurde das Link mit dem Schaubild über den Ablauf des Strafverfahrens am häufigsten angewählt, während das Link „Poli-zei“ am wenigsten aufgerufen wurde.

- „Glossar“:

Betrachtet man die Häufigkeit, mit der am Ende des Films auf die einzelnen Inhalts-punkte des „Glossars“ zurückgegriffen wurde, so zeigt sich, wie aus der Abbildung 6 ersichtlich wird, dass hiervon nur in sehr geringem Umfang Gebrauch gemacht wur-de. So wurden die Themen „Verschiedene Gerichte“, „Wartezeit“, „Wartezimmer“ und „Ausschluss der Öffentlichkeit“ von keinem der Teilnehmer der Filmgruppe angewählt.

Abbildung 6

Nutzungshäufigkeit des „Glossars“ am Ende des Films



Als Hauptgrund der geringen Nutzung kann angenommen werden, dass die Untersuchung zu diesem Zeitpunkt schon sehr lange andauerte, und die Teilnehmer daher nicht mehr ausreichend motiviert waren, sich noch länger mit dem Film zu beschäftigen.

Kapitel 6

Diskussion und Ausblick

Die vorliegende Studie überprüfte die Effektivität des eigens produzierten Films „Vor Gericht“ bei der Vermittlung gerichtsrelevanten Wissens. Sie konnte im Ergebnis bestätigt werden. Das Ergebnis war hoch signifikant. Die Teilnehmer der Kontrollgruppe, die ebenfalls Informationen zum Thema Gericht erhielten, jedoch in Form einer Broschüre, wiesen zum zweiten Erhebungszeitpunkt ebenfalls mehr Wissen auf als zum ersten. Auch in diesem Fall fiel der Unterschied signifikant aus. Allerdings war hier der Wissenszuwachs tendenziell kleiner als bei der Experimentalgruppe.

Für die Kontrollgruppe galt, dass der Zeitraum zwischen Präsentation und Überprüfung des Wissens etwas kürzer war als bei der Experimentalgruppe. Während die Präsentation des Films streng punktuell, ungefähr zwei Wochen vor der zweiten Befragung, erfolgte, stand der Kontrollgruppe die Broschüre wenige Tage zur Verfügung. Damit ist denkbar, dass sie mehrmals gelesen wurde. Somit kann es zu einer Begünstigung der Kontroll- im Vergleich zur Experimentalgruppe gekommen sein, was die für den Wissenserwerb zur Verfügung stehende Zeit anbetrifft.

Ziel der Untersuchung war nicht ein Vergleich der Medien (Text vs. Film) im engen Sinne. Daher kann aus den Ergebnissen streng genommen nicht gefolgert wer-

den, dass sich das Medium Film zur Wissensvermittlung prinzipiell besser eignet als eine Broschüre. Vielmehr zeigt das Ergebnis, dass auch die Broschüre, wenngleich nicht mit derselben Effektivität wie der Film, als Medium zur Wissensvermittlung in Frage kommt.

Fehlerhaftes Wissen war den Ergebnissen der Untersuchung zu Folge weder durch den Film noch durch die Broschüre wirksam korrigiert worden. Auch wenn sich in der Experimentalgruppe ein solcher Trend abzeichnete, war er nicht signifikant. Dieser Befund deckt sich mit der Untersuchung von Blattner und Rohmann (2004). Bereits hier war formuliert worden, dass das Korrigieren falschen Wissens eigenständiger und spezifischer erfolgen müsste. Lediglich korrektes Wissen diesem gegenüber zu stellen reicht offenbar, wie das vorliegende Ergebnis unterstreicht, nicht aus. Vorhandenes Wissen vermittelt wahrscheinlich subjektive Sicherheit. Wird dies nicht mittels besonderer didaktischer Anstrengungen in Frage gestellt oder erschüttert, kommt es zu keiner Korrektur.

Dieser Eindruck konnte auch während der Begleitung der Teilnehmer der Experimentalgruppe beim Anschauen des Films gewonnen werden. Hierbei erschien es so, dass sie von ihrem bereits vorhandenen Wissen überzeugt waren, bzw. dass sie fehlerhaftes Wissen nicht als solches erkannten. So betrachteten sie den Film zwar teilweise gezielt nach den Fragen, die sie im Fragebogen nicht beantworten konnten (was speziell bei der Auswahl der Links auffiel), fehlerhaftes Wissen wurde dagegen weniger erkannt und daher auch nicht korrigiert.

Die Ergebnisse zum Konsum einschlägiger Sendungen im Fernsehen in Bezug auf das gerichtsrelevante Wissen liefern hier einen wichtigen Hinweis. Wie sich herausstellte, profitierten die Teilnehmer, die angaben, häufig Gerichtssendungen im Fernsehen zu konsumieren, signifikant weniger von den Interventionen, sowohl was das korrekte als auch das fehlerhafte Wissen anbetraf. Dies veranlasst zu der Schlussfolgerung, dass der häufige Konsum von Fernsehsendungen bei den Jugendlichen zu der fälschlichen Annahme führt, über dieses Thema Bescheid zu wissen, und sie des-

halb dem so erworbenen Wissen gegenüber wenig kritisch und alternativem Wissen gegenüber eher „resistent“ werden. Wiederholtes Betrachten szenischer Darstellungen im Fernsehen hat einen hohen Grad an Anschaulichkeit. Es fügt sich in den Rahmen entsprechender Skripts und vermittelt gerade in dieser mediatisierten Form eine hohe Glaubwürdigkeit.

Nicht bestätigt haben die Ergebnisse, dass der bevorzugte Coping-Stil den Wissenszuwachs bzw. die Fehlerabnahme wirksam beeinflusst. Lediglich in der Kontrollgruppe zeigte sich tendenziell ein Zusammenhang von Bewältigungsstil und Wissenszuwachs.

Eine mögliche Erklärung hierfür liegt im verwendeten Instrument. Möglicherweise passt es nicht auf die in dieser Studie untersuchten Zusammenhänge, indem die Anforderungssituation einer Zeugenaussage vor Gericht durch den SVF-KJ nicht ausreichend abgebildet wird. Somit kann man von dem hier erfassten Stressverarbeitungsstil auch nicht auf den Umgang mit gerichtsrelevanter Information schließen.

Weiterhin ist in Betracht zu ziehen, dass der Bewältigungsstil zwar erfasst wurde, dass dieser aber in der Untersuchungssituation, was den Umgang mit gerichtsrelevanter Information anbetrifft, keine Rolle spielt, da sie nicht als Belastungssituation erlebt wurde. Insofern kam es zu keiner Aktualisierung der entsprechenden Bewältigungsstile.

Selbst wenn Bewältigungsstrategien aktiviert wurden, ist es dennoch weiterhin möglich, dass ein Bewältigungskonzept, das einen zusammengesetzten Stil erfasst, zugunsten eines einzelnen Dimensionen beschreibenden Stils aufzugeben ist.

Ebenfalls nicht bestätigt hat sich eine Veränderung der emotionalen Befindlichkeit in Verbindung mit der Zunahme an gerichtsrelevantem Wissen. Diese war durch die vier Begriffsfelder der Eigenschaftswörterliste-G erfasst worden.

Dennoch zeigten sich einige interessante Ergebnisse, die für einen solchen Zusammenhang sprechen und weitere Untersuchungen sinnvoll erscheinen lassen. So wurde zu den einzelnen Erhebungszeitpunkten der Zusammenhang von vorhandenem Wis-

sen und der Befindlichkeit berechnet. Zum ersten Erhebungszeitpunkt zeigte sich, dass sich die Teilnehmer mit mehr gerichtsrelevantem Wissen selbstsicherer, weniger ängstlich und weniger erregt einschätzten. Lediglich für die Skala „Desaktiviertheit“ fand sich kein Zusammenhang. Zum zweiten Untersuchungszeitpunkt gab es diesen Zusammenhang etwas abgeschwächt noch für die Skalen „Erregtheit“ und „Ängstlichkeit“.

Zu erörtern bleibt dennoch weiterhin, wieso eine Zunahme an Wissen nicht mit einer entsprechenden Veränderung der emotionalen Befindlichkeit einherging. Denkbar ist, dass eine Einschätzung der Befindlichkeit durch die verschiedenen Begriffsfelder möglich war, eine unterschiedliche Sensitivität der Erhebungsinstrumente jedoch den Nachweis eines korrelativen Zusammenhangs zwischen dem Wissenszuwachs und der Veränderung der Befindlichkeit verhinderte. So erscheint die differenzierte Abfrage gerichtsrelevanten Wissens sensitiver als die Vorlage der Befindlichkeitsskalen. Ein Vergleich der Mittelwerte der Befindlichkeitsskalen zu den beiden Erhebungszeitpunkten bietet einen Hinweis für diese Annahme. Hier zeigte sich, dass die Werte der jeweiligen Skalen sehr nahe beieinander lagen. Lediglich hinsichtlich der Erregtheit zeigte sich zwischen den Erhebungszeitpunkten ein signifikanter Unterschied in der erwarteten Richtung. Eine gesonderte Auswertung für die Experimental- und Kontrollgruppe ergab, dass die Werte für die Erregtheitsskala nur bei den Teilnehmern, die den Film gesehen hatten, signifikant zurückgingen.

Eine Veränderung speziell der Werte der Erregtheitsskala zwischen den Erhebungszeitpunkten, kann dadurch erklärt werden, dass es sich hierbei um einen besonders verhaltens- bzw. körpernahen Zustand handelt, der von den Teilnehmern gut nachvollzogen werden konnte.

Diese Veränderung, unabhängig vom Wissenszuwachs, kann durch die Auseinandersetzung mit dem Inhalt des Films, die eine allgemeine Vertrautheit mit der Thematik bewirkt, zustande kommen. Die hypothetische Vorstellungssituation hat dadurch zum zweiten Zeitpunkt ihren Neuigkeitswert verloren, was analog einer Habituation zu verstehen ist. Dass dieser Effekt bei der Experimentalgruppe ausgeprägter war

und signifikant ausfiel, kann als Beleg für die größere Anschaulichkeit des Films im Vergleich zur Broschüre gewertet werden und auch dafür, dass sich zusätzlich Faktoren wie die Modellwirkung der Protagonistin, die nur im Film wirksam sind, auf die Befindlichkeit auswirken.

Eine alternative Erklärung für den fehlenden Zusammenhang eines Wissenszuwachses mit einer Veränderung der Befindlichkeit besteht darin, dass nicht untersucht werden konnte, ob die Probanden der Aufforderung tatsächlich nachkamen, sich eine zeitnahe Gerichtsverhandlung, bei der sie als verletzte Zeugen aussagen müssen, vorzustellen. Prinzipiell ist die Herstellung eines affektiven Zustands durch eine verbale Instruktion nicht einfach zu erreichen. Dies kann einen großen Unterschied zu einer Untersuchung mit tatsächlichen Zeugen darstellen, die realen Belastungsfaktoren ausgesetzt sind.

Denkbar wäre schließlich noch, dass es keinen Zusammenhang zwischen gerichtsrelevantem Wissen und der emotionalen Befindlichkeit gibt, wie Nathanson und Saywitz (2003) aufgrund der Ergebnisse ihrer Untersuchung zumindest für die Angst annehmen. Sie gehen davon aus, dass mehr Gerichtswissen bei Zeugen in einer Verhandlung zwar eine geringere Ablenkbarkeit und Interferenz bewirkt, und es daher zu einer Verbesserung ihres Aussageverhaltens kommt, dass eine Auswirkung auf die Angst vor bzw. in einer Gerichtsverhandlung jedoch nicht erfolgt. Eine theoretische Erklärung bietet hier die Annahme einer kognitiven und einer physiologischen Komponente der Angst (Besorgnis und Aufgeregtheit), und dass besonders die Besorgnis für Einbußen in Leistungssituationen verantwortlich ist (Schwarzer, 2000). Gerichtsrelevantes Wissen würde sich, zieht man die Untersuchungsergebnisse von Nathanson und Saywitz (2003) heran, demnach vor allem auf die kognitive Komponente der Angst auswirken.

Allerdings wurde in der Untersuchung von Nathanson und Saywitz (2003) nicht unterschieden, inwiefern die Probanden neben gerichtsrelevantem Sachwissen über konkretes Handlungswissen verfügten. Speziell die Vermittlung von Bewältigungs-

wissen, erhöht die kognitive Kontrolle und die Kompetenzerwartung und führt so möglicherweise auch zu einem Rückgang der Ängstlichkeit. Aus aktivierungstheoretischer Sicht wäre im Übrigen ein völliger Rückgang der Ängstlichkeit oder Erregtheit nicht wünschenswert, da sich ein zu geringes Aktivierungsniveau ebenso wie ein zu hohes negativ auf die Qualität der Zeugenleistung auswirken kann.

Zusammenfassend lassen die Ergebnisse der vorliegenden Untersuchung den Schluss zu, dass sowohl der Film als auch die Broschüre zur Vermittlung gerichtsrelevanten Wissens hoch wirksam sind. Unterschiede in der Wirksamkeit in Abhängigkeit der erhobenen Stressverarbeitungsstile der Teilnehmer konnten nur tendenziell festgestellt werden. Eine direkte Auswirkung des Wissenszuwachses auf eine Veränderung der emotionalen Befindlichkeit, wie sie anhand einer hypothetischen Gerichtssituation erhoben wurde, war unter diesen Umständen nicht festzustellen.

Mit dem explorativen Charakter dieser Studie waren methodische Einschränkungen verbunden. So wurde auf eine Überprüfung der Interraterreliabilität bei der Auswertung des Gerichtsfragebogens verzichtet. Die Antwortmöglichkeiten wurden jedoch zwischen den Ratern eingehend erörtert und fachlich kategorisiert. Sie werteten die Fragebögen selbstverständlich unabhängig voneinander aus. Dennoch blieben bei den freien Antwortmöglichkeiten einige Fragen offen, die nicht eindeutig in den Kriterienkatalog fielen. Diese wurden ausführlich zwischen den Ratern erörtert, so dass eine vergleichbare Bewertung des erfragten Wissens erzielt werden konnte.

Einschränkend gilt, dass die Auswerter bei der Auswertung der Fragebögen gegenüber der Gruppenzugehörigkeit der Teilnehmer nicht blind waren. Erwartungseffekte sind daher nicht vollständig auszuschließen.

Eine Gerichtsverhandlung bringt für geschädigte Personen, und für diese Gruppe ist der vorliegende Film in erster Linie konzipiert, immer zahlreiche Belastungsmomente mit sich, die auch unabhängig vom gerichtsbezogenen Wissen bestehen bleiben. An diesen Belastungen kann auch der vorliegende Film nichts ändern. Hierzu zählen

in erster Linie die Begegnung mit dem Angeklagten oder die Erinnerung an die Tat. Das Belastungserleben in der Zeitspanne vor einer Verhandlung, das mit erheblicher Angst und Anspannung verbunden ist, kann mit dem Film jedoch wesentlich positiv beeinflusst werden. Schon im Vorfeld einer Gerichtsverhandlung können Zeugen dadurch relevante Informationen erhalten und situationsspezifische Handlungsmöglichkeiten vermehren, was dazu führt, dass Unsicherheiten und unnötige Ängste abgebaut und Bewältigungsstrategien verfügbar werden.

So könnten potenzielle Zeugen den Film schon mit Erstattung der Anzeige erhalten, da der Film die Zeit von der Anzeigenerstattung bis über die Verhandlung hinaus beschreibt. Er zeichnet ein realistisches Bild der Anforderungen, die an Zeugen gestellt werden. Möglichkeiten in einem Verfahren Einfluss zu nehmen werden ebenso aufgezeigt, wie Strategien, um nicht änderbare Prozessgegebenheiten zu bewältigen. Indem der Film darlegt, wie die Abläufe in einem Verfahren sind, wozu es notwendig ist, bestimmte Belastungen, wie z.B. wiederholtes Aussagen, auf sich zu nehmen, trägt er dazu bei, dass sie als Anstrengungen toleriert werden, die zur Erreichung eines bestimmten Ziels notwendig sind.

Da der vorliegende Film empirisch evaluiert wurde, könnte er in der Praxis in ein umfassenderes Zeugenbegleitprogramm eingebettet sein, das neben dem Aspekt der Wissensvermittlung auch die Möglichkeit der sozialen Unterstützung beinhaltet. Gerade bei Jugendlichen, bei denen aus unterschiedlichen Gründen eine Begleitung durch die Eltern nicht in Frage kommt, ist dieses Angebot als Beitrag zur Belastungsreduktion sehr wichtig. Da solche Programme jedoch nur an einigen großen Gerichten vorhanden sind, und auch nicht jeder Zeuge eine umfassende Betreuung wünscht, besteht der Bedarf für ein niederschwelliges, leicht verfügbares und effektives Hilfsangebot für jugendliche Zeugen, um sie mit den Gegebenheiten vor Gericht besser vertraut zu machen (Blattner und Rohmann, 2004).

In dieser Untersuchung wurde die Wirksamkeit des Films an einer Stichprobe von Jugendlichen untersucht, die nicht wirklich vor Gericht aussagen mussten. Als nächster Schritt könnte daher folgen, dass in einer weiteren Studie jugendliche Opferzeugen untersucht werden. Hier sind andere Faktoren wirksam als dies bei der untersuchten Stichprobe der Fall war. Da die Effektivität der hier untersuchten Materialien mit dieser Arbeit empirisch nachgewiesen werden konnte, ist davon auszugehen, dass die Justiz einer solchen Untersuchung offen gegenüber stehen würde. Bei tatsächlichen Zeugen kann von einer größeren Motivation ausgegangen werden, was ihren Wunsch nach Information über eine Gerichtsverhandlung anbetrifft. Andererseits könnte zumindest bei einer Untergruppe von besonders traumatisierten Zeugen ein entsprechender Bewältigungsstil dazu führen, dass sie für gerichtsrelevante Information nicht empfänglich sind.

Bei einer solchen Studie könnte eine Kontrollgruppe hinzugezogen werden, die kein Treatment erhält, um etwaige Sensibilisierungseffekte durch die Befragung besser einschätzen zu können. Weiterhin wäre i.S. einer differenziell-psychologischen Herangehensweise interessant, ob eine Effektivität des Films und der Broschüre etwa in Abhängigkeit von verschiedenen „Lerntypen“ nachzuweisen wäre.

Die Effektivität des Films als Medium wurde in der vorliegenden Studie vor allem unter dem Aspekt der Wissensvermittlung erfasst. Der Einfluss auf die Befindlichkeit konnte lediglich bezogen auf eine hypothetische Situation als Zeuge aussagen zu müssen, erhoben werden. Auch hier wäre eine weitere Untersuchung mit tatsächlichen Zeugen aufschlussreich. Es ist davon auszugehen, dass sie stärker belastet sind und die Effekte durch eine Intervention größer sind. Hierbei kämen, anders als dies mit einer Broschüre zu vermitteln ist, die spezifischen Darstellungsmöglichkeiten des Films stärker zum Tragen, wie die Modellwirkung der Hauptdarstellerin, speziell wie sie ihre Aufgabe als Zeugin erfolgreich bewältigt, sowie die realistische Darstellung der Situation vor Gericht. Dies lässt erwarten, dass bei realen Zeugen die Präsentation des Films zu einer stärkeren Belastungsreduktion führt als dies im Rahmen dieser Studie erfasst werden konnte. In diesem Zusammenhang wäre auch noch erwägens-

wert, einen vergleichbaren Film mit einem männlichen Hauptdarsteller, speziell für männliche Zeugen, herzustellen.

In dieser Studie wurde nicht untersucht, wie sich die interaktiven Elemente des vorliegenden Films im Hinblick auf die Wissensvermittlung auswirkten. Deskriptiv ergab sich, dass sie bei den Filmrezipienten Anklang fanden. Der Film liegt auch ohne Links vor. Daher wäre für eine weitere Untersuchung interessant, diese beiden Versionen in ihrer Wirksamkeit zur Wissensvermittlung miteinander zu vergleichen. Das „Glossar“ am Ende des Films wurde von den Teilnehmern wenig genutzt. Dies lag wahrscheinlich daran, dass die Untersuchung zu diesem Zeitpunkt schon lange andauerte und die Untersuchungsteilnehmer nur noch wenig motiviert waren. Bei tatsächlichen Zeugen, die den Film zu ihrer freien Verfügung haben und ihn daher ohne Zeitdruck anschauen können, würde dieses „Werkzeug“ vermutlich mehr Verwendung finden.

Mit dem hier untersuchten Film liegt ein attraktives, wirkungsvolles Medium zur effektiven Vermittlung von gerichtsrelevantem Wissen speziell für jugendliche Zeugen vor, das es in dieser evaluierten Form bisher nicht gibt. Eine Verwendung in verschiedenen Kontexten ist vorstellbar. So kann es, je nach den spezifischen Bedürfnissen eines Zeugen, in ein institutionalisiertes Zeugenbegleitprogramm, z.B. als erste Orientierungshilfe, implementiert werden, wie es auch als alleinige Informationsquelle dienen könnte. Hiermit stellt der Film einen wichtigen Beitrag im Sinne des Opferschutzes dar, wie er auch der Wahrheitsfindung vor Gericht dient, die in vielen Fällen ganz entscheidend von der Qualität der Aussage abhängt.

Schließlich sollte mit dieser Arbeit auch ein Beitrag zu einer angewandten Psychologie geleistet werden, speziell in dem Bereich der psychologischen Viktimologie, einem Feld, in dem zumindest in Deutschland gerade unter praktischen Gesichtspunkten noch erheblicher Forschungsbedarf besteht.

Literaturverzeichnis

Achenbach, T. M. & Edelbrock, C. (1983). *Manual for the Child Behavior Checklist and the Revised Child Behavior Profile*. Burlington: University of Vermont.

Ballof, R. (1992). *Kinder vor Gericht. Opfer, Täter, Zeugen*. München: Beck.

Bandura, A. (1979). *Sozial-kognitive Lerntheorie*. Stuttgart: Klett.

Beyer, A. & Lohaus, A. (2005). Stressbewältigung im Jugendalter. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 52, 33-50.

Beyer, A. & Lohaus, A. (2006). *Stressbewältigung im Jugendalter. Ein Trainingsprogramm*. Hogrefe: Göttingen.

Beyer, A., Fridrici, M. & Lohaus, A. (2007). Trainingsprogramme für Jugendliche. In: I. Seiffge-Krenke & A. Lohaus (Hrsg.), *Stress und Stressbewältigung im Kindes- und Jugendalter*. Göttingen: Hogrefe.

Beyer, A. & Lohaus, A. (2007). Konzepte zur Stressentstehung und Stressbewältigung. In: I. Seiffge-Krenke & A. Lohaus (Hrsg.), *Stress und Stressbewältigung im Kindes- und Jugendalter*. Göttingen: Hogrefe

Blank, H. (2005). Publikumseffekte bei Zeugenaussagen. *Zeitschrift für Sozialpsychologie*, 36 (4), 161-173.

Blattner, M. & Rohmann, J. (2004). *Praxis der Rechtspsychologie*, 14 (1), 208-220.

- Blattner, M. (2003). *Entwicklung und Evaluation eines Videofilms zur Vermittlung von Gerichtswissen für Kinder als potentielle Zeugen im Strafverfahren*. Unveröffentlichte Diplomarbeit, Eberhard-Karls- Universität Tübingen.
- Blumenstein, H.-A. (2005). Opferschutz im und durch Strafverfahren, vor allem bei Straftaten gegen die sexuelle Selbstbestimmung. *Kindesmisshandlung und -vernachlässigung*, 8 (2), 37-52.
- Bundesjustizministerium der Justiz (2004). *Ich habe Rechte. Ein Wegweiser durch das Strafverfahren für jugendliche Zeuginnen und Zeugen*. [www.bmj.bund.de].
- Busse, D. & Volbert, R. (1997). Zur Situation kindlicher Zeugen vor Gericht. In: M. Steller & R. Volbert (Hrsg.), *Psychologie im Strafverfahren: Ein Handbuch* (S.224 -246). Huber: Bern.
- Busse, D., Volbert, R. & Steller, M. (1996). *Belastungserleben von Kindern in Hauptverhandlungen*. Abschlussbericht eines Forschungsprojekts im Auftrag des Bundesministeriums der Justiz. Bonn: Bundesministerium der Justiz.
- Cashmore, J. & Bussey, K. (1989). Children's Conception of the witness role. In: J. R. Spencer, G. Nickelson, R. Flin & R. Brown (Eds.), *Children's Evidence in Legal Proceedings* (pp. 177-188). Cambridge: University of Cambridge, Faculty of Law.
- Clarke, A. T. (2006). Coping with Interpersonal Stress and Psychosocial Health Among Children and Adolescents: A Meta-Analysis. *Journal of Youth and Adolescence*, 35 (1), 11-24.

- Compas, B. E., Banez, G. A., Malcarne, V. & Worsham, N. (1991). Perceived control and coping with stress: A developmental perspective. *Journal of Social Issues, 47*, 23-34.
- Compas, B. E., Connor-Smith, J. K., Saltzman, H., Thomsen, A. & Wadsworth, M. E. (2001). Coping with stress during Childhood and Adolescence: Problems, Progress, and Potential Theory and Research. *Psychological Bulletin, 127* (1), 87-127.
- Craik, F. I. M. & Lockhart, R. S. (1972). Levels of processing: A framework for memory research. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior, 11*, 671-684.
- Dannenberg, U., Höfer, E., Köhnken, G. & Reutemann, M. (1997). *Unveröffentlichter Abschlussbericht zum Modellprojekt „Zeugenbegleitprogramm für Kinder“*. Kiel: Institut für Psychologie der Christian-Albrechts-Universität Kiel.
- Davies, G. & Westcott, H. (1992). Video technology and the child witness. In: H. Dent. & R. Flin (Eds.), *Children as witnesses* (pp. 211-229). Chichester: Wiley.
- Davies, G. & Westcott, H. (1995). The child witness in the courtroom. Empowerment or protection. In: M. S. Zaragoza, J. R. Graham, G. C. N. Hall, R. Hirschmann & Y.S. Ben-Porath (Eds.), *Memory and Testimony in the child witness* (pp. 199-213). Applied Psychology, Volume 1. Thousand Oaks: Sage Publications.

- Davies, E., Devere, H. & Verbitsky, J. (2004). Court Education for Young Witnesses: Evaluation of the Pilot Service in Aotearoa, New Zealand. *Psychiatry, Psychology and Law*, 11, (2), 226-235.
- Denger, B. (1991). Kinder und Jugendliche als Zeugen im Strafverfahren wegen sexuellen Mißbrauchs in der Familie und deren Umfeld. *Zeitschrift für Rechtspolitik*, 24, 48-51.
- Dezwirek-Sas, L. (1992). Empowering child witnesses for sexual abuse prosecution. In: H. Dent & R. Flin (Eds.), *Children as witnesses* (pp. 182-199). Chichester: Wiley.
- Dezwirek-Sas, L., Hurley, P., Austin, G. & Wolfe, D. (1991). *Reducing the system-induced trauma for child sexual abuse victims through court preparation: Assessment and follow-up*. London, Ontario: London Family Court Clinic.
- Dumont, M. & Provost, M. A. (1999). Resilience in adolescents: Protective role of social support, coping strategies, self-esteem, and social activities on experience of stress and depression. *Journal of Youth and Adolescence*, 28 (3), 343-363.
- Ebata, A. T. & Moss, R. H. (1991). Coping and adjustment in distressed and healthy adolescents. *Journal of applied Developmental Psychology*, 12, 33-54.
- Ebata, A. T. & Moss, R. H. (1994). Personal, situational, and contextual correlates of coping in adolescence. *Journal of Research on Adolescence*, 4, 99-125.

-
- Eipper, S. (1997). *Entwicklung und Evaluation einer Spiel- und Lernbroschüre für Kinder, die als Zeugen vor Gericht gehen*. Unveröffentlichte Diplomarbeit, Christian-Albrecht-Universität, Kiel.
- Eipper, S., Hille, P. & Dannenberg, U. (1997). *Rasmus Rabe ermittelt: Was passiert eigentlich bei Gericht? Eine Spiel- und Lernbroschüre für Kinder*. Kiel: Rathmann Druck und Verlag.
- Flin, R., Stevenson, Y. & Davies, G. M. (1989). Children's Knowledge of court proceedings. *British Journal of Psychology*, 80, 285-297.
- Folkman, S. & Lazarus, R. S. (1988). *Ways of coping questionnaire*. Palo Alto, CA.: Consulting Psychologists Press.
- Folkman, S. (1984). Personal control and stress and coping processes: A theoretical analysis. *Journal of Personality and Social Psychology*, 46 (4), 839-852.
- Freshwater, K. & Aldridge, J. (1994). The Knowledge and Fears about Court of Child Witnesses, Schoolchildren and Adults. *Child Abuse Review*, 3, 183-195.
- Frey, D. & Jonas, E. (2002). Die Theorie der kognizierten Kontrolle. In: D. Frey, M. Irle (Hrsg.), *Theorien der Sozialpsychologie, Band III* (S. 13-50), 2., vollst. überarb. und erw. Aufl., Bern: Huber.
- Goodman, G. S., Pyle Taub, E., Jones, D. P. H., England, P., Port, L. K., Rudy, L. & Prado, L. (1992). Testifying in criminal court: Emotional effects on child sexual assault victims. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 57, 1-141.

- Greuel, L. (2001). *Wirklichkeit. Erinnerung. Aussage*. Weinheim: Psychologie Verlags Union.
- Guimarães, N., Chambel, T., & Bidarra, J. (2000). From cognitive maps to hyper-video: Supporting flexible and rich learner-centered environments. *Interactive Multimedia Electronic Journal of Computer-Enhanced Learning*, 2 (2). [<http://www.imej.wfu.edu/articles/2000/2/03/index.asp>]
- Habel, U. & Schneider F. (2001). Psychosoziale Betreuung von kindlichen und jugendlichen Opferzeugen vor Gericht. *Psychotherapie, Psychosomatische Medizin, Medizinische Psychologie*, (3/4) 51, 160-165.
- Hampel, P. & Petermann, F. (1998). *Anti-Stress-Training für Kinder*. Weinheim: Psychologie Verlags Union.
- Hampel, P., Petermann, F. & Dickow, B. (2001). *Stressverarbeitungsfragebogen von Janke und Erdmann angepasst für Kinder und Jugendliche*. Göttingen: Hogrefe.
- Herman, J. L. (2003). The mental health of crime victims: Impact of legal intervention. *Journal of Traumatic Stress*, 16 (2), 159-166.
- Hille, P. (1997). *Verbesserung der Situation kindlicher Zeugen vor Gericht. Entwicklung und Evaluation von Informationsmaterial für Kinder*. Unveröffentlichte Diplomarbeit, Christian-Albrecht-Universität, Kiel.
- Hille, P., Eipper, S. & Dannenberg, U. (1997). *Klara und der kleine Zwerg. Ein Buch für Kinder, die bei Gericht sind*. Kiel: Rathmann Druck und Verlag.

-
- Janke, W. & Erdmann, G. (1997). *Streßverarbeitungsfragebogen (2. Aufl.)*. Göttingen: Hogrefe.
- Janke, W., Erdmann, G. & Kallus, K. W. (1985). *Streßverarbeitungsfragebogen*. Göttingen: Hogrefe.
- Jonas, K. & Brömer, P. (2002). Die sozial - kognitive Theorie von Bandura. In: D. Frey & M. Irle (Hrsg.), *Theorien der Sozialpsychologie, Band II, Gruppen-, Interaktions- und Lerntheorien*. (S. 277-299), 2., vollst. überarb. Aufl., Bern: Hans Huber.
- Kipper, O. (2001). *Schutz kindlicher Opferzeugen im Strafverfahren*. Kriminologische Forschungsberichte aus dem Max-Planck-Institut für Ausländisches und Internationales Strafrecht; Bd. 98. Freiburg i.B.: edition iuscrim.
- Klein-Heßling, J. & Lohaus, A. (2000). *Streßpräventionstraining für Kinder im Grundschulalter (2., überarb. und erw. Aufl. des Trainingsprogramms „Bleib locker“)*. Göttingen: Hogrefe.
- Köhnken, G. (2003). Der Schutz kindlicher Zeugen vor Gericht. In: R. Lempp, G. Schütze & G. Köhnken (Hrsg.), *Forensische Psychiatrie und Psychologie des Kindes- und Jugendalters* (S. 390-399). 2, überarb. und erw. Aufl., Darmstadt: Steinkopf.
- Krouse, H.J. (2001). Video modelling to educate patients. *Journal of Advanced Nursing*, 33 (6), 748-757.
- Kühne, H.-H. (2003). *Strafprozessrecht. Eine systematische Darstellung des deutschen und europäischen Strafverfahrensrechts*. Heidelberg: C.F. Müller Verlag.

- Lazarus, R. S. (1991). *Emotion and adaptation*. New York: Oxford University Press.
- Lazarus, R. S. (1993). Coping theory and research: past, present, and future. *Psychosomatic Medicine*, 55, 234-247.
- Lazarus, R. S. (1998). Coping from the perspective of personality. *Zeitschrift für Differentielle und Diagnostische Psychologie*, 19, 213-231.
- Lazarus, R. S. & Folkman, S. (1984). *Stress, appraisal and coping*. New York: Springer.
- Lazarus, R. S. & Launier, R. (1978). Stress related transactions between person and environment. In: L. Pervin & M. Lewis (Eds.), *Perspectives in interactional psychology* (pp. 287-327). New York: Plenum.
- Lazarus, R. S. & Launier, R. (1981). Streßbezogene Transaktionen zwischen Person und Umwelt. In: J. R. Nitsch (Hrsg.), *Streß – Theorien, Untersuchungen, Maßnahmen* (S. 213-259). Bern: Huber.
- Lind, E. A. (1995). Verfahrensgerechtigkeit und Akzeptanz rechtlicher Autorität. In: G. Bierbrauer, W. Gottwald, B. Birnbreier-Stahlberger (Hrsg.), *Verfahrensgerechtigkeit: Rechtspsychologische Forschungsbeiträge für die Justizpraxis* (S. 3-19). Köln: O. Schmidt.
- Lind, E. A., Tyler, T. R. (1988). *The Social Psychology of Procedural Justice*. New York: Plenum Press.
- Lohaus, A., Beyer, A & Klein-Heßling, J. (2004). Stresserleben und Stresssymptomatik bei Kindern und Jugendlichen. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 36 (1), 38-46.

-
- Lohaus, A., Fleer, B., Freytag, P. & Klein-Heßling, J. (1996). *Fragebogen zur Erhebung von Streßerleben und Streßbewältigung im Kindesalter (SSK)*. Göttingen: Hogrefe.
- Mantwill, M., Aschermann, E. & Dannenberg, U. (1994). *Was wissen Kinder und Jugendliche über das deutsche Rechtssystem?* Posterpräsentation auf dem 39. Kongress der DGPs in Hamburg.
- Maunsell, C. M., Smith, H. V. & Stevenson, C (2000). What happens in court? The development of understanding of the legal system in a sample of Irish children and adults. *Irish Journal of Psychology*, 21 (3-4), 215-226.
- Melton, G.B. (1980). Children's Concepts of Their Rights. *Journal of Clinical Child Psychology*, 9, 186-190.
- Melton, G. B., Limber, S. P., Jacobs, J. E. & Oberlander, L. B. (1992). *Preparing sexually abused children for testimony: Children's perceptions of the legal process*. Final Report to the National Center on Child Abuse and Neglect, Grant No. 90 CA-1274: Washington D.C.
- Miller, S. M. (1979). Controllability and human stress: Method, evidence and theory. *Behavior Research and Therapy*, 17, 287-304.
- Miller, S. M. (1987). Monitoring and Blunting: Validation of a questionnaire to assess styles of information seeking under threat. *Journal of Personality and Social Psychology*, 52 (2), 345-353.
- Nathanson, R. & Saywitz, K. J. (2003). The effects of the courtroom context on children's memory and anxiety. *Journal of Psychiatry and Law*, 31/Spring, 67-98.

- NSPCC / Childline (1993). *The child witness pack: helping children to cope*. Co-ordinator-Joyce Plotnikoff. London: NSPCC / Childline.
- O'Brian, M., Bahadur, M. A., Gee, C., Balto, K., & Erber, S. (1997). Child exposure to marital conflict and child coping responses as predictors of child adjustment. *Cognitive Therapy and Research*, 21, 39-59.
- Paivio, A. (1990). *Mental Representations: A dual coding approach*. New York: Oxford University Press.
- Paris, S. G. (1988). Motivated Remembering. In: F. E. Weinert & M. Perlmutter (Eds.) *Memory Development: Universal changes and individual differences* (pp. 221-242). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Peterson-Badali, M. & Abramovitch, R. (1992). Children's knowledge of the legal system: Are they competent to instruct legal counsel? *Canadian Journal of Criminology*, 34, 139-160.
- Piaget, J. (1983). *Jean Piaget: Meine Theorie der geistigen Entwicklung*. Frankfurt: Fischer Taschenbuch Verlag.
- Polizeiliche Kriminalstatistik (2005). [www.bmi.bund.de].
- Quas, J. A., Goodman, G. S., Ghetti, S., Alexander, K. W., Edelstein, R. S., Redlich, A. D., Cordon, I. M. & Jones, D. P. (2005). *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 70, 1-127.
- Regan, P. C. & Baker, S. J. (1998). The impact of child witness demeanor on perceived credibility and trial outcome in sexual abuse cases. *Journal of Family Violence*, 13 (2), 187-195.

- Röhl, K.F. (1993). Verfahrensgerechtigkeit (Procedural Justice), Einführung in den Themenbereich und Überblick. *Zeitschrift für Rechtssoziologie* 14 (1), 1-34.
- Rohmann, J. A. (2005). Belastungen von Kindern und Jugendlichen als Zeugen in Strafverfahren. In: P. F. Schlottke, S. Schneider, R. K. Silbereisen, G. W. Lauth (Hrsg.), *Störungen im Kindes- und Jugendalter – Verhaltensauffälligkeiten* (Enzyklopädie der Psychologie, Serie II, Bd. 6) (S. 575-603). Göttingen: Hogrefe.
- Roth, S. & Cohen, L. J. (1986). Approach, avoidance, and coping with stress. *American Psychologist*, 41, 813-819.
- Rothbaum, F., Weisz, J. R. & Snyder, S. S. (1982). Changing the world versus changing the self: A two-process model of perceived control, and self-blame. *Journal of Personality and Social Psychology*, 42, 5-37.
- Ruck, M. D., Keating, D. P., Abramovitch, R. & Koegl, C. J. (1998). Adolescents' and children's knowledge about rights: Some evidence for how young people view rights in their own lives. *Journal of Adolescence*, 21, 275-289.
- Runyan, D. K., Everson, M. D., Edelsohn, G. A., Hunter, W. M. & Coulter, M. L. (1988). Impact of legal intervention on sexually abused children. *Journal of Pediatrics*, 113, 647-653.
- Salomon, G. (1979). *Interaction of media, cognition and learning*. San Francisco: Jossey-Bass.

- Salomon, G. (1984). Computers in education: Setting a research agenda. *Educational Technology, 24*, 7-11.
- Salomon, G. (1994). *Interaction of media cognition and learning: an exploration of how symbolic forms cultivate mental skills and affect knowledge acquisition*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Saywitz, K. J. (1989). Children's conception of the legal system: "Court is a place to play basketball". In: S. J. Ceci, M. P. Tolia & D. F. Ross (Eds.), *Perspectives on Children's Testimony* (pp. 131-157). New York: Springer.
- Saywitz, K. J. (2002). Developmental Underpinnings of Children's Testimony. In: H. L. Westcott, G. Davies, & R. Bull (Eds.), *Children's Testimony. A Handbook of Psychological Research and Forensic Practice* (pp. 3-19). Chichester, England: John Wiley & Sons Ltd.
- Saywitz K. J., Jaenicke, C. & Camparo, L. (1990). Children's Knowledge of Legal Terminology. *Law and Human Behavior, 14* (6), 523-535.
- Schmidt, M. G. & Repucci N. D. (2002). In: B. L. Bottoms, M. Bull Kovera & B. D. McAuliff (Eds.), *Children, Social Science, and the Law* (pp 76-105). Cambridge: University Press.
- Schwan, S. (2000). Video in Multi-Media Anwendungen. Gestaltungsanforderungen aus kognitionspsychologischer Sicht. In G. Krampen & H. Zayer (Hrsg.), *Psychologiedidaktik und Evaluation II: Neue Medien und Psychologiedidaktik in der Haupt- und Nebenfachausbildung* (S. 55-72). Bonn: Deutscher Psychologen Verlag.

-
- Schwan, S. & Hesse, F. W. (2004). Kognitionspsychologische Grundlagen. In: R. Mangold, P. Vorderer & G. Bente (Hrsg.), *Lehrbuch der Medienpsychologie*, S. 73-100. Göttingen: Hogrefe.
- Schwarzer, R. (2000). *Stress, Angst und Handlungsregulation*, 4., überarb. Aufl., Stuttgart: Kohlhammer.
- Seiffge-Krenke, I. (1989). Bewältigung alltäglicher Problemsituationen: Ein Coping-Fragebogen für Jugendliche. *Zeitschrift für Differenzielle und Diagnostische Psychologie*, 10, 201-220.
- Seiffge-Krenke, I. (1995). *Stress, coping and relationships in adolescence*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Seiffge-Krenke, I. (2000). Causal links between stressful events, coping style, and adolescent symptomatology. *Journal of Adolescence*, 23, 675-691.
- Sisterman-Keany, K., Amacher, E. & Kastanakis, J.A. (1992). The court prep group: A vital part of court process. In: H. Dent & R. Flin (Eds.), *Children as witnesses* (pp. 201-209). Chichester: Wiley.
- Skinner, E. A. (1996). A guide to constructs of control. *Journal of Personality and Social Psychology*, 71, 549-570.
- Skinner, E. A., Edge, K., Altman, J. & Sherwood, H. (2003). Searching for the Structure of Coping: A Review and Critique of Category Systems for Classifying Ways of Coping. *Psychological Bulletin*, 129 (2), 216-269.
- Tapp, J. L. & Levine, F. J. (1974). Legal socialization: Strategies for an ethical legality. *Stanford Law Review*, 27, 1-72.

- Thibaut, J. & Walker, L. (1978). A theory of procedure. *California Law Review*, 66, 541-566.
- Thompson, S. C. (1981). Will it hurt less if I can control it? A complex answer to a simple question. *Psychological Bulletin*, 90 (1), 89-101.
- Tyler, T. R. (1990). *Why people obey the law*. New Haven: Yale University Press.
- Volbert, R. & Busse, D. (1995). Wie fair sind Verfahren für kindliche Zeugen? Zur Strafverfolgung bei sexuellem Missbrauch von Kindern. In G. Bierbrauer, W. Gottwald & B. Birnbreier-Stahlberger (Hrsg.), *Verfahrensgerechtigkeit- Rechtspsychologische Forschungsbeiträge für die Justizpraxis* (S. 139-162). Köln: Dr. Otto Schmidt KG.
- Warren-Leubecker, A., Tate, C. S., Hinton, I. D. & Ozbek, I. N. (1989). What do children know about the legal system and when do they know it? First steps down a less travelled path in child witness research. In: S. J. Ceci, D. F. Ross & M. P. Toglia (Eds.), *Perspectives on children's testimony* (pp. 158-183). New York: Springer.
- Weidenmann, B. (2001). Lernen mit Medien. In: A. Krapp & B. Weidenmann, (Hrsg.), *Pädagogische Psychologie* (S. 415-465). Weinheim: Beltz.
- Whitcomb, D., deVoss, E., Cross, T. P., Peeler, N. A., Runyan, D. K., Hunter, W. M., Everson, M. D., Porter, C. Q., Toth, P. A. & Cropper, C. (1994). *The child victim as a witness* (Research Report, Office of Juvenile Justice and Delinquency Prevention). Washington D.C: Department of Justice.
- Wolf, P. (1997). *Was wissen Kinder und Jugendliche über Gerichtsverhandlungen?* Regensburg: Roederer.

- Wolf, P. & Steller, M. (1995). Kinder als Zeugen: Was wissen sie über Gerichtsverhandlungen. In: G. Bierbrauer, W. Gottwald, B. Birnbreier-Stahlberger (Hrsg.), *Verfahrensgerechtigkeit: Rechtspsychologische Forschungsbeiträge für die Justizpraxis* (S. 163-185). Köln: O. Schmidt.
- Woolard, J. L., Reppucci N. D. & Redding R. E.(1996). Theoretical and Methodological issues in Studying Children´s Capacities in Legal Contexts. *Law and Human Behavior*, 20 (3), 219-227.
- Zahn, C. (2003). *Wissenskommunikation mit Hypervideos*. Internationale Hochschulschriften, Bd. 412. Münster: Waxmann.
- Zahn, C. (2004). Dynamische Informationsvisualisierung in Videos und Animationen. Lernmodul für den Master-Studiengang „Educational Media“ an der Universität Duisburg. [www.gmd.de/PT-NMB/Bereich_Hochschulen/Ifd_Projekte/08NM169.htm.]
- Zuuren, F. J. van & Wolfs, H. M. (1991). Styles of information seeking under threat: personal and situational aspects of monitoring and blunting. *Journal of personal and individual differences*, 12 (2), 141-149.

Anhang A: Unterlagen

Anhang A-1:

Instruktionen für die Untersuchungsleiterinnen

1.: Demografischer Fragebogen (wir schreiben)

zur Frage, ob das Thema „Recht“ auch schon im Unterricht durchgenommen wurde, auch nach „wann“ (ungefähr) fragen.

2.: Gerichtsfragebogen: (wir schreiben)

Instruktion: Ich werde dir nun viele Fragen zum Thema Gericht stellen. Es sind jedoch einige oder sogar viele Fragen dabei, die man nicht beantworten kann, weil es schon Spezialwissen voraussetzt, das man nicht so einfach hat, es sei denn, man hat sich schon mit diesem Thema beschäftigt.

Bei der Beantwortung der Fragen keine Hilfestellung geben. Nachfragen ist erlaubt (z.B. „fällt dir sonst noch etwas dazu ein?“, „ist das alles?“), wenn man den Eindruck hat, dass ein Schüler eigentlich noch etwas weiß, sich es aber z.B. nicht zu sagen getraut.

Nach Beendigung des Fragebogens sagen, dass man in zwei Wochen den gleichen Fragebogen noch einmal vorgeben wird, um zu sehen, ob sich dann vielleicht etwas geändert hat.

3.: Befindlichkeitsfragebogen für die hypothetische Gerichtsverhandlung:

Name und Datum nicht vergessen;

die Instruktion wie auf dem Fragebogen, jedoch am ersten Beispiel erklären, dass man an der Stelle, an der man sich einschätzt, ein Kreuzchen machen soll. Wenn es notwendig erscheint, kann man auch bei jedem der vier Begriffsfelder die Frage noch einmal wiederholen („Und wie fühlst Du dich bezogen auf dieses Gefühl?“ ...)

4.: Film:

Instruktion: Man sollte den Film am Stück, ohne Unterbrechung anschauen. Falls Du eine kurze Pause brauchst, dann mache sie jetzt.

Du siehst jetzt einen Informationsfilm, eine DVD, zum Thema Gericht. Das besondere an dieser DVD ist, dass Du an manchen Stellen des Films entscheiden kannst, ob Du mehr Information zu einem bestimmten Thema bekommen willst oder nicht. Der Film hält dazu immer an, und Du kannst dann mit der Fernbedienung anklicken, ob Du mehr Information möchtest, ob Du ohne die Zusatzinformation fort-

fahren möchtest, oder ob Du den letzten Abschnitt des Films noch einmal sehen möchtest.

(Am „Anfangsmenü“ zeigen, wie man mit der Fernbedienung hin- und herklicken kann.)

Wenn der Film zum ersten Mal anhält, zeige ich dir noch einmal, wie es funktioniert.

(Man kann bei den weiteren Links die Wahl-Möglichkeiten vorlesen, so lange, bis man den Eindruck hat, es ist verstanden worden.)

Am Schluss des Films, nach dem Abspann, kannst Du dir die wichtigsten Themen des Films noch mal einzeln anschauen. Aber das zeige ich dir, wenn der Film zu Ende ist.

Zum Glossar („Das Wichtigste zusammengefasst“) am Ende des Films:

Jetzt lies dir die Themen in Ruhe durch. Du kannst dich selbst überprüfen, ob dir zu jedem Thema etwas einfällt. Wenn nicht, dann klicke es an.

(Falls es irgendeine gravierende Störung beim Betrachten des Films geben sollte, entweder den Film anhalten, bis an die entsprechende Stelle zurück“spulen“ (◀◀), oder auf die Kapitel-Taste gehen (I◀◀).)

4.: Broschüre:

Instruktion: **Ich gebe dir jetzt eine Informations-Broschüre zum Thema „Gericht“. Ich bitte dich, die Broschüre in den nächsten Tagen zu lesen, und sie Deinem Klassenlehrer oder mir in spätestens vier Tagen wieder abzugeben.**

Anhang A-2:**Demographischer Fragebogen:**

Proband Name/Nr.:

F o B o

Datum der Datenerhebung2006

Ich bin hier, um herauszufinden, was Personen über das Gericht wissen. Deshalb werde ich dir gleich verschiedene Fragen stellen, die Du mir so gut wie möglich beantworten sollst.

Bevor es richtig losgeht brauche ich jedoch noch einige Angaben zu deiner Person:

Geschlecht:

 männlich weiblich

Bist Du zu Hause deutschsprachig aufgewachsen, ist Deutsch also Deine Muttersprache?

 ja nein, meine Muttersprache ist:

Beruf/Tätigkeit der Mutter:.....

Beruf/Tätigkeit des Vaters:.....

Welchen Schulabschluss hast Du?

Schaust Du dir im Fernsehen Gerichtssendungen bzw. Filme mit gerichtsbezogenem Inhalt an?

 häufig gelegentlich nie

Wenn ja, welche?

Habt ihr Im Schulunterricht das Thema „Recht“ bzw. „Gericht“ durchgenommen?

Hast Du sonst (außer im Fernsehen) etwas über das Gericht gehört oder gelesen? Wenn ja, wo?

Hast Du schon einmal selbst mit einem Gericht zu tun gehabt?

ja nein

Wenn ja inwiefern?

Kennst Du jemand, der/die schon einmal vor Gericht war?

ja nein

Anhang A-3:**Fragebogen zum Gerichtswissen (mit Bewertungskriterien):**Teilnehmer-Nr./Name:Datum:Testzeitpunkt: o 1
 o 2o B
o F**1. Wo werden in Deutschland Gesetze gemacht?***im Bundestag, Parlament 1 Punkt**keine oder falsche Antwort: 0 Punkte;***2. Was ist ein Richter?***Richter als „rechtssprechende Gewalt“: 2Punkte;**unspezifische Tätigkeiten (zuhören, fragen...), äußere Merkmale: 1 Punkt;**Verwechslung od. keine Antwort: 0 Punkte;***3. Was sind die Aufgaben des Richters in einer Gerichtsverhandlung?***leitet die Verhandlung, befragt die Zeugen, sichtet Beweise, wägt Für und Wider ab, fällt das Urteil; mind. zwei Antworten: 2 Punkte;**mind. 1 Antwort: 1 Punkt;**keine oder falsche Antwort: 0 Punkte;***4. Was macht ein Gericht?***prüft in der Verhandlung ob eine Straftat vorliegt, wer sie begangen hat, mit welcher Schuld, welche Strafe daraus folgt: 2 Punkte;**wenn nur die eine oder die andere Funktion des Gerichts genannt wird: 1 Punkt;**wenn keine Angabe gemacht werden kann: 0 Punkte;***5. Was macht die Polizei (Kriminalpolizei), wenn eine Straftat begangen wurde?***nimmt Anzeige auf, stellt Beweise sicher, ermittelt, vernimmt den Beschuldigten und Zeugen, berichtet an die Staatsanwaltschaft (ist dieser unterstellt) mind. zwei Antworten: 2 Punkte**nur einen dieser Punkte: 1 Punkt;**keine bzw. falsche Antwort: 0 Punkte***6. Was ist die Staatsanwaltschaft?***leitet die Ermittlungen, ist die Vertretung der Anklage: 3 Punkte;**Staatsanwalt als „Vertretung der Anklage“: 2Punkte;**unspezifische Tätigkeiten befragen von Zeugen), äußere Merkmale: 1 Punkt;**Verwechslung od. keine Antwort: 0 Punkte;*

7. Was sind die Aufgaben eines Staatsanwalts in einer Gerichtsverhandlung?

*prüft, ob die Beweise ausreichen um Anklage zu erheben, erhebt Anklage im Namen des Volkes, befragt die Zeugen: mind. zwei der Antworten: 2 Punkte;
eine Antwort: 1 Punkt;
keine oder falsche Antwort: 0 Punkte;*

8. Was ist eine Nebenklage(-vertreterin)?

*Nebenklagevertreterin vertritt als Anwalt eine Geschädigte/Verletzte, nimmt deren Rechte in ihrem Namen wahr (Gegensatz zum Staatsanwalt, der dies im Namen des Volkes tut): 2 Punkte;
Beschreibung des Nebenklägers: 1 Punkt;
Keine oder fehlerhafte Angabe: 0 Punkte;*

9. Was macht eine Nebenklagevertreterin?

*kann Akten einsehen, sitzt in der Verhandlung für die Geschädigte, kann in der Verhandlung Fragen stellen: 2 Punkte;
nur eine dieser Antworten: 1 Punkt;
keine Antwort: 0 Punkte;*

10. Wie bekommt man einen Rechtsanwalt, der die Nebenklage vertreten soll?

*Telefonbuch; „Weißer Ring“, Internet, Anwaltsverzeichnisse, Beratungsstellen: eines davon: 1 Punkt;
Keine Antwort: 0 Punkte;*

11. Was ist ein Rechtsanwalt/Verteidiger?

*Vertritt die Rechte des Beschuldigten/Angeklagten, verteidigt ihn, stellt die Dinge aus der Sicht des Angeklagten dar, was zu seinen Gunsten spricht: 2 Punkte
Unspezifische Antworten, z.B. befragt auch Zeugen: 1 Punkt;
Verwechslung, keine Antwort: 0 Punkte;*

12. Was sind die Aufgaben eines Verteidigers in einer Gerichtsverhandlung?

*befragt Zeugen, achtet dass in der Verhandlung die Regeln eingehalten werden: 2 Punkte;
befragt Zeugen: 1 Punkt;
keine oder falsche Antwort: 0 Punkte;*

13. Was ist eine Zeugin?

*jemand der bei einer „Straftat“ dabei war, etwas wahrgenommen hat und darüber berichten kann;
jemand der beim Gericht (oder bei der Polizei) über das berichten muss, was er gesehen oder erlebt hat: 2 Punkte;
entweder Wahrnehmung oder Aussage wird erwähnt: 1 Punkt;
keine oder falsche Antwort: 0 Punkte;*

14. Welche Aufgaben hat ein Zeuge vor Gericht?

*auf die Fragen antworten (aussagen), die einem gestellt werden und die Wahrheit sagen: 2 Punkte;
nur eine Antwort: 1 Punkt;
keine Antwort oder falsch: 0 Punkte;*

15. Was ist das Zeugnisverweigerungsrecht?

Gegen nahe Verwandte muss man nicht aussagen: 1 Punkte;

keine oder falsche Antwort: 0 Punkte;

16. Was ist eine Zeugenbegleitung?

Berät Zeugen über den Ablauf eines Gerichtsverfahrens und begleitet Zeugen auch in der Verhandlung: 2 Punkte;

Unspezifische Antworten: 1 Punkt;

Keine Antwort oder Verwechslung: 0 Punkte;

17. Was ist ein Schöffe?

Laienrichter: 1 Punkt

Keine oder fehlerhafte Antwort: 0 Punkte;

18. Was sind die Aufgaben eines Schöffen in der Gerichtsverhandlung?

das gleiche wie ein (Berufs-)Richter, leitet jedoch nicht die Verhandlung, wirkt bei der Findung des Urteils mit: 2 Punkte;

Befragen der Zeugen und andere unspezifische Antworten: 1 Punkt;

keine oder falsche Antwort: 0 Punkte;

19. Was sind die Aufgaben einer Protokollführerin in einer Gerichtsverhandlung?

mitschreiben, was in der Verhandlung passiert ist, Anfertigen eines Verhandlungsprotokolls: 1 Punkt;

keine oder fehlerhafte Antwort: 0 Punkte;

20. Wer fällt das Urteil, bzw. wer bestimmt die Höhe der Strafe?

Richter und Schöffen: 2 Punkte;

das Gericht, 1 Punkt;

keine od. falsche Antwort: 0 Punkte;

21. Kannst Du skizzieren, wer in der Gerichtsverhandlung wo seinen Platz hat?

Aufzeichnen der U-Form mit Anklage Verteidigung und Richter, (Seiten vertauschen egal): 2 Punkte;

Ein Beteiligter richtig: 1 Punkt;

keine oder falsche Antwort: 0 Punkte;

22. Wo sitzt der Zeuge:

richtige Antwort: 1 Punkt;

keine oder falsche Antwort: 0 Punkte;

23. Was macht jemand, der mit dem Gerichtsurteil nicht einverstanden ist?

man legt Rechtsmittel, Einspruch ein; ein höheres Gericht prüft das Urteil und macht eine neue Verhandlung mit einem neuen Urteil: 2 Punkte;

man beschwert sich (es kommt heraus, dass man die Möglichkeit eines Einspruchs kennt): 1 Punkt;

(Zusatzfrage: kann man das einfach so machen oder muss man dazu mehr machen?

man braucht einen Anwalt: 1 Punkt; keine oder falsche Antwort: 0 Punkte;)

unspezifische oder falsche Antworten: 0 Punkte;

24. Was sind die Aufgaben eines Psychologen in einer Gerichtsverhandlung?

*Feststellen, ob Täter schuldig; was mit dem Angeklagten passiert (Gefängnis oder z.B. Psychiatrie); ob Täter nach Jugendstrafrecht oder Erwachsenen- bestraft wird; zwei davon: 2 Punkte,
eines davon: 1 Punkt;
keine oder falsche Antwort: 0 Punkte;*

25. Welche Aufgaben hat er bezogen auf die Zeugen?

*Beurteilt die Glaubhaftigkeit einer Aussage eines Zeugen mit seinem spezifischen Wissen als Psychologe: 2 Punkte;
Person mit besonderer Sachkunde, die dem Richter hilft: 1 Punkt;
Keine oder falsche Antwort: 0 Punkte;*

26. Was ist das Ermittlungsverfahren?

*alles von der Anzeige bis zur Anklage: 1 Punkt;
keine oder fehlerhafte Antwort: 0 Punkte;*

27. Was ist das Strafverfahren?

*Wenn bei einem Gericht Anklage erhoben ist: 1 Punkt;
Keine oder fehlerhaft Antwort: 0 Punkte;*

28. Was ist ein Angeklagter?

*jemand, dem eine Straftat vorgeworfen wird, die aufgrund der vorliegenden Beweise vor einem Gericht angeklagt wurde: 1 Punkt;
keine oder fehlerhafte Antwort: 0 Punkte;*

29. Wo kann sich ein Zeuge aufhalten, bis er in den Gerichtssaal hineingerufen wird und seine Aussage macht?

*In einem Wartezimmer, wenn man möchte, dass man in einem anderen Raum, anderen Teil des Gebäudes oder anderen Flurwarten kann, muss man dies vorher beim Gericht beantragen: 2 Punkte;
Wartezimmer: 1 Punkt;
Keine oder fehlerhafte Antwort: 0 Punkte;*

30. Was versteht man in einer Gerichtsverhandlung unter dem „Ausschluss der Öffentlichkeit“?

*Wenn die Zuschauer die Verhandlung verlassen müssen: 1 Punkt;
Keine oder falsche Antwort: 0 Punkte;*

31. Unter welchen Umständen kann das Gericht dies möglich machen?

*Zeugen unter 16 Jahren; man muss über etwas peinliches, sehr persönliches eine Aussage machen muss, was andere nicht hören sollen, was sie nichts angeht, da es die Intimsphäre betrifft: 2 Punkte;
nur eine dieser Antworten: 1 Punkt;
keine oder falsche Antwort: 0 Punkte;*

32. Was versteht man in einer Gerichtsverhandlung unter dem Ausschluss des Angeklagten?

*Angeklagte darf nicht dabei sein, wenn ein Zeuge aussagt: 1 Punkt;
keine oder falsche Antwort: 0 Punkte;*

33. Unter welchen Umständen ist dies möglich?

*bei Zeugen unter 16 Jahren; wenn ein Zeuge in Anwesenheit des Angeklagten nicht aussagen kann: 2 Punkte;
eine Antwort davon: 1 Punkt;
keine oder falsche Antwort: 0 Punkte;*

34. Welche Formen von Strafen gibt es, wenn jemand vom Gericht zu einer Strafe verurteilt wird?

*Erziehungsmaßnahmen; Geldstrafe oder Freiheitsstrafe, (Freiheitsstrafe gibt es auch zur Bewährung): zwei davon: 2 Punkte;
Entweder Erziehungsmaßnahme oder Geldstrafe oder Freiheitsstrafe: 1 Punkt;
Keine oder falsche Antwort : 0 Punkte;*

35. Wenn jemand zu einer Gefängnisstrafe verurteilt wird, muss er dann auf jeden Fall ins Gefängnis gehen?

*nein, es gibt diese Strafe auch zur Bewährung: 1 Punkt;
keine oder falsche Antwort: 0 Punkte;*

36. Wann wird ein Angeklagter freigesprochen?

*wenn die Beweise nicht ausreichen: er war nicht der Täter bzw. die Tat ist so nicht geschehen: 1 Punkt;
keine oder falsche Antwort: 0 Punkte;*

37. Gibt es Vorschriften, was man als Zeuge vor Gericht anziehen soll?

*nein: 1 Punkt;
keine oder falsche Antwort: 0 Punkte;*

38. Was soll man anziehen?

*man soll etwas bequemes, aber nicht zu schäbiges anziehen: 1 Punkt;
falsche oder keine Antwort: 0 Punkte;*

39. Was tut man, wenn man sich als Zeuge nicht zutraut, in Gegenwart des Angeklagten auszusagen?

*Man beantragt, dass der Angeklagte aus der Verhandlung ausgeschlossen wird: 1 Punkt;
man beantragt Videovernehmung: 1 Punkt;
man beantragt, dass er sich im Gerichtssaal nach hinten setzen muss: 1 Punkt;
kumulieren möglich (3,2, oder 1 Punkt);
Man kann nichts tun bzw. keine Antwort: 0 Punkte;*

40. Was kann man tun, wenn der Angeklagte nicht ausgeschlossen wird, im Gerichtssaal bleibt, und einem weiterhin gegenüber sitzt?

(handlungsorientiertes Coping:) weg schauen, Pause beantragen; 1 Punkt;

(emotionsreguliertes Coping:) sich gut zureden, ruhig bleiben, Blick nach vorne zum Richter richten, sich auf die Aussage konzentrieren, etc.: 1 Punkt;

beide: 2 Punkte;

Kann man nichts tun, oder keine Antwort: 0 Punkte;

41. Was kann ein Zeuge tun, wenn er einige Dinge nicht mehr weiß, und damit eine Frage des Gerichts nicht beantworten kann?

man sagt es dem Gericht; man denkt nach, nimmt eine Pause: 2 Punkte;

eine der Antworten: 1 Punkt;

keine oder falsche Antwort: 0 Punkte;

42. Was kann ein Zeuge tun, wenn ihm die Befragung im Moment zu viel wird?

dies äußern und Pause einfordern: 1 Punkt;

keine oder falsche Antwort: 0 Punkte;

43. Kann ein Zeuge, der während der Gerichtsverhandlung auf die Toilette muss; eine Pause einfordern?

ja: 1 Punkt;

keine oder falsche Antwort: 0 Punkte;

44. Weshalb sollte man sich dem Gericht als Zeuge zur Verfügung stellen und eine Aussage machen?

um dazu beizutragen, dass eine Straftat aufgeklärt und geahndet wird: 1 Punkt;

weil nichts tun vielleicht dazu beiträgt, dass Straftaten ohne Folgen durchgehen können;

damit der Beschuldigte bestraft wird: 1 Punkt;

damit man die Sache abschließen kann; 1 Punkt;

Kumulation möglich;

keine oder „falsche“ Antwort 0 Punkte;

45. Können Fernsehen und Radio während der Verhandlung in einem Gerichtssaal aufnehmen und so darüber berichten?

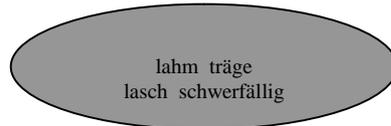
nein, während der Verhandlung ist kein Radio oder Fernsehen erlaubt; nur vor und nach der Verhandlung; entweder oder: 1 Punkt;

falsche oder keine Antwort: 0 Punkte;

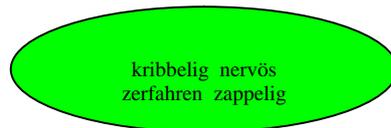
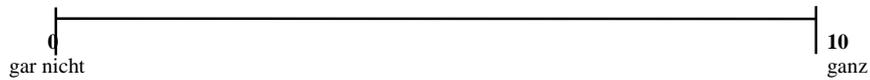
Anhang A-4:**Skalen der Eigenschaftswörterliste-G:**

Stelle dir vor, Du müsstest heute als Zeuge in einer Gerichtsverhandlung aussagen. Wie würdest Du dich fühlen? Weiter unten findest Du verschiedene Skalen mit Begriffsfeldern, die mit verschiedenen Eigenschaftswörtern versehen sind.

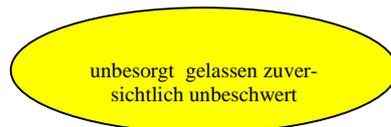
An welcher Stelle auf der jeweiligen Skala stufst Du dich ein?



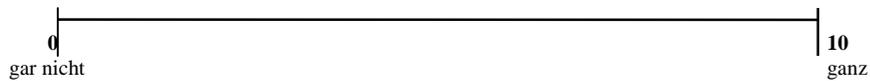
Dieser Zustand trifft auf mein Befinden zu:



Dieser Zustand trifft auf mein Befinden zu:



Dieser Zustand trifft auf mein Befinden zu:



Dieser Zustand trifft auf mein Befinden zu:

