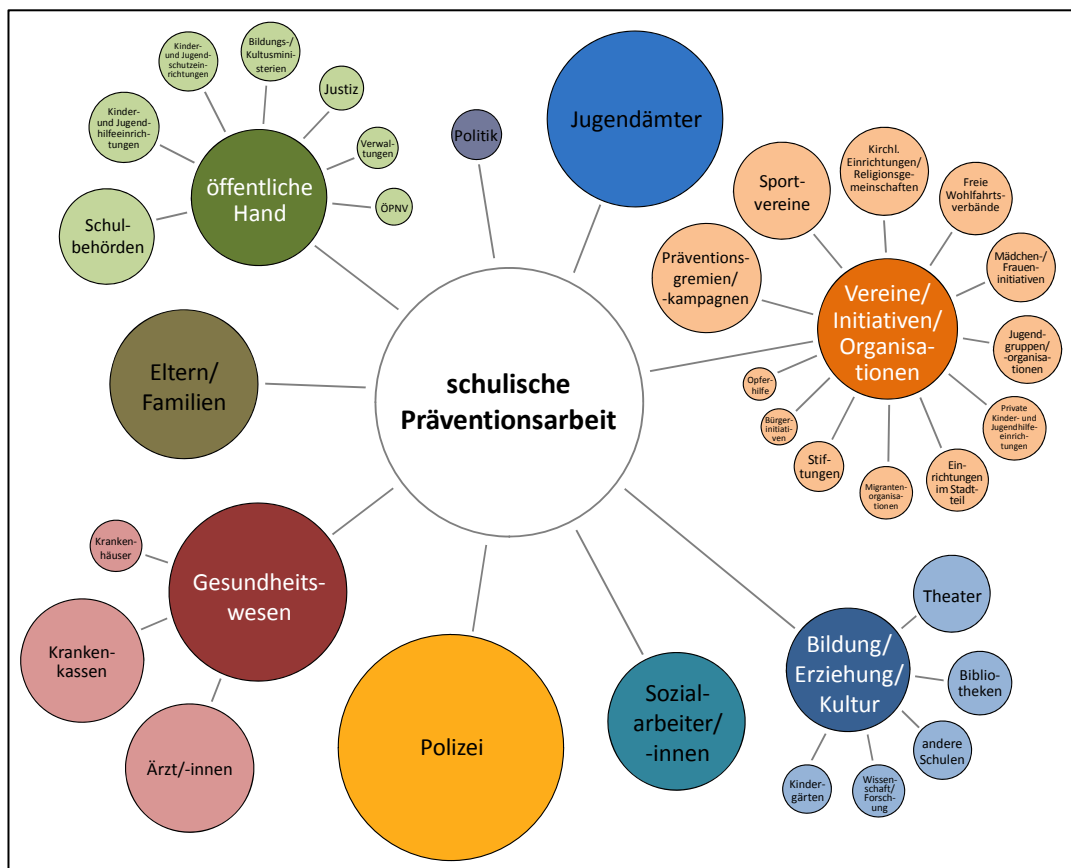


Christian Schwedes

Präventionsarbeit an Schulen in Deutschland

Handlungsfelder und räumliche Implikationen



Christian Schwedes

Präventionsarbeit an Schulen in Deutschland

Handlungsfelder und räumliche Implikationen

© Christian Schwedes: Präventionsarbeit an Schulen in Deutschland. Handlungsfelder und räumliche Implikationen. Frankfurt am Main, 2009. (= Forum Humangeographie 4)
ISBN 978-3-935918-13-8

Kontakt: Institut für Humangeographie, Forum Humangeographie, Pascal Goeke (Schriftleitung), Robert-Mayer-Str. 6-8, 60325 Frankfurt am Main, www.humangeographie.de

Inhalt

1	Einleitung	8
2	Erkenntnisinteresse/Ziel der Untersuchung	11
3	Fragestellung	13
4	Theoretische Annäherung an das Thema „schulische Präventionsarbeit“....	15
4.1	Einleitende Bemerkungen zum Forschungsstand.....	15
4.2	Zur Bedeutung des Begriffs „Prävention“ und seinen Facetten	17
4.3	Zur Phänomenologie abweichenden Verhaltens junger Menschen.....	21
4.4	Legitimierungsfolien schulischer Präventionsarbeit	24
4.4.1	Leistungsdiskurs.....	25
4.4.2	Integrationsdiskurs	26
4.4.3	Sozialraumdiskurs	27
	Exkurs: Sozialraumkonzeptionen im Zusammenhang mit schulischer Präventionsarbeit	28
4.5	Schule und Stadtteil	31
5	Methodologie und Methode	34
5.1	Untersuchungsdesign.....	37
5.2	Vorgehen bei der Datenanalyse	38
6	Die Umfrage zur Präventionsarbeit an Schulen	41
6.1	Das Datensample	41
6.2	Organisatorische Rahmenbedingungen schulischer Präventionsarbeit	43
6.2.1	Der personelle Rahmen von Präventionsarbeit an Schulen	43
6.2.2	Der finanzielle Rahmen von Präventionsarbeit an Schulen.....	45
6.2.3	Evaluation schulischer Präventionsaktivitäten.....	47

6.3	Inhaltliche Ausrichtung schulischer Präventionsarbeit	48
6.3.1	Überblick über die Präventionsansätze an Schulen	48
6.3.2	Präventionscurricula.....	49
6.3.3	Abweichendes Verhalten – Grund für die Einführung schulischer Präventionsarbeit?	51
6.3.4	Formen abweichenden Schülerverhaltens.....	52
6.3.5	Aggressionen und Gewaltprävention	53
6.3.6	Suchtverhalten und Suchtprävention	59
6.3.7	(In-)Toleranz und Prävention politisch motivierter (Hass-)Kriminalität.....	61
6.4	Schulische Präventionsarbeit vor Ort	63
6.4.1	Voraussetzungen schulischer Präventionsarbeit in städtischen Quartieren	63
6.4.2	Akteure und Vernetzung	66
7	Zusammenfassung und Ausblick	75
	Glossar.....	80
	Literaturverzeichnis.....	82
	Stichwortverzeichnis	94
	Anhang: Materialien.....	95

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1:	Wirkungsgefüge schulischer Präventionsarbeit.....	25
Abbildung 2:	Konzepte zur Förderung der Vernetzung von Schule und Stadtteil	32
Abbildung 3:	Einbettung des empirisch-analytischen Forschungsprozesses in den erkenntnistheoretischen Hintergrund.....	35
Abbildung 4:	Rücklauf der Umfrage (nach Bundesländern).....	42
Abbildung 5:	Rücklauf der Umfrage (nach Schultypen).....	43
Abbildung 6:	Verfügbare Zeit von Lehrer/-innen für Präventionsarbeit (nach Schulform)	44
Abbildung 7:	Verfügbare Zeit von externen Akteuren für Präventionsarbeit (nach Schulform)	45
Abbildung 8:	Jährliche finanzielle Ausstattung schulischer Präventionsarbeit (nach räumlicher Lage der Schule).....	46
Abbildung 9:	Bedeutung unterschiedlicher Präventionsansätze in Schulen.....	49
Abbildung 10:	Konzeptionelle Basis schulischer Präventionsarbeit (nach Jahr der Projekteinführung).....	50
Abbildung 11:	Anlass für die Einführung von Präventionsprogrammen (nach Schulform) .	52
Abbildung 12:	Bedeutung „abweichenden Schülerverhaltens“ an Schulen	53
Abbildung 13:	Bedeutung „aggressiven Schülerverhaltens“ an Schulen (nach Schulform) .	54
Abbildung 14:	Erwerb nicht fachlicher Kompetenzen an Schulen.....	55
Abbildung 15:	Bedeutung allgemeiner verbaler Aggression unter Schüler/-innen (nach Schulform)	56
Abbildung 16:	Ausrichtung schulischer Gewaltprävention.....	58
Abbildung 17:	Bedeutung von Kontrolle für schulische Präventionsarbeit (nach Schulform)	59
Abbildung 18:	Bedeutung von Suchtverhalten unter Schüler/-innen (nach Schulform)	60
Abbildung 19:	Ausrichtung von Maßnahmen zur Prävention stoffungebundener Süchte (nach Schulform)	61
Abbildung 20:	Bedeutung der Prävention politisch motivierter (Hass-) Kriminalität im Ost-West-Vergleich	62
Abbildung 21:	Aufnahme gescheiterter Schüler/-innen (nach Viertelsbeurteilung)	64
Abbildung 22:	Bedeutung von Zusammenarbeit mit Institutionen aus der Nachbarschaft (nach Viertelsbeurteilung)	67
Abbildung 23:	Einbindung von Schulen in Aktivitäten im Stadtteil (nach Schulform)	67
Abbildung 24:	Bedeutung der Kooperationspartner/-innen schulischer Präventionsarbeit...	69
Abbildung 25:	Häufigkeit der Zusammenarbeit mit Kooperationspartner/-innen.....	71
Abbildung 26:	Wichtigste Kooperationspartner/-innen für den Erfolg schulischer Präventionsarbeit	72
Abbildung 27:	Eltern als Akteure schulischer Präventionsarbeit	73
Abbildung 28:	Bedeutung der Zusammenarbeit im Kollegium für den Erfolg von Präventionsarbeit	74

Abbildung 29: Screenshot Online-Fragebogen.....	95
Abbildung 30: Datenbank mit räumlichen Auswertungsvariablen, Verknüpfungsstruktur der Datenbankelemente.....	96
Abbildung 31: SQL-Statement zur Verknüpfung der erhobenen Datensätze mit Raumstrukturdaten.....	97
Abbildung 32: Benötigte Zeit zur Beantwortung des Fragebogens für Schulleiter/-innen....	98
Abbildung 33: Initiatoren schulischer Präventionsarbeit.....	98
Abbildung 34: Bedeutung von Integration (nach Schulform)	100
Abbildung 35: Externe Initiatoren schulischer Präventionsarbeit	100
Abbildung 36: Ausrichtung von Maßnahmen zur Prävention substanzbezogener Süchte (nach räumlicher Lage der Schule).....	101
Abbildung 37: Bedeutung der Prävention von Rechtsradikalismus (nach räumlicher Lage der Schule).....	101
Abbildung 38: Konzeptionelle Basis schulischer Präventionsarbeit	102
Abbildung 39: Anpassung von Präventionscurricula an die Schulsituation	102
Abbildung 40: Häufigste Präventionscurricula an Schulen in Deutschland.....	103
Abbildung 41: Träger schulischer Präventionsarbeit.....	103
Abbildung 42: Bedeutung von Evaluation schulischer Präventionsarbeit (nach Schulform und räumlicher Lage der Schule).....	104
Abbildung 43: Bedeutung externer Evaluation schulischer Präventionsarbeit (nach Schulform und räumlicher Lage der Schule).....	104
Abbildung 44: Bedeutung von Kooperationspartnern für den Erfolg von Präventionsprogrammen	106
Abbildung 45: Bedeutung der Anzahl der Kooperationspartner/-innen für den Erfolg von Präventionsarbeit	106
Abbildung 46: Bedeutung der Häufigkeit mit der Schüler/-innen Kontakt mit Präventionsprogramm haben für den Erfolg von Präventionsarbeit.....	107
Abbildung 47: Bedeutung von Schüler/-innen für den Erfolg von Präventionsarbeit.....	107
Abbildung 48: Bedeutung von (Schul-)Sozialarbeiter/-innen für den Erfolg von Präventionsarbeit	107
Abbildung 49: Bedeutung der Häufigkeit der Zusammenarbeit mit der Polizei für den Erfolg von Präventionsarbeit	108

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1:	Übersicht Umfrageverlauf	97
Tabelle 2:	Bedeutung von Kontrolle – Anteil Schüler/-innen mit Migrationshintergrund	99
Tabelle 3:	Bedeutung von Kontrolle – Einschätzung des Umfeldes bezüglich Multikulturalität	99

Abkürzungsverzeichnis

BBR	Bundesamt für Bauwesen und Raumordnung
C	Kontingenzkoeffizient nach Karl Pearson
PISA	Programme for International Student Assessment
PKS	Polizeiliche Kriminalstatistik
SQL	Structured Query Language, Datenbanksprache

1 Einleitung

„Schulen sollten Orte der Sicherheit und des Lernens sein“. Diese Stellungnahme des ehemaligen amerikanischen Präsidenten (Bush 2007) anlässlich eines Gewaltverbrechens an einer Hochschule markiert zentrale Kategorien einer auch in Deutschland intensiv geführten Debatte um Bildungsideale, die Kriminalität junger Menschen und Konzepte zu ihrer Prävention (vgl. Etzold, Kahl, Schnabel, Spiewak und Viciano 2002; Greiner 2002: 40). Befördert von der starken Präsenz des Themas Jugenddelinquenz, sowohl in Medien und Öffentlichkeit als auch in Politik und Wissenschaft (vgl. Schubarth 2001: 1121; Pfeiffer und Wetzels 2006; Heitmeyer und Schrötte 2006), sind in den letzten Jahren unzählige Präventionsprojekte, -programme und -curricula entwickelt und umgesetzt worden.

Als zentraler Bildungsinstitution kommt Schule bei der Implementierung dieser Maßnahmen eine besondere Bedeutung zu. Sie gewährleistet, basierend auf der allgemeinen Schulpflicht (vgl. exemplarisch Hessisches Kultusministerium 2008: 48 ff.), dass die gesamte Alterskohorte zwischen dem 6. und 15. Lebensjahr das staatliche Bildungsangebot wahrnimmt. Gleichzeitig sichert die Schulpflicht damit den unmittelbaren Einfluss des Staates auf Kinder und Jugendliche.

Obwohl aktuelle Studien und amtliche Statistiken belegen, dass delinquentes Verhalten insgesamt, und insbesondere die Gewalttätigkeit, von Jugendlichen in den letzten Jahren deutlich zurückgeht (vgl. Bundesministerium des Innern (BMI) und Bundesministerium der Justiz (BMJ) 2006: 354 ff.; Bundeskriminalamt 2007: 74 ff.), besteht eine ungebrochene Konjunktur des vom Gedanken vorsorglicher Verbrechensbekämpfung geprägten Umgangs mit jungen Menschen. Prävention ist dabei, das verdeutlicht die Breite der gesellschaftlichen Debatte, nicht nur ein grundlegendes Denkmuster schulischer Erziehung, sondern Kernprinzip eines sich als „Risikogesellschaft“ (Beck 2003) charakterisierenden Gemeinwesens (zur Präventionsdebatte in anderen Gesellschaften vgl. Schneider 2005: 47; Schmiester 2006). „Prävention“ so konstatieren Lindner und Freund (2001: 73), ist „zum symbolischen Sedativum [...] und zugleich zur ultima ratio einer immer unübersichtlicheren Gesellschaft erwachsen.“ In einer Gesellschaft, in der viele Gewissheiten brüchig geworden sind, erscheint Prävention als geeignetes Mittel zur Festigung von Strukturen und zur Verhinderung von Unwägbarkeiten.

Betrachtet man schulische Präventionsaktivitäten, so wird deutlich, dass mithilfe des Präventionsparadigmas unmittelbare Eingriffe von außerschulischen, staatlichen Institutionen (Polizei, Jugendhilfe, etc.) in die Alltagswelt von Kindern und Jugendlichen legitimiert werden, die noch vor wenigen Jahrzehnten undenkbar gewesen wären. Der „ubiquitäre Charakter“ (Walter 2001: 181) von Jugenddelinquenz, kombiniert mit der Annahme, abweichendes Verhalten im frühen Kindesalter sei ein Indikator für später auftretende Kriminalität von Jugendlichen und jungen Erwachsenen (vgl. Duivenvoorden 2000: 283 f.), ist zum handlungsleitenden Motiv inner- und außerschulischer Akteure für die Umsetzung von Präventionsmaß-

nahmen an Schulen geworden und Schule damit zu einer bedeutenden Säule staatlichen Handelns unter dem Vorzeichen der Prävention. Schulisches Handeln im Rahmen von Präventionsarbeit kann gesehen werden als Effekt interpretativer Abläufe auf der Folie eines gesamtgesellschaftlich wirkenden Präventionsparadigmas.

Wodurch erhält das Thema Prävention von Jugenddelinquenz an Schulen seine Relevanz für eine geographische Untersuchung?

Entscheidend ist dabei der Umstand, dass davon ausgegangen wird, dass sich Kriminalität und Jugenddelinquenz nicht gleichförmig im Raum äußern (vgl. u. a. Bundeskriminalamt 2007: 45 ff.; Oberwittler und Köllisch 2003; Zentrale Geschäftsstelle – Programm Polizeiliche Kriminalprävention der Länder und des Bundes 2008: 9), sowie die darauf aufbauende Schlussfolgerung, die Maßnahmen zu ihrer Prävention müssten diese räumlichen Unterschiede angemessen berücksichtigen (vgl. u. a. Billigen 2001; Behn 2001; Böhnisch und Münchmeier 1990; Baum 2001; Thiersch 2005; Schefold 2005; Munsch und Zeller 2005; Camino – Werkstatt für Fortbildung 2000).

Diesen Annahmen liegen Überlegungen zugrunde, die auf vielfältige Prozesse sozialräumlicher Differenzierung verweisen. Sie verliehen, so nehmen beispielsweise Häußermann et al. (2004: 153 ff.) an, sowohl in kleinräumigem Maßstab in Form von sozialer Segregation in Städten und Stadtteilen, als auch großräumig in Form von Wanderungsbewegungen, dem Sozialen (d. h. auch den Handlungsmustern junger Menschen) eine räumliche Komponente. Dabei sind, so die These, die mit der sozialen Segregation einhergehenden Prozesse Ergebnis eines „sozioökonomischen und sozialräumlichen Strukturwandels der Großstädte“ (Häußermann 2001: 37). Haushalte, die es sich leisten könnten, zögen in begünstigte Quartiere und hinterließen Wohnstandorte, in denen es zu einer verstärkten Ballung „sozialer Problemlagen“ (ebd.: 41) komme.

Die Bedingungen des Aufwachsens für Kinder und Jugendliche in derart benachteiligten Quartieren sind nicht erst seit den Vorortunruhen in Paris (vgl. Muchielli und LeGoaziou 2006) ein viel diskutierter Gegenstand (vgl. Mack und Reutlinger 2002; Haupt 2001; Böhnisch und Münchmeier 1990; Schroeder 1995). Für Schulen in solchen Vierteln wird angenommen, dass sich, bedingt durch die Folgen der sozialen Segregation und dem mit ihr einhergehenden verstärkten Auftreten sozialer Probleme sowie der Ballung abweichenden Verhaltens (vgl. Bühring 2001: 322), die Unterrichtsqualität in bestimmten Schulen verschlechtert (in Deutschland zusätzlich verschärft durch das dreigliedrige Schulsystem). Damit einhergehend reduzierten sich mittelfristig auch die Chancen ihrer Schüler/-innen an gesellschaftlicher Teilhabe. So bemerkt das Gutachten zur PISA-Studie 2006 zu den sozialräumlichen Effekten des mehrgliedrigen Schulsystems: „Die Kumulation von Kompositions- und Institutionseffekten führt zu einer schwer zu rechtfertigenden strukturellen Benachteiligung einer quantitativ nicht zu vernachlässigenden Gruppe von Jugendlichen“ (Baumert, Stanat und Watermann 2006: 171). Das Phänomen der „Schulsegregation“ (vgl. Eichener 2006: 65; Häußermann 2002: 78; Bühring 2001: 321) wirke in diesem Zusammenhang für junge Menschen als zusätzlich verstärkender Faktor städtischer Marginalisierungsprozesse – und zwar in zweierlei Hinsicht: Erstens sei eine solch prekäre Schulsituation Grund für viele Familien, entweder eine andere Schule für ihre Kinder zu wählen („avoiding the poor“, Radtke, Hullen und Rathgeb 2005a: 104) oder, wenn diese Option mangels einer Alternative ausscheide, fortzuziehen, um die bestmöglichen Bildungschancen für ihre Kinder zu sichern. Nicht zu ver-

nachlässigen seien dabei zweitens die durch die Schulen gezielt eingesetzten Mechanismen sozialräumlicher Lenkung von Schülerströmen (vgl. dazu ausführlicher ebd.: 5 ff.), durch die es zu einer weiteren Homogenisierung der sozialen Hintergründe von Schülern in ihren jeweiligen Schulen komme. Aufgrund des Zusammenspiels dieser Abläufe entstehe ein zirkulärer, sich selbst verstärkender Prozess, durch den sich soziale Problemlagen an einigen Schulen noch wesentlich stärker ballten, als die spezifische Verfasstheit ihres Stadtteils es vermuten ließe. Schule wird damit begriffen als Ort, an dem sich soziale Problemlagen wie in einem Brennglas bündeln. Was sie wiederum zu einer Institution macht, die dem Staat über die direkte Einflussnahme auf Erziehung und Persönlichkeitsbildung von Kindern und Jugendlichen (in letzter Zeit verstärkt durch Präventionsmaßnahmen) das Eingreifen in die beschriebenen Prozesse ermöglicht.

Als institutioneller Nexus zwischen Sicherheits- bzw. Präventionsdiskursen und sozialräumlichen Differenzierungsprozessen wird Schule zum zentralen Schauplatz gesellschaftlicher Veränderungen. Wie Präventionsmaßnahmen in diesem Kontext durch schulbezogen Handelnde umgesetzt werden und auf welche Bedingungen des Schulalltags dabei verwiesen wird, stellt einen höchst aktuellen Untersuchungsgegenstand gesellschaftswissenschaftlicher und geographischer Forschung dar.¹

Die vorliegende Arbeit betrachtet schulische Präventionsarbeit aus zwei Perspektiven, die sich sowohl in ihrem methodischen Vorgehen als auch durch die ihnen zugrundeliegende erkenntnistheoretische Ausrichtung grundsätzlich unterscheiden. Auf der einen Seite bildet ein quantitativer Forschungsansatz den Schwerpunkt der empirischen Arbeit. Dieser Teil speist sich aus der Analyse der Daten aus der ersten bundesweiten Umfrage zum Thema Präventionsarbeit an Schulen. Da sich die Begründungszusammenhänge von schulischer Präventionsarbeit nicht im Rahmen quantitativer Methoden re- und dekonstruieren lassen, wird dieser Analyse auf der anderen Seite ein qualitativ-verstehender Ansatz gegenüber gestellt. Er soll das Vorgehen im Rahmen der empirischen Untersuchung maximal kontrastieren und so die Grundlage für eine kritische Betrachtung der Ergebnisse schaffen.

¹ Die vorliegende Arbeit verwendet zur Bezeichnung von Personen eine Schreibweise, die sowohl männliche als auch weibliche Geschlechtsformen berücksichtigt (z. B. Schüler/-in). Bei zusammengesetzten Worten (z. B. Schülerströmen) oder wenn die Verwendung beider Geschlechtsformen besonders ungewöhnlich erscheinen würde (z. B. Akteur/-innen), wird zur besseren Lesbarkeit auf die Nennung der weiblichen Form verzichtet, diese aber immer mit gemeint.

2 Erkenntnisinteresse/Ziel der Untersuchung

Obwohl Präventionsmaßnahmen an deutschen Schulen in mannigfaltiger Form umgesetzt und wissenschaftlich begleitet werden (s. Kap. 4.1), gibt es bisher keine umfassende empirische Erhebung, die eine Übersicht über schulische Präventionsaktivitäten bietet. Ebenso fehlt bisher eine Untersuchung, die das Selbst- und Weltverständnis schulbezogen Handelnder auf dem Gebiet der Präventionsarbeit in den Blick nimmt.

Ziel der Arbeit ist es daher, einen ersten Überblick über die Aktivitäten der Präventionsarbeit an deutschen Schulen zu erstellen und sie damit einer fundierten Kritik zugänglich zu machen. Über die Ergebnisse einer Umfrage an Schulen wird abgeleitet, wie und mit welchen Folgen durch Präventionsarbeit disziplinargesellschaftliche Ansätze in Schulen in Deutschland implementiert werden.

Zu Beginn der Betrachtung der Ergebnisse aus der empirischen Untersuchung werden dazu die organisatorischen Rahmenbedingungen schulischer Präventionsarbeit beleuchtet (vgl. Kap. 6.2). Im Zentrum des Erkenntnisinteresses stehen darauffolgend zwei Untersuchungsfelder:

Zum einen, werden die Herausforderungen, die sich aus Sicht der Schulen stellen, verglichen mit der inhaltlichen Ausrichtung von Präventionsarbeit an Schulen (vgl. Kap. 6.3). Dieser Abschnitt soll eine allgemeine Einordnung der Ausprägungen von Präventionsaktivitäten gewährleisten. Ein besonderes Augenmerk ist dabei auf (über-)regionale Unterschiede in der Charakteristik von Präventionsarbeit an Schulen und ihre Rahmenbedingungen gerichtet. Die Analyse soll überprüfen, ob und in welcher Form das Handeln schulischer Akteure unter dem Signum von Prävention, mit der Art und Weise ihrer Einschätzung der jeweils spezifischen (sozial-)räumlicher Konstellation verknüpft ist.

Zum anderen nimmt die vorliegende Arbeit die „konkrete“ schulische Präventionsarbeit vor Ort in den Blick (vgl. Kap. 6.4). Dabei wird auf der einen Seite skizziert, welche sozialen Prozesse im Raum eine besondere Rolle für den schulischen Alltag spielen. Auf der anderen Seite werden die Akteursstrukturen im Rahmen schulischer Präventionsarbeit detailliert beschrieben und analysiert. Diese Ausführungen stellen die Kooperationen und Vernetzungen, die sich über die Schule hinaus durch Präventionsaktivitäten ergeben, dar. Sie sollen den Kern einer sozialräumlichen Strategie schulischer Präventionsaktivitäten skizzieren.

Aufbauend auf den Reflektionen zum bisherigen Forschungsstand (vgl. Kap. 4.1), kann es im Rahmen der Analyse nicht darum gehen, ‚reale‘ Wirkungen von Präventionsarbeit zu beschreiben und in der Folge, wirkungsvolle, ‚gute‘ von wirkungslosen, ‚schlechten‘ Präventionsprogrammen zu differenzieren. Ebenso erscheint es von einem solchen Standpunkt aus unmöglich, aus bestimmten Konfigurationen des (Sozial-)Raumes (in der Untersuchung hergeleitet aus der Einschätzung des Schulumfeldes durch die Pädagog/-innen) sinnvolle Vorgehensweisen für die Präventionsarbeit abzuleiten. Eine solche Interpretation wäre ein essentialistisches Programm und die Reifikation („Reification“ Berger und Luckmann 1966: 82) einer

„fatalen Verwechslung“ (Zierhofer 1999) von Ursache (soziale Prozesse und Handlungen) und Wirkung (räumliche Ausprägung derselben). Die vorliegende Arbeit sieht sich daher explizit nicht in einer Linie mit Studien, die die Wirksamkeit von Präventionsmaßnahmen betrachten. In Bezug auf die Evaluation von Präventionsarbeit wird daher im Rahmen dieser Arbeit, gewissermaßen als Beobachtung zweiter Ordnung, lediglich untersucht, welcher Stellenwert Evaluationen im Bereich schulischer Präventionsarbeit zukommt.

Hinter der Bedeutungsvielfalt des Begriffes „Prävention“ (vgl. Kap. 4.2) verbergen sich in der Praxis entsprechend vielgestaltige Maßnahmen (von der Gesundheitsvorsorge über Suchtprävention bis zur Verkehrserziehung) und Ziele (z. B. Vermeidung von Krankheiten, sozialen Abweichungen und Unfällen). Um den Rahmen der vorliegenden Arbeit nicht zu sprengen, erscheint eine Fokussierung auf bestimmte Ausrichtungen von Prävention sinnvoll. Im Zentrum der Betrachtung sollen daher, wegen ihrer besonderen gesellschaftspolitischen Relevanz, Maßnahmen zur Prävention abweichenden Verhaltens (z. B. Aggression, Gewalt, Sucht, Intoleranz) stehen. Andere Präventionsformen, wie beispielsweise Gesundheits- oder Verkehrserziehung, werden nur zu Vergleichszwecken herangezogen. Die Aktivitäten zur Prävention abweichenden Verhaltens an Schulen in Deutschland sollen in ihrer ganzen Bandbreite betrachtet werden. Dies hat zwei Hauptgründe: Zum einen gibt es bisher keine Studien, die einen Überblick über schulbezogene Präventionsaktivitäten zur Vermeidung von abweichendem Verhalten in Deutschland gewähren. Zum anderen kann erst über die Vielfalt der Ansätze verdeutlicht werden, wie weitreichend der Einfluss des Präventionsgedankens auf den schulischen Alltag ist. Der Facettenreichtum schulischer Präventionsarbeit macht eine umfassende Analyse aller Aspekte im Rahmen dieser Arbeit unmöglich. Zur detaillierteren Analyse und Reflektion einzelner Präventionsansätze und ihrer Wirkweisen, wäre in zukünftigen Forschungen zum Thema der verstärkte Einsatz qualitativer Methoden sinnvoll. Er ermöglichte eine Tiefenanalyse, eine stärkere Nuancierung sowie eine fundierte kritische Betrachtung von Präventionsarbeit an Schulen.

3 Fragestellung

Basierend auf dem oben vorgestellten Ziel der Untersuchung sind Fragen verschiedener Ausrichtungen zu stellen, deren Beantwortung sich in Aussagekraft und Komplexität unterscheiden.

Um einen Überblick über die Präventionsaktivitäten an Schulen in Deutschland zu gewährleisten, sind zunächst allgemeine Fragen zur Sondierung des Feldes zu stellen:

- Wie sind Präventionsaktivitäten in organisatorischer, zeitlicher, finanzieller, personeller usw. Hinsicht ausgestaltet?
- Welche Ausrichtung besitzen die Präventionsansätze (Sucht-, Gewaltprävention etc.) an Schulen in Deutschland?
- In welchem Maße werden schulische Präventionsprogramme evaluiert?
- Welche Art von abweichendem Schülerverhalten wird von den Schulleiter/-innen thematisiert?
- Welche Formen abweichenden Schülerverhaltens stehen im Fokus schulischer Präventionsarbeit?
- Inwiefern werden Präventionsaktivitäten als Reaktion auf abweichendes Schülerverhalten implementiert?

Diese Fragen werden am Beginn der jeweiligen Kapitel wieder aufgegriffen und hauptsächlich in deskriptiver Form beantwortet.

Es wird davon ausgegangen, dass Schulen verschiedener Schulformen in unterschiedlichem Ausmaß mit Herausforderungen konfrontiert sind, denen man mit Präventionsarbeit begegnen will (vgl. Kap. 4.5). Darüber hinaus ist häufig die Rede von großen regionalen bzw. bundeslandspezifischen Unterschieden, insbesondere was Lehrpläne und Leistungsniveaus der Schulabgänger in Deutschland anbetrifft (vgl. OECD 2007). Ob überregionale Faktoren ebenfalls einen Einfluss auf die Voraussetzungen schulischer Präventionsarbeit und ihre Ausgestaltung haben, ist eine offene Frage. Die Überlegungen in Kapitel 4.5 legen allerdings die Vermutung nahe, dass wirkmächtige soziale Konstellationen im räumlichen Umfeld die Grundbedingungen des schulischen Alltags beeinflussen. Im Rahmen der vorliegenden Arbeit soll daher auch nach schulformspezifischen, (über-)regionalen und lokalen Differenzierungen gefragt werden. Diesbezügliche Unterschiede werden insbesondere für drei Aspekte herausgearbeitet: die Ausprägung schulischer Präventionsarbeit, das als abweichend thematisierte Schülerverhalten und die Grundbedingungen des schulischen Alltags. Dabei sind folgende Fragen von zentraler Bedeutung:

- Welche schulformspezifischen überregionalen, regionalen und lokalen Unterschiede lassen sich in der Ausprägung von schulischer Präventionsarbeit identifizieren?
- Welche Zusammenhänge bestehen zwischen der Ausgestaltung schulischer Präventionsarbeit und dem als abweichend thematisierten Schülerverhalten?

- In welchem Zusammenhang stehen die Beurteilung des Schulumfeldes und die Thematisierung abweichenden Verhaltens?
- Gibt es Zusammenhänge zwischen der Wahrnehmung des sozialen Umfeldes der Schulen und der Ausprägung von Präventionsaktivitäten?
- Von welchen Faktoren sind Ausmaß und Art von sozialer Kontrolle in Schulen abhängig?
- Wie unterscheiden sich die Rahmenbedingungen des schulischen Alltags zwischen Städten und ländlichem Raum und, innerhalb der Städte, zwischen den Quartieren?
- Welche Rolle spielen dabei Prozesse der sozialen Segregation für den Schulalltag?
- Wie sind die Schulen in ihr Umfeld eingebunden und welche Verflechtungen ergeben sich konkret durch die Präventionsarbeit zwischen Schulen und anderen mit ihnen kooperierenden Einrichtungen und Akteuren?
- Wie unterscheiden sich die Institutionen und Akteure hinsichtlich ihrer Bedeutung für die schulische Präventionsarbeit?
- Welche Faktoren tragen dazu bei, dass Präventionsarbeit von den Akteuren als erfolgreich wahrgenommen wird?

Diese Fragen werden sowohl durch die deskriptive Darstellung der Ergebnisse aus der Umfrage zur Präventionsarbeit an Schulen als auch im Rahmen der analytischen Betrachtungen beantwortet.

4 Theoretische Annäherung an das Thema „schulische Präventionsarbeit“

Der folgende Abschnitt soll dazu dienen, das Themenfeld, das sich zwischen den Begriffen Prävention, Schule und Stadtteil aufspannt, theoretisch zu erörtern. Dies zielt darauf ab, den Zusammenhang der vorliegenden Arbeit zu verdeutlichen und das Forschungsfeld genauer zu umreißen. Neben einer Skizze zum Stand der Forschungen im Bereich schulischer Prävention soll der Begriff „Prävention“ und die Konzeption von „abweichendem Verhalten“ grundsätzlich analysiert werden. Dabei soll unter anderem verdeutlicht werden, wie das Auftreten von abweichendem Verhalten bei jungen Menschen als argumentative Stütze für die These dient, Prävention sei notwendig. Weil davon ausgegangen wird, dass die Verortung von Schulen in ihrem jeweiligen sozialen Umfeld eine besondere Rolle für schulische Präventionsaktivitäten spielt, werden darüber hinaus unterschiedliche Sozialraumkonzeptionen angesprochen. Dabei wird einerseits die in dieser Arbeit verwendete Konzeptualisierung von „Raum“ verdeutlicht und andererseits das Verhältnis von Schule und sozialem Umfeld erörtert.

4.1 Einleitende Bemerkungen zum Forschungsstand

Nachdem bereits in den 1970er Jahren eine intensive Diskussion über abweichendes Verhalten im Zuge der Thematisierung von mangelnder Schülerdisziplin geführt wurde (vgl. u. a. Polk und Schafer 1972), fand zu Beginn der 1990er Jahre das Thema Gewalt und Kriminalität an Schulen vielfältigen Eingang in politische und wissenschaftliche Diskussionen (vgl. u. a. Schwind, Baumann und Lösel 1990). Insbesondere die Beiträge von Hurrelmann (1990) aus soziologischer und Feltes (1990) aus kriminologischer Perspektive wiesen auf erheblichen Forschungsbedarf hin.

Wesentlich stärker in die Aufmerksamkeit der öffentlichen Diskussion rückte das Thema Jugendkriminalität durch die spektakuläre, massenmediale Präsenz von Gewalttaten Jugendlicher an Schulen (u. a. Columbine-Highschool-Massaker in Littleton am 20. April 1999, Amoklauf am Gutenberg-Gymnasium in Erfurt am 26. April 2002 und an der Albertville-Realschule in Winnenden am 11. März 2009) und im öffentlichen Raum (z. B. Überfall in der Münchener U-Bahn am 22. Dezember 2007). Darüber hinaus ist die jährliche Vorstellung der Polizeilichen Kriminalstatistik (PKS) (auch für Wissenschaftler) Anlass zur Thematisierung von Jugendkriminalität (vgl. Pfeiffer 2007: 3). Unterstützt durch intensive Medienpräsenz, entsteht damit in einer Art „Gewaltdiskurszyklus“ (vgl. Schubarth 1999) der phasenweise Eindruck einer massenhaften Verbreitung von Jugenddelinquenz und Jugendgewalt. Scheerer (1978) geht davon aus, es entstehe ein „politisch-publizistischer Verstärkerkreislauf“, unter

dessen Einfluss auch wissenschaftliche Diskurse immer wieder direkt oder indirekt geraten. Gesellschafts-, Rechts-, und Sozialwissenschaftler konstatieren zwar regelmäßig, dass „die derzeitigen Befunde über eine seit Mitte der neunziger Jahre zumindest stabile, wenn nicht gar sich beruhigende Lage im Bereich der Jugend(gewalt)kriminalität keinen Anlass zu einer kriminalpolitischen Wende im Sinne verschärfender jugendstrafrechtlicher oder ausländerrechtlicher Maßnahmen [gäben]“ (Boers, Walburg und Reinecke 2006: 84). In Übereinstimmung mit den Annahmen von Scheerer (1978) und Schubarth (1999) steht dann häufig die Schlussfolgerung, dass „bestehende (am Beispiel der Rütli-Hauptschule in Berlin-Neukölln diskutierte) Probleme [...] mit den weiter zu entwickelnden und zu vernetzenden Mitteln der schulischen, kommunalen und integrativen Sozial- und Kriminalprävention sachlich angemessen bewältigt werden [können]“ (Boers, Walburg et al. 2006: 84). Schulische Präventionsarbeit wird somit als adäquates Mittel zur Überwindung sozialer Problemlagen gesehen.

Trotz eines (anhaltenden) Booms des Themas schulischer (Kriminal-)Prävention in Praxis und Wissenschaft (vgl. u. a. die umfangreichen Literaturdokumentationen Ross-Strajhar 2005; Arbeitsstelle Kinder- und Jugendkriminalitätsprävention 1998; Kollé 2006; sowie Praxisberichte Arbeitsstelle Kinder- und Jugendkriminalitätsprävention 2007: 104 ff.) dominiert im Fachdiskurs (kriminal-)präventiver Praktiker in Deutschland eine pragmatische, theoretisch kaum reflektierte Sicht auf die Anwendung von Maßnahmen im Rahmen von Präventionsarbeit. (vgl. Lindner und Freund 2001: 73 ff.; Schubarth 2000: 128 f.). Der zweite Periodische Sicherheitsbericht der Bundesregierung kommt zu dem Schluss: „In der Gesamtschau ist die Forschungslage zur Kinderdelinquenz und ihrer Entwicklung in Deutschland als defizitär zu bezeichnen.“ (Bundesministerium des Innern (BMI) und Bundesministerium der Justiz (BMJ) 2006: 381) Darüber hinaus wird konstatiert, dass „in Deutschland [...] der Einsatz von Forschungskapazitäten zur Evaluation der verschiedensten präventiven Ansätze und Initiativen bislang unzureichend [ist]“ (ebd.: 684). Ebenso wird, sowohl von Seiten der Praktiker im Bereich Prävention, als auch aus der Wissenschaft, vielfach ein Mangel an evaluierten Präventionsprojekten beklagt, der durch die Forschung zu beheben sei (vgl. u. a. Schneider 2006: 147 ff.). Darauf basierend wird die Wirkungsanalyse von Präventionsprojekten für Kinder und Jugendliche von Praktikern der schulischen Präventionsarbeit, Erziehungs-, Sozial-, Geisteswissenschaftlern bis hin zu Wirtschaftswissenschaftlern als Kern des Forschungsinteresses im Bereich der Prävention bezeichnet (vgl. Kappeler 2000; Volkmann 2002). Lindner und Freund (2001: 77) melden in diesem Zusammenhang praktische Zweifel an, in dem sie die Frage stellen: „Wie evaluiert man, was man verhindert hat, oder: wie ist das Nicht-Eintreten eines Ereignisses zu bewerten und zuzurechnen?“ (zur Problematik von Evaluation in der Präventionsarbeit vgl. auch Kupffer 1999b: 309; Snel und Ferwerda 1999: 91) Einerseits verschanze man sich unter Praktikern der Prävention hinter der „Nicht-Falsifizierbarkeit von Präventionsversprechen“ und setze andererseits auf vordergründige Verifikation der Zielerreichung (ebd.: 78).

Eine auf die Evaluation von Präventionsaktivitäten ausgerichtete Wissenschaft verschreibt sich der empirischen Überprüfung von zu erzielenden, vorher festgelegten Präventionseffekten. Dabei macht sie sich das positivistisch-rationalistische Weltbild des Präventionsgedankens zu Eigen. Gleichzeitig läuft sie Gefahr, sich den Blick auf gesellschaftliche Zusammenhänge, die Prävention entscheidend bedingen, zu verstellen. Unintendierte Folgen schulischer Präventionsarbeit geraten ebenso aus dem Blick, wie die Vielfältigkeit der Einflussfaktoren

auf schulisches Zusammenleben und abweichendes Verhalten. Eine derart ausgerichtete Forschung übernimmt die Funktion eines Produzenten von empirisch fundierter Legitimation für Präventionsansätze.

Gleichwohl gab es in den letzten Jahren auch Forschungsansätze, die sich mit dem Thema Prävention im Allgemeinen (vgl. Schreiber 2005; Bröckling 2002; Leonardis und Mauri 1983) und speziell im Zusammenhang mit jungen Menschen (vgl. Amos und Cremer-Schäfer 2007; Cremer-Schäfer und Sondermann 2007; Wilmers, Enmann, Schaefer, Herbers, Greve und Wetzels 2002; verschiedene Beiträge im Sammelband Freund und Lindner 2001; Lüders 2000) kritisch auseinandergesetzt haben. Prävention wird hier als Kernprinzip einer (Um-)Strukturierung von Gesellschaft gesehen (vgl. Kolbe 2005; Strasser und van den Brink 2005). Diese Ansätze werden in den nachfolgenden Kapiteln wieder aufgegriffen.

4.2 Zur Bedeutung des Begriffs „Prävention“ und seinen Facetten

„Prävention“, das wurde bereits einleitend deutlich, ist in der Fachöffentlichkeit, den Medien und der Politik in den letzten Jahren zu einem Modebegriff geworden (vgl. Gaiser und Mueller-Stackebrandt 1995: 3), der weite Bereiche gesellschaftlichen Handelns erfasst hat. Die Ausdehnung des Begriffs „Prävention“ machte ihn, so kritisiert beispielsweise Schubarth, „zunehmend unscharf, inhaltsleer und für wissenschaftliche Zwecke schwer Handhabbar“ (2000: 128). Lindner und Freund (2001: 74) bemerken, der Präventionsbegriff lebe „vornehmlich aus seiner Aura und seinen Versprechen, nicht aber aus seiner Definition und noch weniger aus empirischen Nachweisen.“ Prävention fungiere „bestenfalls als Wahrheit in Form einer Illusion, von der man vergessen hat, dass sie eine ist“ (ebd.). Dass das illusionäre Moment von Prävention in Vergessenheit zu geraten scheint, ist der Schlüssel zum Verständnis der Macht und der Popularität des Präventionsgedankens. Prävention erweist sich als moderner „Mythos“ im Sinne von Barthes (1964). Sie organisiert „eine Welt ohne Widersprüche, [...] begründet eine glückliche Klarheit. Die Dinge machen den Eindruck, als bedeuteten sie von ganz allein“ (ebd.: 131). Das wiederholte Auftreten des Präventionsgedankens in Alltagszusammenhängen (Impfungen, Vorsorgeuntersuchungen, bei Risikoabwägungen, Versicherungsabschlüssen etc.) trägt entscheidend dazu bei, vorsorgendes Denken als selbstverständlich erscheinen zu lassen, in den Köpfen zu verankern und damit als kollektives Wissen in die Struktur von Gesellschaft einzuschreiben. „Denn Vorbeugen ist alle Mal besser als Heilen – Prävention ist wirksamer als eine immer zu spät kommende Repression“ (Bussmann 2000: 1). In Folge dieser logisch erscheinenden Phrase kann „wer Prävention treibt“, wie Kupffer (2000: 101) bemerkt, „den sozialetischen Bonus beanspruchen, daß er über den Tellerrand der gegenwärtigen Erfordernisse hinausblickt und eine gefahrlosere Zukunft vorzubereiten hilft.“

Um die Macht des Vorsorgeparadigmas zu skizzieren, sollen trotz seiner Entgrenzung und Flüchtigkeit im Folgenden einige wichtige Prinzipien und Facetten des Präventionsbegriffs skizziert werden.

Nach Bröckling (2002: 39) bezeichnet „Prävention“ ein Prinzip nach dem gehandelt wird, „bevor ein bestimmtes Ereignis oder ein bestimmter Zustand eintritt, damit diese nicht eintre-

ten oder zumindest der Zeitpunkt ihres Eintretens hinausgeschoben wird oder ihre Folgen begrenzt werden.“ Entscheidend für das Verständnis von „Prävention“ und ihrer Wirkweise ist, sich die Grundlage vorbeugenden Handelns zu vergegenwärtigen. „Die Unsicherheit darüber, welche Folgen gegenwärtiges Handeln für unmittelbare oder auch weitreichende Zukünfte hat“ (Nassehi 1997: 252) verbunden mit dem Bedürfnis nach einer Sinnkonstitution schafft die „paradoxe Situation, daß gehandelt werden muß, obwohl es dafür letztlich nicht die entsprechenden Grundlagen gibt“ (ebd.: 254). Die ideellen Fundamente präventiven Handelns sind somit immer normativ. „Indem ihren Interventionen notwendig das Wissen, die Werturteile und die Machtkonstellationen der Gegenwart zugrunde liegen, projiziert Prävention die Gegenwart normativ auf die Zukunft“ (Bröckling 2002: 40). Ähnlich wie andere Disziplintechniken reproduziert Prävention somit „das jeder Disziplin eigene Schema von Macht/Wissen“ (Foucault 1977: 290 f.). Den Präventionsgedanken kennzeichnet also eine „Ausrichtung auf einen fiktiven bzw. sozial konstruierten Normalzustand“ (Flösser 1995: 62) ohne den sich abweichendes Verhalten nicht definieren ließe. Für Prävention gilt in gleicher Weise, was Foucault über das System der Disziplinarmacht sagt. Sie wirkt „vergleichend, differenzierend, hierarchisierend, homogenisierend, ausschließend“ und ebenso „*normend, normierend, normalisierend*“ (Foucault 1977: 236 Hervorhebung im Original). Lindner und Freund (2001: 70) betonen darüber hinaus eine „notorische Defensiv- und Defizitorientierung“ als „genuines Element der Prävention“. Der Prävention seien „Mängel, Defizite, Devianzen, Gefahren, Abweichungen oder sonstige Beeinträchtigungen immanent. Sie benötigt diese Kategorien geradezu existenziell – nämlich, um ihnen zuvorzukommen“ (ebd.). Die, dem präventiven Denken innewohnende Logik, so schlussfolgern sie, ist damit „unausweichlich strukturiert als notwendig misstrauens- und verdachtsgeleitete Wirklichkeitskonstruktion“ (ebd.).

Obwohl Prävention das (Zusammen-)Leben von Individuen (im Bezug auf die vorliegende Arbeit insbesondere Schüler/-innen, Lehrer/-innen, Eltern etc.) tiefgreifend verändern kann, ist sie konservativ im Sinne einer Aufrechterhaltung der bestehenden gesellschaftlichen Ordnung. Herriger macht diesen Umstand deutlich in dem er Normdurchsetzung bzw. Normwiederherstellung als Ziel jeglicher Prävention beschreibt (vgl. Herriger 1986: 6). Gabriel, Holthusen et al. verdeutlichen darüber hinaus: „Mit Prävention ist gleichzeitig immer auch der Aspekt der *Vorverlagerung sozialer Kontrolle* verbunden“ (2003: 326, Hervorhebung im Original). Und Lindner und Freund betonen: „Wo Eingriff, Zugriff und Registrierung gemäß dem Präventionsdenken bereits im Vorfeld abstrakter Gefährdungslagen geschehen, muss man sich notgedrungen mit den Orten und Zielgruppen beschäftigen, die – um die Kriminalitätsprävention exemplarisch heranzuziehen – prä-kriminogen sind“ (2001: 88). Durch die Formulierung von Gefährdungslagen, die frühzeitig erkennbar seien, wird es möglich, dass staatliche Kontrollinstanzen unter präventiven Vorzeichen in gesellschaftliche Bereiche eingreifen, die ihnen zuvor nicht zugänglich waren (vgl. Gabriel, Holthusen et al. 2003: 326). Mit der negativen Folge, dass „Freiräume von Kindern und Jugendlichen, die für ihre Entwicklung notwendig sind, eingeengt“ werden (ebd.).

Betrachtet man (Kriminal-)Prävention unter historischen Gesichtspunkten, wird deutlich, dass ihr Grundgedanke, die Vermittlung sozialer Normen, keine prinzipiell neue Erscheinung ist. Es ergeben sich beispielsweise Parallelen zur Mission der christlichen Lehre gegenüber dem häretischen Verhalten „Ungläubiger“. Wenngleich die mittelalterliche Gesellschaft viel

stärker von offensichtlichen Normierungen geprägt war und damit automatisch mehr Möglichkeiten für abweichendes Verhalten bot, haben sowohl Prävention als auch Mission gesellschaftliche Normalisierung zum Ziel. Die Bekämpfung abweichenden Verhaltens wird in beiden Fällen sprachlich kaschiert. Sprach man damals von der „Rettung von Seelen“ (Schäfer 1999: 171), ist heute die Rede von „Strategien gegen Devianz fördernde Strukturen“ (Goldberg 2000: 10).

Neu ist jedoch die Flexibilität mit der der Präventionsgedanken Gesellschaft strukturiert. „Der Gegenstandsbereich vorbeugenden Handelns“, so formuliert Bröckling, „ist offen und nimmt erst im vorbeugenden Zugriff selbst Gestalt an. Indem Prävention, um überhaupt gezielt intervenieren zu können, einen Ausschnitt aus der Wirklichkeit herauslöst und Zusammenhänge zwischen gegenwärtigen Phänomenen und künftigen Ereignissen oder Zuständen postuliert, konstruiert sie ihr eigenes Aktionsfeld“ (2002: 40). In dieser Wandelbarkeit von Präventionsansätzen liegt zum einen der Formenreichtum der Maßnahmen begründet, die unter dem Begriff „Prävention“ firmieren. Zum anderen erlaubt die Vielgestaltigkeit eine Anwendung von Präventionsansätzen in nahezu jeder Situation. Darüber hinaus führt die Offenheit des Präventionsbegriffs teilweise zur Umwidmung bereits bestehender Maßnahmen. „Angebote, die zuvor erfolgreiche gruppenpädagogische Maßnahmen waren, wandelten sich über Nacht zu nicht minder erfolgreichen kriminalpräventiven Interventionen“ (Gabriel, Holthusen et al. 2003: 327).

Zwar kann der Präventionsgedanke zurzeit als hegemonial bei der gesellschaftlichen Verhandlung von Themen wie Jugendkriminalität, Sicherheit und Erziehung gesehen werden. Aus diskurstheoretischer Sicht (vgl. Kap. 4.4) ist davon auszugehen, dass der Präventionsgedanke/-diskurs nicht allmächtig im Sinne von unangreifbar und historisch persistent ist. So wird aufgrund der Beobachtung historischen Wandels in diskurstheoretischen Überlegungen häufig davon ausgegangen (vgl. Bublitz 2006: 240), dass Diskurse die Eigenschaft besitzen, niemals ganz abgeschlossen, im Sinne von widerspruchsfrei, zu sein. Führt man sich beispielsweise den Konflikt zwischen der (konservativen) Logik von Prävention und der (innovativen) Logik von Fortschritt, der ja immer eine Abweichung darstellt, vor Augen, wird deutlich, dass auch der Präventionsdiskurs nicht unangreifbar ist. Da Abweichung Aufmerksamkeit erzeugt (vgl. Franck 1999), ist davon auszugehen, dass insbesondere unter Jugendlichen immer eine gewisse Popularität des Ungewöhnlichen/Individuellen festzustellen sein wird, mit immer neuen Brüchen, die die scheinbare Logik von Prävention unterminieren.

Um die kritische Auseinandersetzung mit dem Vorsorgeparadigma zu vertiefen, sollen auch einige dominante Verhandlungen von „Prävention“ nicht unerwähnt bleiben. Zur Strukturierung der mannigfaltigen Präventionsansätze hat sich, eine aus der sozialmedizinischen Tradition übernommene, häufig verwendete Gliederung etabliert (vgl. Schubarth 2000: 130). Üblicherweise wird unterschieden zwischen primärer, sekundärer und tertiärer Prävention. Es wird angenommen, dass sich primäre Prävention durch ihre Ausrichtung auf systemische Faktoren von der sekundären Prävention unterscheidet, die auf individuelle Zusammenhänge ausgerichtet ist. Sie werden daher auch als „institutionelle“ oder strukturbezogene bzw. „personelle Prävention“ (Vobruba 1983: 30) bezeichnet.² Tertiäre Prävention hat nach diesem Schema einen nachsorgenden Charakter. In Bezug auf abweichendes Verhalten, zählen zu ihr vor allem Maßnahmen der „strafrechtliche[n] und polizeiliche[n] Rückfallbekämpfung“

² Zur genaueren Erläuterung des Begriffs „primäre Prävention“ vgl. Glossareintrag S. 80.

(Kaiser 1993: 573). Diese Kategorisierung bleibt aber nicht unwidersprochen. Eine Alternative stellt unter anderem die „Unterteilung in personen- und situationsbezogene sowie kommunalbezogene Prävention“ (Gabriel, Holthusen et al. 2003: 319) dar.

Im Bereich schulischer Prävention sind vor allem Formen primärer sowie sekundärer Prävention von Bedeutung. Betrachtet man die Praktiken schulischer Prävention verschwimmt die Grenze zwischen strukturellem, „primärpräventivem“ Handeln (z. B. Einstellung von Sozialarbeiter, Verschönerung der Schule) und individuellem, „sekundärpräventivem“ Handeln (z. B. Streitschlichterprogramm mit Sozialarbeiter, Klassenprojekt Schulgestaltung). Daher hat die Unterscheidung zwischen primärer und sekundärer Prävention insbesondere bei der Betrachtung schulischer Präventionsarbeit einen eher idealtypischen Charakter. Die Ambivalenz von strukturbezogenen und personenbezogenen Ansätzen ist ein Ausgangspunkt für die Mehrdeutigkeit des Präventionsbegriffs. Aus ihr erklärt sich der „Gleichklang von gesellschaftspolitisch sehr unterschiedlich motivierten Ausführungen zur präventiven Sozialpolitik“ (Vobruba 1983: 29).

In Bezug auf Prävention im schulischen Kontext sind zwei Tendenzen zu beobachten. Zum einen ist eine phänomenorientierte Differenzierung der Präventionsansätze von besonderer Bedeutung (vgl. Abbildung 9 und Abbildung 40). Insbesondere Gewalt (sowohl physische als auch psychische Formen) und Sucht (verschieden Formen stofflicher und nicht stofflicher Süchte) bilden zentrale Zielkategorien in der schulischen Präventionsarbeit. Es wird davon ausgegangen, dass die Spezialisierung von Ansätzen schulischer Präventionsarbeit in ihrer Konkretisierung als phänomenorientierte, individualisierte Maßnahmen die Möglichkeit direkter Disziplinierung eröffnet und damit einen unmittelbaren Zugriff auf gesellschaftliche Prozesse erlaubt (vgl. Lindner und Freund 2001: 85 ff.). Darüber hinaus „verschärft die Spezialisierung [von Kriminalpräventiven Ansätzen] noch die Defizitorientierung der einzelnen Maßnahmen“ (ebd. 2001: 85; vgl. dazu auch Graffe 2000: 39). Sich auf einzelne Phänomene zu konzentrieren, gewährleiste darüber hinaus, so Kupffer (1999a: 121), „Gewissheit nach innen und Durchsetzungskraft nach außen“, mit der Folge, dass viele Initiativen und Vereine „sich nicht für das Kind als Gesamtperson interessieren, sondern nur für das Kind in einer bestimmten Notlage“ (ebd.).

Zum anderen haben sich auch Ansätze etabliert, die man als Generalprävention bezeichnen könnte. Diese Präventionskonzepte richten sich auf einen ganzen Strauß von Zielen und werden bezeichnet durch inhaltlich weitgehend entleerte Begrifflichkeiten wie z. B. „Lebenskompetenztraining“. In dieser allgemeinen Form treten Präventionsaktivitäten in Erscheinung, als Universalmittel zur Umsetzung von schulischen Aufgaben, die über den reinen Bildungsauftrag hinausgehen. Dass im Bereich schulischer Prävention kaum von Kriminalprävention gesprochen wird, vermeidet eine verbale Kriminalisierung von nicht strafmündigen Kindern und Jugendlichen und kaschiert die eigentliche Intention von Maßnahmen zur Prävention abweichenden Verhaltens.

4.3 Zur Phänomenologie abweichenden Verhaltens junger Menschen

Geht man davon aus, dass gesellschaftliche Spielregeln immer von ihrer räumlichen und zeitlichen Verortung abhängig und auch anders denkbar sind, muss auch was als abweichendes Verhalten gilt, als kontingent (vgl. Luhmann 2008: 123 f.) betrachtet werden. Daher sollen im Folgenden nicht ätiologische Aussagen über abweichendes Verhalten (Devianz) im Vordergrund stehen. Vielmehr soll es darum gehen, wie deviantes Verhalten (insbesondere junger Menschen) zurzeit in Deutschland verhandelt wird und welche Funktionen die Bedeutungsfixierungen in Bezug auf schulische Präventionsarbeit besitzen.

Es werden verschiedene Formen von abweichendem Verhalten junger Menschen definiert. Krankheiten (physische Anomalien) sind seit vielen Jahrzehnten in Form von Vorsorgemaßnahmen (im Rahmen von Impfprogrammen etc.) an Schulen Objekte von Prävention. So bildete der Bereich der Gesundheitsvorsorge lange Zeit den wichtigsten Schwerpunkt vorsorgenden Handelns an Schulen. Das Denk- und Handlungsmuster von medizinischer Prävention hat sich in den letzten Jahren zunehmend auf den Bereich abweichenden Verhaltens von Schüler/-innen (soziale Anomalien) ausgedehnt. Gewalt und Suchtverhalten ebenso wie politischer Extremismus geraten in den Blick von schulischen Präventionsansätzen. Während sich Jugenddelinquenz in den vergangenen Jahren in Form des Medienthemas „Jugendkriminalität“ (insbesondere fokussiert auf Jugendgewalt), als wichtiger Manteldiskurs für die Legitimation verstärkter Präventionsaktivitäten an Schulen etabliert hat (vgl. Kap. 4.1), wurden parallel die größten Anstrengungen bei der Entwicklung und Umsetzung von Präventionsaktivitäten an Schulen im Bereich der Gewaltprävention unternommen.

Wird heute von Gewalt an Schulen gesprochen, ist damit zumeist Gewalt gemeint, die von Schüler/-innen ausgeübt wird (vgl. Zentrale Geschäftsstelle – Programm Polizeiliche Kriminalprävention der Länder und des Bundes 2008: 6-9). Die Definition schulischer Gewalt geht im deutschen Sprachraum zumeist zurück auf die Ausführungen von Hurrelmann (1990: 365) im Sondergutachten der sogenannten Gewaltkommission³. Von Schule selbst (z. B. von Lehrer/-innen) ausgehende Gewalt, wie sie in physischer Form noch bis in die 1960er Jahre hinein in westdeutschen Schulen nicht nur üblich sondern auch gesetzlich legitimiert war (vgl. Klewin und Tillmann 2006: 192), spielt sowohl in der aktuellen Debatte, als auch bei konkreten Präventionsaktivitäten zumeist nur eine untergeordnete Rolle. Auch psychische, durch Schule ausgeübte Gewalt und Diskriminierung wie sie vor allem in den 1970er Jahren thematisiert wurde (vgl. z. B. Bourdieu und Passeron 1971) werden heute kaum diskutiert (Ausnahmen bilden hier insbesondere Cremer-Schäfer und Sondermann 2007; Gomolla und Radtke 2002), insbesondere nicht im Zusammenhang mit Präventionsarbeit. Trotzdem kann auch Prävention, als Teil schulischer Pädagogik, die immer mit „struktureller Asymmetrie“ (Helsper und Wenzel 1995: 19) zwischen Lehrer/-innen und Schüler/-innen einhergeht, in die Ausübung von (struktureller) Gewalt gegenüber Schüler/-innen einbezogen sein.

Eine in den Medien besonders präasente Form abweichenden Verhaltens ist, wie bereits erwähnt, zweifelsohne körperliche Gewalt die von Jugendlichen und damit zumeist Schüler/-innen ausgeht (vgl. Beckmann und Schulz 2007; Röhl, Wolfsgruber und Weiguny 1998). In der Folge massenmedial inszenierter Gewalttaten an Schulen, werden regelmäßig auch Fragen

³ Zur näheren Erläuterung siehe Glossareintrag ‚Gewaltkommission‘ S. 80

nach den Hintergründen von Jugenddelinquenz und den sie begünstigenden strukturellen Bedingungen in Schule und Gesellschaft gestellt. Resultat der Berichterstattung und ihres gesellschaftlichen Nachhalls ist oftmals eine verzerrte Wahrnehmung des Ausmaßes von Jugenddelinquenz. Wie bereits einleitend erwähnt, weisen die jüngsten amtlichen Statistiken (u. a. die polizeiliche Kriminalstatistik) auf einen allgemeinen Rückgang der Jugendkriminalität (auch im Bereich der Gewaltkriminalität) hin. Als Beleg für eine zunehmende Delinquenz junger Menschen wurden in den letzten Jahren jedoch immer wieder Zahlen der polizeilichen Kriminalstatistik (PKS)⁴ angeführt, die auf einen Anstieg der Gewaltkriminalität unter Jugendlichen hindeuteten. Nicht beachtet wurde dabei, dass ein veränderter gesellschaftlicher Blick auf abweichendes Verhalten junger Menschen inhärenter Bestandteil der Statistik ist (zum Konstruiertheitscharakter der PKS vgl. Lehne 1998; Mansel und Hurrelmann 1998). Dass ein Anstieg delinquenten Verhaltens während der Adoleszenz konstatiert wird, ist nicht nur auf die absoluten Verurteilenzahlen der polizeilichen Kriminalstatistik zurückzuführen. Eine „Veränderung im Anzeigeverhalten“ mit „vermehrte[n] Anzeigen gegen Kinder, auch wenn sie nicht einmal im schulpflichtigen Alter sind“ (Bode 2000: 141), habe im vergangenen Jahrzehnt zu einer erheblichen Steigerung der Tatverdächtigenzahlen bei Kindern und Jugendlichen geführt. Der Eindruck einer Konjunktur abweichenden Verhaltens im Jugendalter wird zusätzlich durch die Tatsache verstärkt, dass die absolute Zahl der polizeilich registrierten Tatverdächtigen ab dem Alter von 14 Jahren generell stark ansteigt, zwischen dem 18. und 21. Lebensjahr ihren Höhepunkt erreicht und danach wieder sinkt (vgl. Bundesministerium des Innern (BMI) und Bundesministerium der Justiz (BMJ) 2006: 365). Daher wird deviantes bzw. delinquentes Verhalten bei Kindern und Jugendlichen zumeist als ein transientes Phänomen beschrieben (vgl. dazu auch Fuchs und Luedtke 2003: 165; Bundesministerium des Innern (BMI) und Bundesministerium der Justiz (BMJ) 2006: 360), das sich nach der Adoleszenz nicht fortsetze.

Ein verändertes Anzeigeverhalten in der Bevölkerung, eine verstärkte Überwachung (halb-)öffentlicher Räume durch private Sicherheitsdienste und eine generelle Sensibilisierung für gewalttätiges Verhalten von jungen Menschen, können neben einem tatsächlichen Anstieg der Gewaltkriminalität Grund für eine erhöhte Zahl registrierter Delikte in der polizeilichen Kriminalstatistik sein. Direkte Rückschlüsse auf soziale Wirklichkeiten entbehren daher einer validen Basis. Über die reinen Tatverdächtigenzahlen hinausgehende Dunkelfeldstudien zum Thema Jugendgewalt konnten bisher keine Zunahme der Gewalt an Schulen bestätigen (vgl. Schubarth 2001; 2000: 73). Damit übereinstimmend stellt der Bericht der Bund-Länder-AG „Entwicklung der Gewaltkriminalität junger Menschen mit einem Schwerpunkt auf städtischen Ballungsräumen“ (2007: 2, Anlage 1) fest, dass „Schulen auch unter Einbeziehung des Schulweges, bei den polizeilich bekannten Delikten scheinbar nachrangige Orte von Gewaltkriminalität“ sind.

„Eine zunehmende physische Gewalt an Schulen lässt sich weder mit kriminalstatistischen oder sonstigen statistischen Daten belegen, noch durch wiederholt durchgeführte Befragungen zum Dunkelfeld. [...] Die relativ geringe Bedeutung des Tatorts ‚Schule‘ für Ausmaß und Entwicklung der Jugendgewalt ist umso bemerkenswerter, als Kinder und Jugendliche einen großen Teil des Tages hier verbringen“ (ebd.: 9, Hervorhebung im Original).

⁴ Die polizeiliche Kriminalstatistik dokumentiert jährlich, in welchem Umfang die Polizei mit bestimmten Tatbeständen konfrontiert war.

Schülerbefragungen zur selbstberichteten Delinquenz weisen vielmehr auf ein gleichbleibendes Niveau bzw. auf einen allgemeinen Rückgang von körperlichen Gewaltakten hin (vgl. Heinz 2008). „Im Dunkelfeld scheint die Häufigkeit von Körperverletzungsdelikten zurückzugehen – bei einer gleichzeitig gestiegenen Anzeigebereitschaft und dadurch auch einer häufigeren Registrierung durch die Polizei und das vor allem bei Delikten von geringerem Schweregrad“ (Steffen 2007: 190). Auch der zweite periodische Sicherheitsbericht der Bundesregierung macht deutlich: „Dunkelfeldstudien an verschiedenen Orten sowie bezogen auf verschiedene Zeiträume bieten für die These eines Anstiegs der Jugendkriminalität keine empirische Abstützung. Die verfügbaren Befunde deuten eher in die Richtung, dass es zu Rückgängen der Jugenddelinquenz sowohl bei Eigentums- als auch bei Gewaltdelikten gekommen ist“ (Bundesministerium des Innern (BMI) und Bundesministerium der Justiz (BMJ) 2006: 398).

Neben der wenig problemorientierten Diskussion darüber, welches tatsächliche Ausmaß Jugendkriminalität hat, werden auch Ursachen für das Auftreten von abweichendem Verhalten im Jugendalter diskutiert. Das Ausprobieren sozialer Normen durch Kinder und Jugendlichen wird dabei als zentrale Begründung für das verstärkte Auftreten abweichenden Verhaltens im Jugendalter angeführt. Normaneignung durch „Grenzerfahrungen“ ist nach Gabriel et al. (2003: 329) als wichtiger Baustein im Prozess der Sozialisation junger Menschen zu verstehen. Daskiewitsch betont, nur wenige Jugendliche seien „delinquent“, „ihre Probleme haben eher mit den ‚normalen Schwierigkeiten‘ im Prozeß des Aufwachsens zu tun“ (2000: 141, Hervorhebung im Original). „Delinquenz im Rahmen des Aufwachsens von Kindern“ war, so betont Schäfer „schon immer ein weitverbreitetes und damit quasi ‚normales‘ Verhalten“ (2000: 10, Hervorhebung im Original). „Kinder haben zu allen Zeiten Grenzen überschritten, Sanktionen ausgetestet, Abenteuer im Rahmen ihrer Möglichkeiten gesucht und bestanden und Anerkennung unter den Gleichaltrigen angestrebt“ (ebd.).

Trotz dieser vielfältigen Befunde, befördert durch die eingangs erläuterte Medienberichterstattung zum Thema Jugendgewalt (vgl. Kap. 4.1), ist die Eindämmung von sowohl physischer als auch psychischer Gewalt in Schulen in den letzten Jahren zu einem Schwerpunkt schulischer Präventionsarbeit geworden. Vielen Präventionsprojekten an Schulen liegt die nicht belegte Annahme zu Grunde, abweichendes Verhalten im frühen Kindesalter sei ein Indikator für später auftretende Kriminalität bei Jugendlichen und jungen Erwachsenen (vgl. Duivenvoorden 2000: 283 f.). Sie dient oftmals der Legitimation von Eingriffen in das Handeln von Kindern durch außerschulische Institutionen.

4.4 Legitimierungsfolien schulischer Präventionsarbeit

Um zu verstehen, warum Prävention so tief in den schulischen Alltag eingreift und sie eine scheinbar sich selbst legitimierende Notwendigkeit darstellt, werden im Folgenden die diskursiven Hintergründe und Verflechtungen des Präventionsgedankens skizziert. Da der Begriff „Diskurs“ vielfältige Bedeutungen haben kann, soll hier eine kurze Präzisierung erfolgen, die auch dazu dient, den erkenntnistheoretischen Hintergrund der folgenden Ausführungen zu verdeutlichen.

Ist hier von „Diskurs“ die Rede, dann nicht im Sinne eine Diskursethik wie Habermas (1981) sie entworfen hat. Vielmehr gründet sich das Verständnis von Diskurs, das in dieser Arbeit verwendet werden soll, auf diejenigen Arbeiten von Michel Foucault, die sich aus epistemologischer Sicht im Poststrukturalismus verorten lassen⁵. Ist hier von „Diskursen“ die Rede, so geht es im Sinne Foucaults (1971) um „Formationen gesellschaftlicher Strukturierung, Praxis und Macht“ (Mattissek und Reuber 2004: 231). Der hier verwendete Diskursbegriff schließt dabei sowohl soziales Handeln als auch Sprache mit ein. Denn gerade durch Handlungen wird Bedeutung variiert. In Bezug auf das Thema dieser Arbeit heißt das: durch Präventionsarbeit wird der schulische Alltag verändert und Bedeutungen (z. B. welches Verhalten als abweichend empfunden wird) werden immer wieder eingeschrieben und variiert. Im allgemeinen entstehen eben durch diese Wiederholungen „gesellschaftlich dominierende Diskurse [die sich] im Laufe von Jahrhunderten so weit verfestigen, dass ihnen ein quasirealistischer Charakter zugeschrieben wird“ (Reuber und Pfaffenbach 2005: 204). Diese Diskurse, so die Annahme, sind sinnkonstituierend für Gesellschaft: „Jede Gesellschaft hat ihre eigene Ordnung der Wahrheit [...] d. h. sie akzeptiert bestimmte Diskurse, die sie als wahre Diskurse funktionieren lässt“ (Foucault 1978: 51).

Um zu verstehen, worauf sich die Konjunktur präventiven Denkens und Handelns an Schulen in Deutschland stützt, ist es entscheidend, verschiedene Diskurse zu beleuchten, die für den schulischen Alltag von besonderer Bedeutung sind. Sie scheinen auf den ersten Blick unabhängig vom Präventionsdiskurs zu existieren, sind bei näherer Betrachtung aber eng mit ihm und durch ihn verknüpft. Zu nennen sind insbesondere drei Diskurse, die sich in der Bildungsdebatte in jüngster Zeit besonders deutlich abgezeichnet haben und die eine besondere Wirkung auf die pädagogische Arbeit an Schulen besitzen (vgl. Abbildung 1).

Im Folgenden sollen diese Diskurse näher betrachtet werden, um ihre Bedeutung für den schulischen Alltag und die Umsetzung von Präventionsmaßnahmen zu verdeutlichen.

⁵ zur Vielfältigkeit diskurstheoretischer und diskursanalytischer Ansätze die sich auf Gedanken von Michel Foucault stützen vgl. u. a. (Diaz-Bone 1999; Keller 2004; Mattissek und Reuber 2004; Klemm und Glasze 2005)

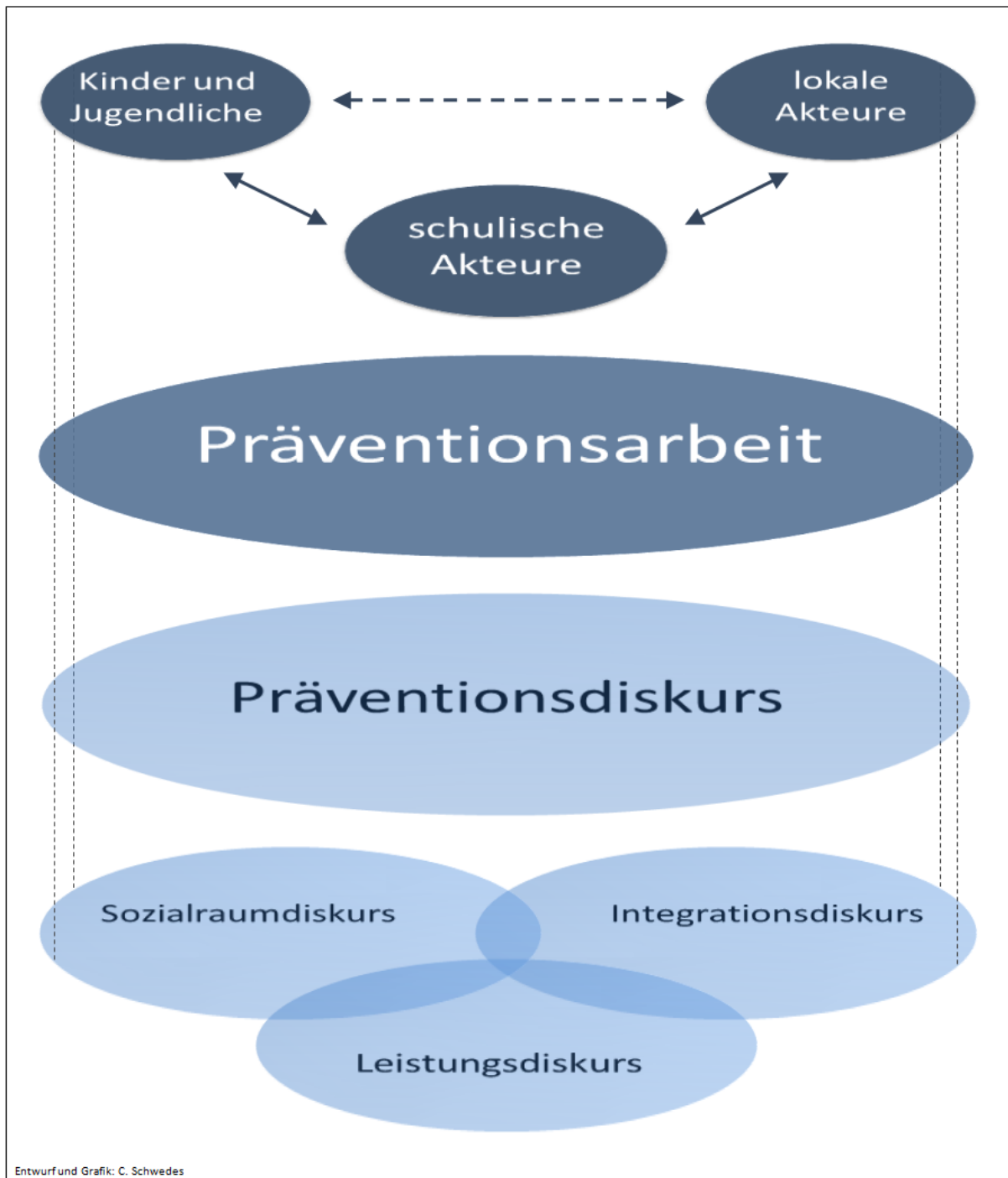


Abbildung 1: Wirkungsgefüge schulischer Präventionsarbeit

4.4.1 Leistungsdiskurs

Dem Präventionsdiskurs zur Seite gestellt, wenn man so will auf zweiter Ebene, gibt es weitere Diskurse, die die Verbreitung schulischer Präventionsarbeit entscheidend befördern. Von besonderer Bedeutung ist dabei ein Diskurs, der eine über die Jahrhunderte tradierte, ursprünglich aus dem Protestantismus stammende Arbeitsethik in die heutige Zeit vermittelt.

Dieser Diskurs sei hier „Leistungsdiskurs“ genannt, könnte aber auch als Teil eines neoliberalen Diskurses bezeichnet werden.

Von entscheidender Bedeutung ist der Leistungsdiskurs im hier betrachteten Zusammenhang, weil er häufig dazu dient, zu begründen, warum abweichendes Verhalten in Schulen bekämpft werden muss. Im Sinne des Leistungsdiskurses wird davon ausgegangen, dass „glückliche Kinder effektiv lernen“ und mit abweichendem Verhalten konfrontierte Schüler/-innen „ihr Lernpotential nicht voll ausschöpfen“ (Lavin 2007: 7) können. Die Annahme, es gebe eine Komplementarität von Kriminalität und schlechten Schulleistungen (vgl. Welz-Stadelbauer und Schäfer 2000: 163), führt zu einer Kausalkette mit der der Einsatz von Präventionsmaßnahmen begründet wird: Durch Präventionsarbeit werde ein lernfreundliches Schulklima geschaffen. Und steigende schulische Leistungen verringerten das Risiko des Auftretens von abweichendem Verhalten. Als direkte Effekte von Präventionsmaßnahmen auf Kinder wird beispielsweise betont: „Ihr Konzentrationsvermögen hat sich deutlich gesteigert“ und „schulische Leistungen sind teilweise meßbar angestiegen“ (Galm und Schäfer 2000: 134). Diese Aussagen verdeutlichen, wie der Präventionsdiskurs auf den Leistungsdiskurs rekurriert und sich damit ein machtvolles Sprachspiel für seine Zwecke zu eigen macht. Durch die verlockende Formel, „dass Prävention schließlich ja auch billiger wäre als eine nachholende Problembearbeitung“ (Lindner und Freund 2001: 72), gewinnt der Präventionsdiskurs zusätzlich Anschluss an betriebswirtschaftliche Imperative. Logisch und damit erfolgreich ist die Verknüpfung insbesondere, da der Leistungsdiskurs in einer Phase der Dominanz neoliberaler Denkweisen anschlussfähig ist an viele Erzählungen unserer Zeit.

Der neoliberale Leistungsdiskurs, so stellen Cremer-Schäfer und Sondermann fest, führe zu einer „neuen ökonomisierten, effektiven und effizienten Schule, die Schüler/-innen auf und mit ‚hohem Niveau‘ produziert“ operationalisiert durch „Zielvorgaben und Zielkontrolle“ (2007: 142). Durch die Verknüpfung mit dem Leistungsdiskurs zielt auch der Präventionsdiskurs auf die Selbstaktivierung von Schüler/-innen und Pädagog/-innen zu ökonomischen Individuen ab. Auch die Schule als Institution erfährt durch die Betonung von ökonomischen Aspekten im Bildungswesen eine zunehmende Verschiebung ihrer Bedeutung in Richtung „Unternehmen Schule“ (Mersch 2007: 28). Negative Effekte des Leistungsdenkens auf das soziale Miteinander unter Schüler/-innen werden bei der Betrachtung des zunehmenden Einflusses wirtschaftlicher Verwertbarkeitsgedanken auf den schulischen Alltag nur vereinzelt konstatiert (vgl. Greiner 2002: 40).

4.4.2 Integrationsdiskurs

Angesichts des einfürend skizzierten Medienpanoramas zum Thema Jugendkriminalität, wird häufig die rhetorische Frage gestellt, „wie brüchig die zivilisatorische Grundlage der hochindustrialisierten Gesellschaft zu sein scheint“ (Heitmeyer, Collmann, Conrads, Matuschek, Kraul, Kühnel, Möller und Ulbrich-Herrmann 1995: 11). In diesem Zusammenhang wird auch auf die zivilisierende Funktion von Bildung verwiesen, die es insbesondere Menschen mit Migrationserfahrung ermögliche, sich die gesellschaftlichen Maßstäbe des Aufnahmelandes anzueignen. So konzentriert sich die Debatte über Integration in Deutschland zunehmend auf Bildungsaspekte. Lanz (2007) beispielsweise konstatiert, dass „Bildung und

Erziehung [...] in das Zentrum jeglicher Integrationspolitik“ gerückt seien. „Als deren primäre Aufgabe gilt es nun, den (muslimischen) Anderen neben der deutschen Sprache die eigenen Werte besser zu vermitteln“ (ebd.). Das Bildungsprimat der Schulen wie es bei Lanz in der Formulierung „Bildung und Erziehung“ erscheint ist zweigeteilt. Erziehung, und hierzu sind nach ihrem Selbstverständnis auch Präventionsmaßnahmen zu zählen, spielt als Vermittlungsinstrument westlicher Werte eine zentrale Rolle bei der „Integration“ (noch) nicht westlich denkender Migranten. Bildung ist dagegen vor allem als Instrument zur Herstellung wettbewerbsfähiger Individuen anzusehen und damit, verstärkt seit der ersten PISA-Studie, als vom neoliberalen Diskurs dominiert anzusehen.

Die Ausführungen von Lanz legen nahe, dass der Bildungsanspruch an Migranten einen strategischen Hintergrund besäße, der auf zügige Aneignung sozialer Normen des Aufnahmelandes abziele. So würden die zu „integrierenden“ Individuen (dies bezieht sich auch auf Erwachsene), durch den an sie gerichteten Anspruch, sich zu bilden (z.B. zwecks Spracherwerb), staatlichen Instanzen zugeführt und ihr Verhalten mit deren Hilfe einer staatlichen Normkontrolle (häufig implementiert durch Präventionsmaßnahmen) unterstellt. Durch den Bildungs- und Erziehungsschwerpunkt in der Integrationsdebatte verknüpft sich aus dieser Sicht der Integrationsdiskurs mit dem Präventionsdiskurs. Schulische Präventionsarbeit stellt in vielen Fällen auch eine Integrationsmaßnahme dar.

4.4.3 Sozialraumdiskurs

Die Redens- und Handlungsweisen, die räumlichen Zusammenhängen für die Entwicklung von und den Umgang mit jungen Menschen eine besondere Bedeutung zuschreiben, sollen hier Sozialraumdiskurs genannt werden. Durch die Bedeutung, die dem sozialen Nahraum (vgl. Exkurs: Sozialraumkonzeptionen im Zusammenhang mit schulischer Präventionsarbeit) für das Aufwachsen von Kindern und Jugendlichen beigemessen wird, bekommen auch Schulen eine besondere Wichtigkeit bei der Prävention von Devianz im Jugendalter zugeschrieben.

Ausgehend von der Annahme, abweichendes Verhalten junger Menschen sei umso ausgeprägter, je prekärer die soziale Lage und je schwächer der soziale Zusammenhalt in den Stadtteilen ist, in denen sie leben (vgl. Raithel 2004; Oberwittler 2003; Pfeiffer, Baier, Kleimann und Windzio 2006), wird auch ein Lösungsansatz für die Ballung sozialer Problemlagen in sozialraum-bezogenen Präventionsstrategien gesehen. Schulen werden als wichtige institutionelle Infrastruktur gesehen (vgl. z. B. Behörde für Schule Jugend und Berufsbildung der Freien und Hansestadt Hamburg 2000), die es dem Staat und (durch die Umsetzung von Präventionskonzepten) anderen gesellschaftlichen Akteuren ermöglichen, Einfluss auf soziale Prozesse im Stadtteil auszuüben (zur konkreten Umsetzung an Schulen vgl. Kap. 4.5). Die Popularität von Schulentwicklungskonzepten mit sozialräumlichen Implikationen liegt dabei weniger in dem Umstand begründet, dass Schulen per se eine besondere Wirkungsmächtigkeit in Bezug auf ihr räumliches Umfeld besäßen. Vielmehr verschneidet sich in diesen Entwicklungskonzepten der Präventionsdiskurs mit dem Sozialraumdiskurs, was eine grundsätzlich veränderte Verfassung von Schule zur Folge hat. Das Wesen von Schulen wandelt sich von einem vormals eher kasernenhaften Charakter preußischer Lehranstalten (vgl. Bilstein 2007) (in denen die Schüler/-innen schulischen Regeln unterstellt und

vom Zugriff anderer Institutionen weitestgehend abgeschirmt waren), hin zu dem einer Sozialisationsinstanz, die vielfältig vernetzt von der Einflussnahme außerschulischer (Präventions-)Akteure/Institutionen durchdrungen ist. Folge ist die verstärkte Einbettung von Schüler/-innen in ein Netzwerk, das ausgebreitet ist über viele Sozialisationsbereiche.

Ebenso wie veränderte architektonische Entwürfe von Schulgebäuden, die zu verstehen sind als symbolische Varianten pädagogischer Raumgestaltung, liegen auch Veränderungen der institutionellen Verfasstheit von Schule (hier im Rahmen von Öffnung) immer „ideengeschichtlich begründete Unterstellungen“ (ebd.: 115) zugrunde. Über die hier beschriebene Öffnung und die zunehmende Vernetzung von Schule mit anderen (Präventions-)Akteuren wird ein Moment liberaler Führung wirksam, in dessen Rahmen sich unter anderem Schulleiter/-innen, Lehrer/-innen und Schüler/-innen selbst zur Durchführung von Präventionsmaßnahmen (z. B. Streitschlichter-AGs, Mentorengruppen) aktivieren. Von diesem Standpunkt aus betrachtet, schließen die ideengeschichtlichen Wurzeln sozialräumlich orientierter schulischer Präventionsarbeit an das Gouvernamentalitätskonzept (vgl. Foucault 2000) an.

Exkurs: Sozialraumkonzeptionen im Zusammenhang mit schulischer Präventionsarbeit

„Geography matters!“ – so hoben Massey und Allen bereits 1984 die Bedeutung des Genius loci hervor. Allen skizziert zwei entscheidende sich wechselseitig beeinflussende Merkmale von Raum, wenn er von „Interdependence and the Uniqueness of Place“ (Massey und Allen 1984: 107) spricht.

Übertragen auf die Betrachtung schulischer Präventionsarbeit bedeutet dieses Konzept der Einzigartigkeit und gleichzeitigen Abhängigkeit von Räumen, dass Debatten, Politiken oder überörtliche Entwicklungen im Schulsystem (z. B. Erscheinen von Präventionscurricula, staatlichen Vorgaben zu Präventionsprogrammen und anderen Bestimmungen der Kultusministerkonferenz) von Akteurskonstellationen auf der lokalen Ebene übersetzt und abgewandelt werden. Präventionsansätze setzten sich, gemäß dem konstatierten Trend, mehr und mehr durch. Im Sinne von Allen und Massey kann aber davon ausgegangen werden, dass sie durch das jeweilige soziale Setting vor Ort interpretiert werden und so eine spezifische Ausformung erhalten.

Zur Beschreibung des sozialen Wirkungsgefüges, das den Lebensraum von Kindern und Jugendlichen darstellt, haben sich Begriffe wie „Sozialraum“ und „Lebenswelt“ etabliert. Anhand einer kurzen Darstellung der Debatten um diese beiden Begriffe soll ein Überblick über die Raumkonzeptionen geben werden, die im Zusammenhang mit Präventionsarbeit relevant werden.

„Sozialraum“ ist in den zurückliegenden Jahren gerade im Bereich der praktischen Umsetzung von Prävention durch Schulen, Kinder- und Jugendhilfe zu einem schillernden Schlagwort geworden. Entsprechend intensiv wird eine Diskussion um die Konzeptionalisierung von „Sozialraum“ und seine Bedeutung für die Kriminalprävention und für junge Menschen geführt (vgl. Böhnisch und Münchmeier 1990; Deinet 2000; Mack, Raab und Rademacker 2003; und insbesondere Projekt „Netzwerke im Stadtteil“ 2005). Ein konstruk-

tivistisch informiertes Raumverständnis hat dabei bis auf wenige Ausnahmen (vgl. Werlen 2005; Reutlinger 2005) bisher keinen Eingang in die Diskussion der Praktiker im Bereich Prävention gefunden. Ausgehend von räumlichen Mustern des Sozialen, wird auch in Arbeiten, die Prävention kritisch reflektieren, davon ausgegangen, „dass der soziale Raum an sich durch seine Strukturen und durch die von ihm entfaltete Dynamik Risiken schafft und Gefährdungen produziert“ (Baum 2001: 137). Aus zwei unterschiedlichen Richtungen kommen Argumente, denen das gleiche essentialistische Raumverständnis zugrunde liegt. Sie basieren letztendlich auf einer unreflektierten Konzeption räumlicher Zusammenhänge als „Behälterraum“ (zitiert nach Pott 2002: 78; zurückgehend auf Hard 1993: 53; Werlen 1995). Die eine Lesart begreift den „Stadtteil selbst [als] Ressource“, die man „im Rahmen stadtteilorientierter Gemeinwesenarbeit [durch] die Gestaltung des unmittelbaren sozialen Lebensraumes“ (Baum 2001: 133 f.) nutzen und modifizieren kann. Die andere Auslegung betrachtet Raum aus der Perspektive der Aufwachsenden. Jugenddelinquenz und abweichendes Verhalten versteht sie als „Aneignungshandeln von Kindern und Jugendlichen“ (Reutlinger 2003: 47), die städtebauliche „Verriegelungen und Blockierungen als strukturelle Gewalt [empfinden], die auf sie zurückschlägt“ und auf die sie quasi räumlich konditioniert „mit entsprechend ungerichteter und destruktiver Aggressivität“ (Böhnisch 1999: 125) reagieren.

Diese Entwürfe von (Sozial-)Raum richten ihren Blick auf die räumlichen Äußerungsformen des Sozialen und denken ‚Raum‘ dabei mindestens implizit als objektivierbaren, allen Handlungen vorausgehenden Gegenstand. Besonders wirkmächtig werden diese Raumkonzeptionen, da sie nicht abstrakt bleiben und nicht nur als wissenschaftliches Konzept relevant sind. Sie erlangen auch und gerade in der raumorientierten Praxis politischen Handelns, z. B. im Rahmen des Bund-Länder-Programms „Stadtteile mit besonderem Entwicklungsbedarf – Soziale Stadt“, Relevanz für das alltägliche Leben in Stadtteilen und Schulen.

An der Sozialraumorientierung, verstanden als Betrachtung von Containerräumen (vgl. Werlen 2005: 20 ff.), wird jedoch auch Kritik aus der Praxis laut. Soziale Prozesse im Raum würden „zu einem sozialgeographischen Muster verkürzt (Wohngebiet, Planungsraum etc.)“ (Deinet 2001: 117). So würde beispielsweise der Umgang mit jungen Menschen von Seiten öffentlicher Institutionen in „Präventionsstrategien für soziale Räume“ (ebd.) eingepasst und die subjektorientierte Perspektive der Jugendarbeit geschwächt. Mit der Übernahme verkürzter Sozialraumkonzepte, so die Schlussfolgerung, werde die sozialräumlich orientierte Kinder- und Jugendarbeit zu einem „idealen Partner einer allumfassenden Präventionsstrategie“ (ebd.). Durch auf diesem Raumverständnis beruhenden Kooperationen, im Rahmen von „Netzwerken oder Ordnungspartnerschaften“ (ebd.), gerate der Umgang mit Kindern und Jugendlichen „in den Sog der Sicherheits- bzw. Präventionsdebatte“ (Lindner 1999: 157). Solcherart geprägte Hilfe für Kinder und Jugendliche „angesiedelt zwischen Prävention und Repression“ (Deinet 2001: 118) grenze die Erfahrungsräume von Jugendlichen immer mehr ein (vgl. Sturzenhecker 2000: 15).

Der Verwendung eines monolithischen Sozialraumverständnisses wird der Begriff der „Lebenswelt“ gegenübergestellt, der vor allem durch seine Subjektbezogenheit gekennzeichnet ist. „Die Frage nach der Lebenswelt zielt auf Deutungs- und Handlungsmuster, in denen Menschen sich vorfinden und in denen sie agieren; sie zielt demnach auf Subjektivität“ (Thiersch 1998: 84). Diese Sichtweise spielt im Bereich der schulischen Präventionsarbeit jedoch kaum eine Rolle. Statt Handlungen als Form „alltäglicher Regionalisierungen“ (Werlen

1995) zu untersuchen und damit die vielfach als bedeutungsvoll betonte Aneignung von lebensweltlichen Räumen durch Kinder und Jugendliche in das Blickfeld zu rücken, werden Sozialraumkonzepte im Zusammenhang mit Prävention mit biologistischen Modellkonzepten der Sozialökologie kombiniert (vgl. Zeiher 1983) und reifiziert (vgl. Deinet 2001: 118 f.).

Die Ambivalenz, Parallelität und Widersprüchlichkeit von Lebenswelten, die sich Jugendlichen in der Schule, der Straße, dem Stadtteil, der Familie, dem Internet usw. eröffnet, entzieht sich einer Erklärung, die sich auf Konzepte physisch-materieller bzw. struktureller Gegebenheiten (Entfernung, baulichen Strukturen etc.) oder Kategorien wie Geschlecht, Alter, Ethnie usw. stützt (zur Kritik an essentialistischen Raumkonzepten vgl. u. a. Glasze, Pütz und Rolfes 2005: 13 ff.). Damit verschiedene (jugendliche) Raumperspektiven für die schulische Praxis handlungsrelevant würden, müsste, wie Reutlinger (2009) betont, der Versuch gemacht werden „den ‚Sozialraum‘ von den Konstitutionsleistungen bzw. Handlungen des dynamischen Subjektes her aufzuschließen“. Räume, seien sie kommerziell, öffentlich, privat, pädagogisch etc., müssten als sozial überformt verstanden werden, als Räume, die durch Handlungen von Personen verschieden gedeutet, mit Inhalten gefüllt, definiert und uminterpretiert werden (vgl. Krisch 1999: 127).

Dass eine sozialräumliche Betrachtungsweise von Lebenswelten in ihrer Perspektive immer begrenzt ist, wird angesichts der Entstehung virtueller Räume deutlich. Durch moderne Kommunikationstechniken, so beschreibt es Giddens (1995: 33), kommt es zu einem „Herausheben sozialer Beziehungen aus ortsgebundenen Interaktionszusammenhängen“. Und auch Lindner hat eine fortschreitende „Enträumlichung“ von Lebenswelten im Blick, wenn er beschreibt, wie materielle Räume insbesondere für Jugendliche an Bedeutung „zu Gunsten virtueller und symbolischer Welten“ (1998: 151 f.) verlieren.

Diese „Enträumlichung“ muss man mit bedenken, will man die beschränkte Reichweite von Aussagen über sozialräumliche Aspekte angemessen behandeln. Die Untersuchung von sozialräumlichen Prozessen (z. B. lokale Kooperationen im Rahmen von schulischer Präventionsarbeit) mithilfe quantitativer Forschungsansätze wird damit nicht obsolet, sondern in ihrer begrenzten Aussagekraft besser verständlich. Abfrage und Auswertung von einzelnen Faktoren sozialen Handelns in lokalen Zusammenhängen, kann immer nur Fragmente der komplexen Verhältnisse vor Ort darstellen. Insbesondere die Bedeutungsaufladung des Raumes kann über hypothesenscharfe Konkretisierungen (z. B. über die Typisierung „multikulturell“, „wohlhabend“ etc.), die im Rahmen quantitativer Untersuchungen eine zentrale Stellung einnehmen, nur bruchstückhaft abgebildet werden. Werden in dieser Arbeit Aussagen beispielsweise zu Erfolgsfaktoren schulischer Präventionsarbeit oder zur Ballung bestimmter Problemlagen gemacht, ist dies eine Komplexitätsreduktion, die dazu dient, einen (räumlichen) Überblick über schulische Präventionsarbeit in Deutschland zu schaffen. Grundlage für räumlich orientierte Politiken und Handlungskonzepte können und sollen sie nicht sein. Werden Sozialraum- und Lebensweltanalysen als Basis einer Bedarfsermittlung und Zielbestimmung von Präventionsmaßnahmen verwendet, ist die Limitierung des sozialräumlichen Blicks immer mit einzubeziehen. Eine Planungspolitik, die sich an statistischen, soziodemographischen Faktoren von Stadtteilen ausrichtet und dies als sozialräumliche Orientierung versteht, kann im Sinne des in dieser Arbeit verwendeten Raumverständnisses ihrem umfassenden Anspruch nur bedingt gerecht werden.

4.5 Schule und Stadtteil

In Bezug auf Städte wird von Segregationsprozessen (vgl. Häußermann 2002) ausgegangen, durch die sich ein soziostrukturelles Muster entwickelt, das von kleinräumigen Unterschieden geprägt ist.

Im Zusammenhang mit sozialer Segregation in städtischen Quartieren wird auch eine zusätzliche räumliche Entmischung der sozialen Hintergründe von Schüler/-innen konstatiert (vgl. u. a. Radtke 2004; Radtke, Hullen und Rathgeb 2005b; Häußermann 2002). Viele Eltern mit Kindern im schulpflichtigen Alter, die deren Bildungskarriere aktiv fördern wollen, zögen in Viertel, die eine bessere Schulsituation für ihre Kinder böten. Oder sie umgingen die Schulbezirksbindung über entsprechende Ausnahmeregelungen. Dies führe zur Ballung von sozialen Problemlagen in Schulen in stigmatisierten Vierteln. Mentz (2002: 9) betont: „Insbesondere in den sozial belasteten Stadtteilen sehen sich Schulen Problemfeldern ausgesetzt, wie etwa der Zunahme von Gewaltbereitschaft und Drogenkonsum, die innerhalb des normalen Schulalltages nur unzureichend gelöst werden können“.

Um dieser Entwicklung entgegenzuwirken, so wird argumentiert, versuchten weiterführende Schulen zum Teil über eine Profilbildung, dem Druck zur Aufnahme von Schüler/-innen einer, aus Schulsicht, problematischen Klientel auszuweichen. Sie positionierten sich beispielsweise in Stadtteilen, deren Einwohnerschaft ein niedriger sozialer Status zugeschrieben wird, explizit als Schulen, die nicht im Stadtteil verwurzelt sind (vgl. Radtke, Hullen et al. 2005b: 94 ff.). Im Allgemeinen wird jedoch davon ausgegangen, dass Schulen nur sehr eingeschränkte Möglichkeiten haben, Einfluss auf sie betreffende soziale Prozesse im Stadtteil zu nehmen. Die Kluft zwischen einem sehr guten Lernklima und einem schulischen Alltag, der Lernerfolge eher verhindert, verlaufe daher zwischen privilegierten und „benachteiligten“ (Häußermann 2001: 46) Stadtteilen.

Im Gegensatz dazu wird von Seiten der Sozialpolitik gerade in Schulen eine Instanz gesehen, mit deren Hilfe das sogenannte „Präventionsdilemma“ (Helming und Thiessen 2008: 20) überwunden werden kann. Das von Helming und Thiessen konstatierte Dilemma besteht darin, dass die Kinder und Familien, für die ein erhöhter Bedarf an Unterstützung zur Erziehung und Sozialisation diagnostiziert wird, am wenigsten von staatlichen Instanzen erreicht würden – außer eben von Schule, die über die allgemeine Schulpflicht den Zugriff auf eine ganze Alterskohorte ermöglichen. In dieser Argumentation sind Schulen wichtige Agenturen zur Festigung sozialer Normen im Stadtteil.

Aufbauend auf dieser Argumentation werden gerade für Hauptschulen vielfach Konzepte propagiert (vgl. Abbildung 2), die sie als „Motor der Sozialen Stadtteilentwicklung“ (Behörde für Schule Jugend und Berufsbildung der Freien und Hansestadt Hamburg 2000: 17) sehen. Diese *Stadtteilschulen* haben nicht mehr nur einen klassischen Bildungsauftrag. Sie sollen, insbesondere mit Hilfe von Präventionsarbeit, Agenturen einer staatlich geförderten Stadtteilentwicklung – z. B. im Rahmen des Bund-Länder-Programms „Stadtteile mit besonderem Entwicklungsbedarf – Soziale Stadt“ (Mack und Wächter-Scholz 2001) – sein (vgl. Olejniczak und Schaarschmidt 2005; Deutsches Institut für Urbanistik 2005). Die propagierten Ziele schulischer Präventionsarbeit liegen somit auch außerhalb der Schulen selbst.



Abbildung 2: Konzepte zur Förderung der Vernetzung von Schule und Stadtteil

Mithilfe außerschulischer Partner, soll die Präventionsarbeit als interdisziplinäre und Institutionen übergreifende Kooperationsform wirkungsvoll abweichendes Verhalten von Jugendlichen vermeiden und den sozialen Zusammenhalt im Stadtteil stärken helfen. In der Regel, so betont jedoch Mentz (2002: 10), „verfügen aber einzelne Schulen und außerschulische Bildungseinrichtungen weder über die nötigen Mittel, selbst ein Netzwerk aufzubauen noch über Kenntnisse von ähnlichen Netzwerkprojekten oder entsprechenden Fördermöglichkeiten.“ Gabriel und Holthausen et al. bezeichnen die „Verbesserung der Zusammenarbeit der Akteure“ als „grundsätzliche Herausforderung für das gesamte Feld der Kriminalitätsprävention“ (2003: 323 f.). Für den Bereich schulischer Präventionsarbeit betont Mentz (2002: 9 f.), dass die Zusammenarbeit zwischen Schulen und Akteuren/Institutionen in der Regel projekt- bzw. themenbezogen stattfindet. Sie sei dabei oft an wenige engagierte Akteure gebunden, mit der Folge, dass Kooperationen sich selten verstetigten. Im Allgemeinen gilt Kooperation und Vernetzung jedoch als Erfolgsrezept. Sie wird gesehen als wirkungsvolles Mittel zur Vermeidung von „Teilhabearmut“ (von der Leyen 2008: 2), von der, wie es Michalowitz und Blume formulieren, „soziale[n] Dimension struktureller Rücksichtslosigkeiten“ (2000: 6).

Aus dieser Argumentation heraus wird auch von Autoren, die sich mit abweichendem Verhalten junger Menschen, Jugendarbeit oder schulischer Präventionsarbeit auseinandersetzen, der „Sozialraum“ (Munsch und Zeller 2005; Deinet 2001), der Stadtteil (vgl. Behn 2001),

das Umfeld (vgl. Leytz 2008) beschworen, als ein Ansatzpunkt für die „lebensweltnahe Auseinandersetzung“ (Lehne 1998: 171) mit jungen Menschen und ihren Problemen. Der Sozialraumdiskurs (vgl. Kap. 4.4.3) bietet oftmals die Grundlage für Forderungen nach einer Ausweitung des Einflusses von Schulen auf ihr Umfeld.

Dabei wird die Rolle des Schulumfeldes für den schulischen Alltag kontrovers diskutiert (vgl. Werlen 2005; Santen und Seckinger 2005; Munsch und Zeller 2005). Konzepte zur Schulentwicklung wie „Schule im Stadtteil“ (Bühning 2001) oder „Über die Schule hinaus“ (Schroeder 1995) implizieren eine „Öffnung der Schulen“ hin zum sozialen Nahraum und, über den Versuch des Einwirkens auf dort stattfindende soziale Prozesse, eine Pädagogisierung von Raum. Was Foucault über die christliche Schule sagt, kann damit ohne weiteres auf Schule in Zeiten des herrschenden Präventionsparadigmas übertragen werden. Auch aus Sicht des Präventionsgedankens soll Schule „nicht einfach gelehrige Kinder heranbilden; sie hat auch zur Überwachung der Eltern beizutragen, indem sie sich über deren Lebensweise [...] und Sitten informiert. Die Schule bildet winzige Gesellschaftsobservatorien und übt auch über die Erwachsenen eine regelmäßige Kontrolle aus“ (Foucault 1977: 271). Das Hineinwirken der Schulen in ihre Umgebung durch die Vernetzungsbestrebungen im Rahmen schulischer Präventionsarbeit führe, so konstatiert beispielsweise Westphal (2007: 12), zu einer „institutionellen Überformung von Orten sowie der individuellen Biographisierung“.

Insbesondere in städtischen Quartieren mit „multiplen Problemlagen“ haben Schulen damit eine ambivalente Stellung: Einerseits ist ihre Schülerschaft und damit der schulische Alltag geprägt von vielschichtigen Segregationsprozessen. Schulen werden als Ort der Austragung von gesellschaftlichen Konflikten gesehen, als „Brennpunktschulen“ (Daschner 2007), als Kristallisationspunkt sozialer Problemlagen in Stadtteilen, die schon für sich als „problembehaftet“ gelten. Andererseits werden die Schulen, direkt von staatlicher Seite und implizit durch den Präventionsdiskurs, als Agentur zur Vermittlung sozialer Normen im Stadtteil gesehen. Mit einer Verortung im problematisierten Stadtteil und mit der Möglichkeit des staatlichen Zugriffs auf einen Großteil der Heranwachsenden, soll schulisches Handeln unter anderem abweichendes Verhalten von Kindern- und Jugendlichen minimieren, sich adäquat mit ihren verschiedenen Lebenswelten auseinandersetzen und Impulsgeber für die soziale Entwicklung im Stadtteil sein.

5 Methodologie und Methode

Im Rahmen dieser Arbeit kommen zwei erkenntnistheoretische Perspektiven und damit auch zwei sehr unterschiedliche methodische Vorgehensweisen zum Einsatz. Bei der Analyse der Daten aus der Umfrage zur Präventionsarbeit an Schulen wird ein quantitativ-analytischer Untersuchungsansatz, gemäß der Forschungstradition des kritischen Rationalismus (vgl. Popper 2005), verwendet. Den quantitativ-szientistischen Methoden wurde im Forschungsprozess ein qualitativ-konstruktivistischer Analyserahmen zur Seite gestellt (zu den einzelnen Schritten im Forschungsprozess vgl. Abbildung 3). Sowohl vor der quantitativen Untersuchung, z. B. durch narrative Interviews und „verstehende“ Literaturarbeit, als auch bei der Interpretation der Ergebnisse, wurde der konstruktivistisch informierte Forschungsansatz verwendet. Durch dieses Vorgehen soll kein Methodeneklektizismus betrieben, sondern gezielt ein perspektivischer Kontrast erzeugt werden.

Der Schwerpunkt der empirischen Forschung, die dieser Arbeit zugrunde liegt, befindet sich aus epistemologischer Sicht im Feld quantitativ-szientistischer Forschungsansätze. Eine konstruktivistische, diskurstheoretisch informierte Perspektive daneben zu stellen, erscheint aus zweierlei Hinsicht sinnvoll. Trotz weitgehender erkenntnistheoretischer Unvereinbarkeit der Ansätze kann diese Vorgehensweise einerseits dazu dienen, das (im Sinne Foucaults (1983)) „mächtige“ Gebäude aus Zahlen und Fakten, das ein quantitativ-analytisches Vorgehen erzeugt, einer angemessenen Reflektion zugänglich zu machen. Andererseits kann eine konstruktivistische Sichtweise einen entscheidenden Beitrag leisten, wenn es darum geht, den subjektiven Charakter von Entscheidungen für bestimmte methodische Schritte im Rahmen des quantitativ-analytischen Teils der Forschung offenzulegen. Dies soll im Folgenden geschehen.

Trotz der Popularität qualitativ-verstehender Verfahren, v.a. in den Sozialwissenschaften, spielen quantitativ-analytische Methoden gerade in Politik und Wirtschaft weiterhin eine große Rolle als „Wahrheitsproduzent“. Mit einer quantitativen Herangehensweise ist daher eine größere Anschlussfähigkeit an die dominanten politischen und ökonomischen Diskurse möglich. Darüber hinaus haben quantitative Verfahren den praktischen Vorteil, einen Überblick über umfangreiche Datenmengen bieten zu können.

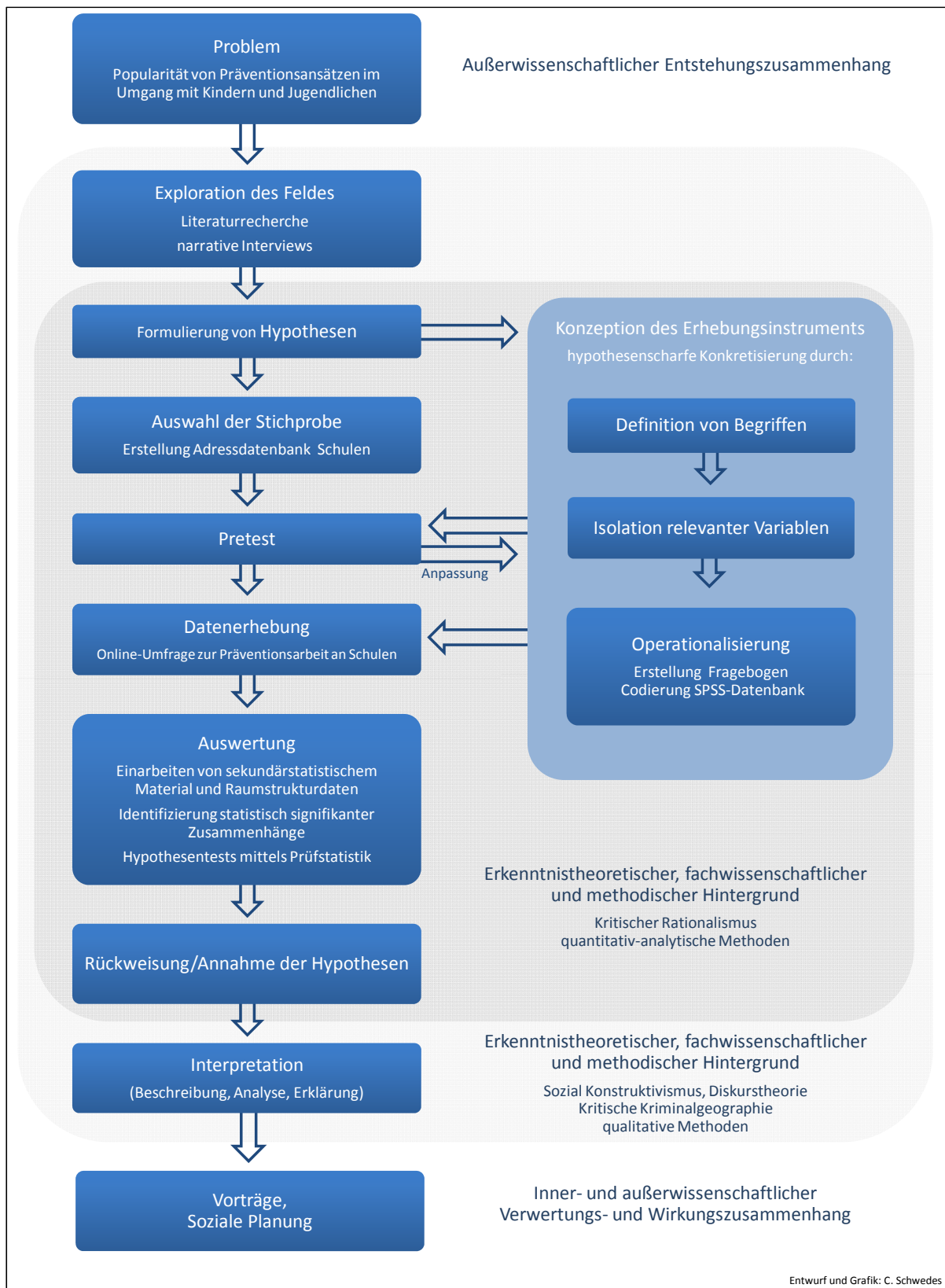


Abbildung 3: Einbettung des empirisch-analytischen Forschungsprozesses in den erkenntnistheoretischen Hintergrund (Forschungsprozess verändert nach Friedrichs 1980: 51)

Sie ermöglichen es, unter Einbezug eines quasi unbegrenzten Datensamples – im Falle der vorliegenden Arbeit eine möglichst große Zahl der knapp 37.000 Schulen im Bundesgebiet (Statistisches Bundesamt 2007: 129) – formulierte Hypothesen mithilfe statistischer Tests zu überprüfen und gegebenenfalls zu falsifizieren. Das in sich logische Zahlensystem quantitativer Analysemethoden lässt soziale Phänomene messbar erscheinen und erzeugt zugleich die beschriebene Anschlussfähigkeit des Gesagten (einen Wirklichkeitsanspruch), indem sie auf akzeptierte, hegemoniale Denk- und Handlungsweisen rückverweisen. Konkreter gesagt wird

„die Bedeutung standardisierter Formen der Raumanalyse für Planungspraxis und Politikberatung [...] noch dadurch verstärkt, dass im letzten Jahrzehnt IT-orientierte Methoden wie computergestützte Datenbankanalysen [...] einen wahren Siegeszug erlebt haben. Sie sind dort feste Bestandteile der Datensammlung, -bereitstellung und -auswertung geworden und verstärken auf diese Weise rekursiv die Bedeutung quantitativ-analytischer Arbeitstechniken als Prinzip der gesellschaftlichen Selbstbeobachtung“ (Reuber und Pfaffenbach 2005: 40).

Darüber hinaus verfestigt die Reproduktion akzeptierter Methoden und Ansichten eben deren Wirkmächtigkeit. Das birgt gleichzeitig die Gefahr, einen dominanten Diskurs unreflektiert zu reproduzieren. Zweck dieser Ausführungen ist, auf diese Gefahr hinzuweisen. Es soll deutlich gemacht werden, dass die anhand „klarer“ Zahlen dargestellten Ergebnisse einer kontingenten Wirklichkeit entstammen, die auch andere Fragestellungen, Analyseschritte und in der Folge andere Interpretationen zuließe. Reuber und Pfaffenbach beschreiben es als

„Kernproblem, die vielfältige sozialräumliche Welt zu quantifizieren. Die Standardisierung zerschneidet unvermeidlich ein Universum schillernder Differenzen und gleitender Übergänge, eine Welt Latourscher Hybriden (1995: 21 ff.), in handliche Datenquader, indem sie ‚trennt‘, segmentiert, zuschärft und klassifiziert. Sie unterwirft die Kontingenz gesellschaftlicher Phänomene dem Diktat einer mathematischen Logik. Erst diese radikale Konstruktionsleistung macht die sozialgeographischen Phänomene einer quantitativen Analyse zugänglich“ (2005: 48, Hervorhebung im Original).

Selbst nach der hypothesenscharfen Konkretisierung des Forschungsfeldes durch die Definition von Begriffen und die Isolation relevanter Variablen, treten Formen hybrider Bedeutungen auf, die hier an zwei Beispielen erläutert werden sollen. Zum einen sind die verwendeten Variablen nicht immer eindimensional. Geht man beispielsweise davon aus, dass die „Schulform“ eine entscheidende Einflussgröße für unterschiedliche Bedingungen des Schulalltags darstellt (vgl. Baumert, Stanat et al. 2006: 133), stellt sie eine zentrale Auswertungsvariable dar (so auch bei der vorliegenden Analyse). Bei genauer Betrachtung handelt es sich bei der Schulform aber um eine multidimensionale Variable par excellence. Sie vereint weitere Faktoren in sich bzw. wird von ihnen überlagert. So sind Grundschulen in den meisten Fällen kleiner als Gymnasien, weisen eine andere Altersstruktur der Schülerschaft auf, liegen häufiger im ländlichen Raum und so weiter. Zum anderen kann auch eine eindeutige, scheinbar eindimensionale Variable wie der Anteil von Schüler/-innen mit Migrationshintergrund nur sehr eingeschränkt repräsentieren, inwiefern vielfältige kulturelle Hintergründe der Schüler/-innen den Schulalltag prägen. Auch ein noch so akkurates quantitatives Forschungsdesign, kann die Kontingenz sozialer Wirklichkeit damit nur vereinfacht erscheinen lassen. Wirklich vereinfachen und erklären kann es sie nicht.

Trotz dieser generellen Kritik an quantitativen Forschungsansätzen, kommt ihnen durchaus grundlegende Bedeutung zu. Insbesondere dann, wenn es, wie in Falle der vorliegenden Studie, um die Erforschung eines bisher in dieser Form nicht wissenschaftlich bearbeiteten Feldes geht.

Die Ergebnisse eines quantitativen Forschungsansatzes können zum einen deskriptiver, zum anderen analytischer Natur sein. Dadurch, dass es bisher keinen Überblick über die Ausgestaltung schulischer Präventionsarbeit in Deutschland gibt, ist die deskriptive Bestandsaufnahme ein wichtiger Bestandteil der vorliegenden Arbeit. Schlussfolgerungen die auf einer rein deskriptiven Form der gesammelten Daten aufbauten, würden jedoch „aus der Sicht einer quantitativ-szientistischen Humangeographie [...] keine ‚Analyse‘, sondern eine heuristische Form der wissenschaftlichen Regionalisierung der Welt“ darstellen (Reuber und Pfaffenbach 2005: 41, Hervorhebungen im Original). Die eigentliche Analyse der erhobenen Daten im Rahmen der vorliegenden Arbeit, geht daher über die Form der reinen Deskription von (räumlichen) Differenzierungen schulischer Präventionsarbeit hinaus.

5.1 Untersuchungsdesign

Als Vorarbeiten für die Konzeption des Erhebungsinstruments, wurden in qualitativer Forschungstradition eine Literaturrecherche zum Themenfeld „Jugend, Kriminalität, Prävention und Schule“ sowie narrative Interviews mit in der Präventionsarbeit engagierten Lehrer/-innen durchgeführt. Darauf aufbauend wurde eine Umfrage entwickelt, die aus zwei halbstandardisierten Fragebögen bestand: Zum einen aus einem Fragebogen, der Fragen zu generellen Strukturdaten, Aspekten des schulischen Alltags und allgemeine Fragen zur schulischen Präventionsarbeit enthielt. Dieser richtete sich an die Schulleiter/-innen. Ein weiterer Fragebogen wurde speziell auf die Erfordernisse einer Erhebung von Präventionsaktivitäten an Schulen zugeschnitten. Er richtete sich an Akteure, die Präventionsmaßnahmen im schulischen Alltag umsetzen⁶ (Lehrer/-innen, Schulsozialarbeiter/-innen und andere). Dabei wurde einerseits der Tatsache Rechnung getragen, dass die Umfrage gleichzeitig im Rahmen eines Forschungsprojektes deskriptive Daten zu Präventionsprojekten an Schulen erheben sollte. Andererseits ermöglichte eine mehrgliedrige Umfrage, der Vielfältigkeit der Maßnahmen schulorientierter Prävention gerecht zu werden.

Um den finanziellen und personellen Aufwand im Rahmen der Datenerhebung und Dateneingabe möglichst gering zu halten, wurde die Befragung in Form einer Online-Erhebung durchgeführt (vgl. Abbildung 29, S. 95). Dazu wurden insgesamt 26.381 Schulen (Details zum Umfrageverlauf s. Tabelle 1, S. 97) jeder Schulform im gesamten Bundesgebiet per E-Mail angeschrieben und aufgefordert, sich an der Umfrage zu beteiligen.

Die Konzeption der Umfrage als datenbankgestützte Online-Erhebung kam insbesondere der Abbildung des sehr heterogenen Feldes schulischer Kriminalprävention entgegen. Durch den gegenüber herkömmlichen Umfragetechniken (Fragebogen in Papierform) deutlich flexibleren Einsatz von Filterfragen, kombiniert mit einer komplexen Routing-Logik, konnte

⁶ Beziehen sich die Ausführungen auf Angaben, die durch diesen Fragebogen erhoben wurden, ist im Folgenden die Rede von Präventionsakteuren.

eine große thematische Bandbreite und inhaltliche Tiefe⁷ abgebildet werden. Der kleinstmögliche Aufwand für die Befragten wurde dadurch gewährleistet, dass nur die für den jeweiligen Probanden relevanten Fragen beantwortet werden müssen. Die Beantwortungszeit im Vergleich zu einem Papierfragebogen konnte so deutlich verkürzt werden. Der Rücklauf von 4368 Fragebögen, bei vergleichsweise geringem personellem und finanziellem Aufwand, verdeutlicht, welches Potential in der Form der verwendeten Online-Erhebung steckt.

5.2 Vorgehen bei der Datenanalyse

Mit Hilfe der Online-Erhebungstechnik konnten 3.182 Datensätze mit Strukturdaten und allgemeinen Angaben zur Präventionsarbeit sowie 1.186 Datensätze zu Präventionsprojekten gewonnen werden, mit jeweils einer Vielzahl an Attributen. Zur Datenverarbeitung wurde die Datenbanksoftware Microsoft Access 2007, die Tabellenkalkulationssoftware Microsoft Excel 2007 sowie zur statistischen Auswertung die Statistiksoftware SPSS 15.0.1 und 17.0.0 verwendet.

Um eine raumbezogene Analyse der Daten zu ermöglichen, die über die erhobenen räumlichen Attribute hinausgeht, wurden diese über räumliche Schlüsselattribute („Gemeindegemeinschaft“ bzw. Postleitzahl) mit Daten des Bundesamtes für Bauwesen und Raumordnung (BBR) verschnitten. Die Verknüpfung der Datensätze aus der Umfrage mit mehreren Raumstrukturdatensätzen des BBR wurde dabei mit Hilfe einer Microsoft Access Datenbank und der Datenbanksprache SQL⁸ vorgenommen (vgl. SQL-Statement S. 97 sowie Verknüpfungsstruktur Abbildung 30, S. 96). Im Einzelnen wurde hierbei die Klassifizierung siedlungsstruktureller Gebietstypen⁹ und die Definition von Stadtregionen¹⁰ des BBR für Auswertung und Analyse verfügbar gemacht. Ist im Folgenden die Rede von „ländlichem Raum“ bzw. „Großstadt“, so beziehen sich diese Begrifflichkeiten immer auf die Typisierung von Stadtregionen des BBR (Bundesamt für Bauwesen und Raumordnung 2004a).

Über die Verwendung stadtreptionaler Merkmalstypen hinaus wurden die erhobenen Daten ebenfalls mit der Raumstrukturtypisierung des BBR verschnitten.¹¹ Besonders geeignet schien die Verwendung der Raumstrukturtypisierung, da der Ansatz versucht, „von regional unterschiedlich strukturierten administrativen Einheiten weitgehend zu abstrahieren und die aktuelle Raumstruktur möglichst geographisch genau abzubilden“ (Schürt, Spangenberg und Pütz 2005: 1). Darüber hinaus wird über den Einbezug der Bevölkerungsdichte, inklusive der gewichtet eingerechneten Umgebungsbevölkerung, im Vergleich zur siedlungsstrukturellen Gebietstypisierung eine Betrachtung von Nachbarschaften und Kontaktpotenzialen möglich. Die Untersuchung von Bedingungen des Aufwachsens junger Menschen, die durch soziale Kontakte wesentlich geprägt sind, macht die Einbeziehung der Raumstrukturtypisierung des BBR

⁷ Die Schulleiter/-innen benötigten im Mittel 16 Minuten zur Beantwortung des Fragebogens (Median), die Präventionsakteure 22 Minuten (für einen exemplarischen Überblick über die Streuung der zur Beantwortung des Fragebogens für Schulleiter/-innen benötigte Zeit s. Abbildung 32, S. 98).

⁸ Zur näheren Erläuterung siehe Glossareintrag auf Seite 97.

⁹ Zum Begriff der siedlungsstrukturellen Gebietstypen siehe Glossareintrag auf Seite 80.

¹⁰ Zur Erläuterung der stadtreptionalen Gliederung des BBR siehe Glossareintrag Seite 81.

¹¹ Zur näheren Erläuterung der Raumstrukturtypisierung des BBR siehe Glossareintrag auf Seite 80.

zu einem aus geographischer Sicht interessanten Forschungsansatz mit möglicherweise erheblichem Analysepotential. Ob die Integration räumlicher Sekundärdaten in die Analyse angesichts der Komplexität und Kontingenz sozialräumlicher Wirkungsgefüge zusätzliche Erkenntnisse liefern kann und ob die Detailschärfe der Raumstrukturtypisierung für eine solche Analyse ausreichend ist, wird anhand der vorliegenden Ergebnisse aufgezeigt.

Bei der statistischen Auswertung des Datenmaterials wurden aufeinander aufbauend verschiedene Analyseschritte vorgenommen:

- Zunächst wurde mithilfe von *Häufigkeitsauszählungen* ein Überblick über die erhobenen Daten gewonnen und erste Variablen für eine weitergehende statistische Analyse identifiziert.
- Für die eigentliche statistische Analyse wurden Auswertungsvariablen (Variablen die als unabhängig angenommen werden, z. B. Schulform, Einschätzungen zum Schulumfeld) mit zu analysierenden Variablen (Variablen die als abhängig von den Auswertungsvariablen angenommen werden) in *Kreuztabellen* kombiniert (als Beispiel für die zur Analyse verwendeten Kreuztabellen als Beispiel für die zur Analyse verwendeten Kreuztabellen vgl. Tabelle 2, S. 99), um die Zusammenhänge zwischen den Variablen darzustellen (vgl. Janssen und Laatz 2007: 253 ff.).
- Die mithilfe der Kreuztabellen dargestellten Zusammenhänge wurden nachfolgend auf ihre Übertragbarkeit auf die Grundgesamtheit aller Schulen überprüft, da die Daten sich nur auf einen Teil der Schulen in Deutschland beziehen. Ob die in den Kreuztabellen dargestellten Unterschiede zwischen Erwartungswerten und erhobenen Werten statistisch gesehen im Bereich zufälliger Unterschiede liegen (Beibehaltung der Nullhypothese – kein Zusammenhang zwischen abhängiger und unabhängiger Variable), oder ob sie statistisch signifikant sind (Ablehnung der Nullhypothese – Zusammenhang zwischen den untersuchten Variablen) (vgl. Bortz 2005: 111 ff.) wurde mit Hilfe des *Chi-Quadrat-Unabhängigkeitstests* (vgl. ebd.: 154 ff.) (geeignet für nominal- und ordinalskalierte Variablen) überprüft. Der Chi-Quadrat-Unabhängigkeitstests darf nur unter der Voraussetzung durchgeführt werden, dass weniger als 20 % der Felder Werte kleiner als 5 aufweisen, und dass die Erwartungswerte für alle Felder über 1 liegen. Diese Voraussetzung ist für alle im Folgenden dargestellten Zusammenhänge gegeben.

Da keine Vollerhebung vorliegt, ist die Feststellung eines statistischen Zusammenhangs immer mit einer Irrtumswahrscheinlichkeit verbunden. Beim statistischen Testen von Hypothesen legt man fest, auf welchem Niveau ein Zusammenhang auf statistische Signifikanz getestet werden soll. Üblich ist die Festlegung des Signifikanzniveaus auf 5 % (signifikant), 1 % (sehr signifikant) oder 0,1 % (hochsignifikant) (vgl. Bortz und Döring 2006: 600 ff.). Soweit nicht anders angegeben sind alle dargestellten Zusammenhänge statistisch hochsignifikant. Die maximale Wahrscheinlichkeit für einen Irrtum liegt damit bei unter 0,1 %. Mit geringer werdender Irrtumswahrscheinlichkeit erhöht sich jedoch das Risiko, fälschlicherweise eine Nullhypothese anzunehmen. Lag die, durch den Chi-Quadrat-Unabhängigkeitstest ermittelte Irrtumswahrscheinlichkeit α zwischen 0,001 und 0,05 (Zusammenhang mit 95 %-99,9 % Wahrscheinlichkeit auch in der Grundgesamtheit vorhanden), wurde die Nullhypothese ebenfalls abgelehnt. Die durch die Statistiksoftware SPSS ausgegebene Irrtumswahrscheinlichkeit (asymptotische Signifikanz), ist in diesen Fällen angegeben.

- Um neben der Aussage zur Signifikanz auch Aussagen über die Stärke statistischer Zusammenhänge machen zu können, wurde für jede Variablenkombination auch ein Zusammenhangsmaß ermittelt. Da bei der Auswertung (zum Teil nominalskalierte) Kreuztabellen analysiert wurden, die über Vierfeldtabellen (mehr als die Kreuzung von 2 mal 2 Merkmalen) hinausgingen, wurde der *Kontingenzkoeffizient C* nach Karl Pearson verwendet (vgl. Bortz 2005: 235). Sein Wert liegt zwischen 0 und 1. Wobei 0 für keinen Zusammenhang und 1 für den stärkst möglichen Zusammenhang steht.

6 Die Umfrage zur Präventionsarbeit an Schulen

Bei der Umfrage zur schulischen Präventionsarbeit wurden Schulleiter/-innen und Präventionsakteure zu Strukturdaten ihrer Schulen, sowie zu Aspekten des Schulalltags und zu Präventionsaktivitäten befragt. Sie wurde durchgeführt im Rahmen des vom Bundesministerium der Justiz geförderten Projekts zur Dokumentation kriminalpräventiver Projekte und Kampagnen zur Unterstützung von PräVIS. Mit der Darstellung und Analyse der Ergebnisse¹², soll die Strukturierung des Feldes schulischer Präventionsarbeit dokumentiert werden. Im Zentrum der Betrachtung steht die Analyse, welche Rolle Schulen bei der Implementierung des Präventionsgedankens einnehmen. Neben der Organisationsstruktur von schulischer Präventionsarbeit, ihrer finanziellen Ausstattung, ihrem zeitlichen Umfang und den zur Anwendung kommenden Präventionscurricula, soll aufgezeigt werden, welche Handlungsfelder im Rahmen von Präventionsarbeit an Schulen von besonderer Bedeutung sind und welche Herausforderungen sich den Schulen aus Sicht der Handelnden vor Ort stellen. Dabei werden die Bedingungen des Schulalltags in den Blick genommen, die maßgeblich von Prozessen sozialer Segregation beeinflusst werden, um darauffolgend die inhaltliche Ausgestaltung und die Akteurskonstellationen zu analysieren, die im Rahmen von Präventionsaktivitäten an Schulen von besonderer Bedeutung sind.

6.1 Das Datensample

Der folgende Abschnitt soll dazu dienen, zunächst einen Überblick über das Datensample zu geben, das im Zuge der Umfrage zur Präventionsarbeit an Schulen in Deutschland erhoben wurde¹³. Der Fragebogen für die Schulleitungen wurde von insgesamt 3.182 Direktor/-innen vollständig beantwortet. Den Fragebogen zu konkreten Präventionsprojekten beantworteten 1.186 Akteure. Die Beteiligung an der Umfrage nach Bundesländern ist Abbildung 4 zu entnehmen. Bezogen auf die Zahl der Rückmeldungen von Schulleiter/-innen beträgt der Rücklauf 12,9%. Der Anteil der Stichprobe, die im Rahmen des Fragebogens für Schulleiter/-innen erhoben wurde, beträgt an der Grundgesamtheit aller Schulen in Deutschland 7,7%. Insgesamt beantworteten Schulleiter von 352 berufsbildenden Schulen, 348 Förderschulen, 68 Gesamtschulen, 1173 Grundschulen, 336 Gymnasien, 485 Hauptschulen und 219 Realschulen den Fragebogen. Die Repräsentativität der Umfrageergebnisse ist dahingehend eingeschränkt, dass die Anteile der teilnehmenden Schulformen nicht genau ihren Anteilen an der Gesamt-

¹² Soweit nicht anders erwähnt, beziehen sich die in den Abbildungen dargestellten Ergebnisse auf den Fragebogen für Schulleiter/-innen.

¹³ Neben den Abbildungen im Text finden sich, zur Veranschaulichung der empirischen Ergebnisse, weitere Abbildungen im Anhang. Um ihre Nutzung zu erleichtern, wird unter Angabe der Seitenzahl auf sie verwiesen.

zahl aller Schulen in Deutschland entsprechen (vgl. Abbildung 5). Der solchermaßen aufgeschlüsselte Rücklauf legt die Vermutung nahe, dass vor allem Schulen geantwortet haben, die sich besonders intensiv mit dem Thema Prävention befassen. Insbesondere an berufsbildenden Schulen, Grundschulen und Realschulen hat die Umfrage zum Thema Präventionsarbeit weniger Resonanz gefunden als an anderen Schulformen. In den allermeisten Fällen konnte bei der Erhebung auf die Unterstützung des Kultusministeriums verwiesen werden, zum Teil aktiv ergänzt durch die Information der Schulämter über die Umfrage durch die Landeskultusministerien. In einigen Bundesländern wurde die Umfrage nur geduldet. Der räumlich heterogen ausgeprägte Rücklauf korreliert mit der unterschiedlichen Kooperationsbereitschaft der Kultusministerien in den Bundesländern.

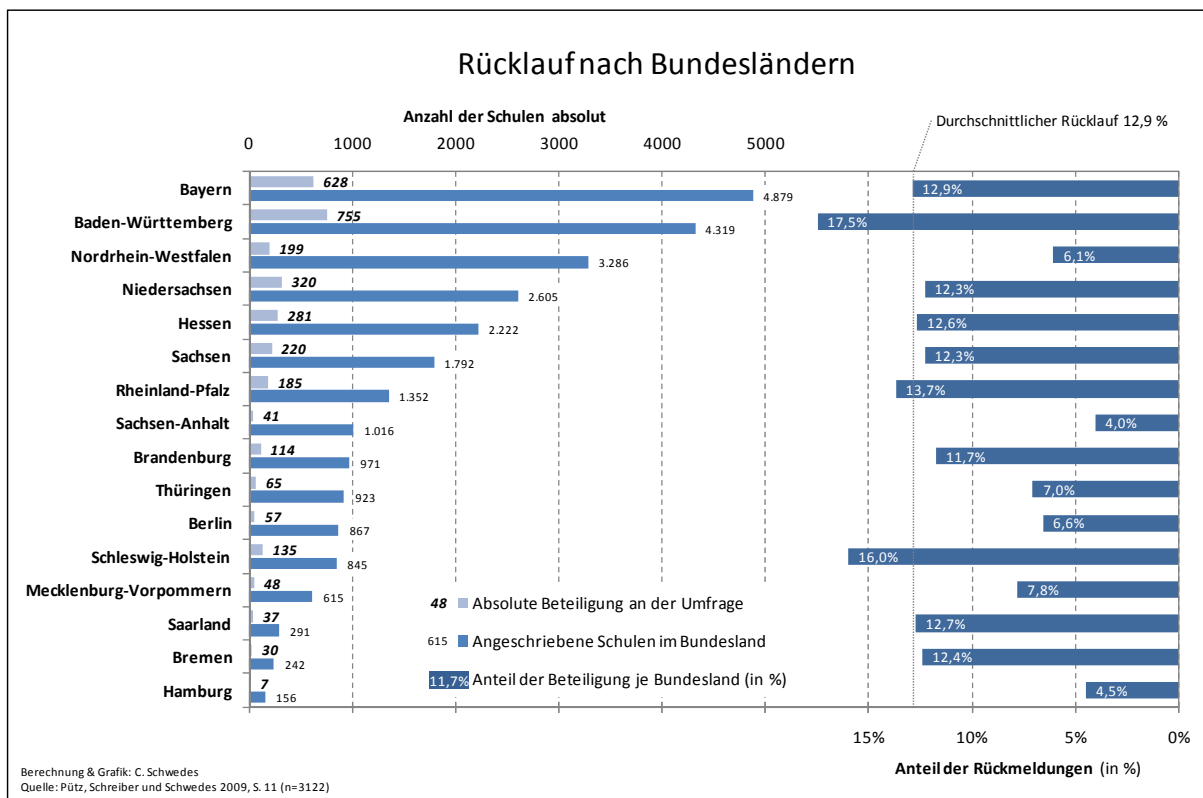


Abbildung 4: Rücklauf der Umfrage (nach Bundesländern)

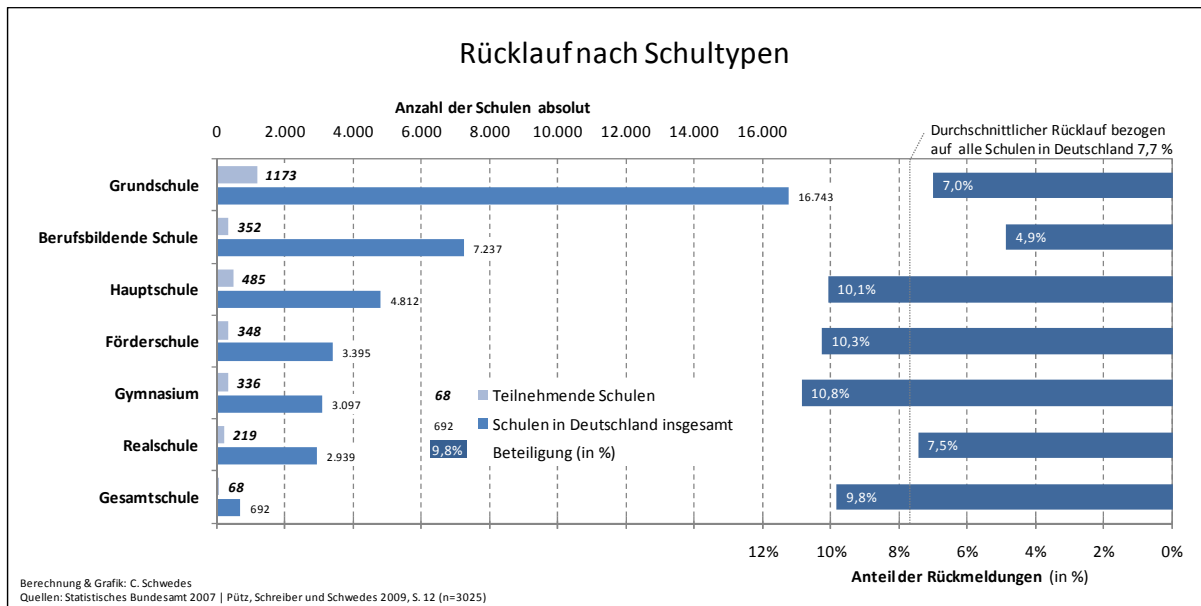


Abbildung 5: Rücklauf der Umfrage (nach Schultypen)

Das Anschreiben der Schulen per E-Mail und die Durchführung der Erhebungen mittels Internet schränkt die Stichprobe auf Nutzer dieser Technologien ein. Wegen des hohen Verbreitungsgrades elektronischer Kommunikationstechnik kann der Grad der Selektivität dieser Vorgehensweise jedoch als vernachlässigbar angenommen werden. Durch die Zuweisung eines im Anschreiben an die Schulleiter enthaltenen individuellen Passworts wurden Mehrfachabstimmungen ausgeschlossen.

6.2 Organisatorische Rahmenbedingungen schulischer Präventionsarbeit

Im Folgenden soll die Organisationsstruktur schulischer Präventionsarbeit anhand zentraler Faktoren skizziert werden. Dies soll vor allem dazu dienen, den Grad der Verwurzelung von Präventionsarbeit im schulischen Alltag zu erfassen. Neben den personellen und finanziellen Voraussetzungen soll auch dargestellt werden, inwiefern sich eine Evaluation von Präventionsansätzen an Schulen etabliert hat.

6.2.1 Der personelle Rahmen von Präventionsarbeit an Schulen

Schulische Präventionsarbeit als Präventionsform, die hauptsächlich aus kommunikativen Elementen besteht, wird im Wesentlichen bestimmt durch das Handeln von Pädagogen und anderen engagierten Akteuren in den Schulen oder deren Umfeld. Persönliches Engagement in Sachen Prävention über die eigentliche Arbeitszeit hinaus sowie ehrenamtliche Tätigkeiten sind, nach den Aussagen der interviewten Lehrer/-innen, ein Grundpfeiler schulischer Präventionsarbeit. Inwiefern Präventionsarbeit aber eine Verstetigung und Institutionalisierung erfährt, hängt vor allem davon ab, ob durch die Schulleitung Personalressourcen für Präventi-

onsaktivitäten eingeplant werden (vgl. Abbildung 6 und Abbildung 7). Dies soll im Folgenden, anhand der Ergebnisse aus der Umfrage, untersucht werden.

An knapp 60 % der befragten Schulen steht weniger als eine Stunde Arbeitszeit von Lehrer/-innen pro Woche offiziell für die Präventionsarbeit zur Verfügung. Bei über 90 % der Schulen sind es insgesamt maximal drei Stunden, die Lehrer/-innen in Form einer Reduktion ihrer sonstigen Arbeitszeit für Tätigkeiten im Rahmen von Präventionsarbeit zur Verfügung haben. Über die größten, wenn auch absolut gesehen geringen, internen Personalressourcen verfügen dabei Gymnasien und Gesamtschulen, an denen in mehr als 60 % der Fälle mehr als eine Schulstunde in der Woche für Präventionsarbeit zur Verfügung steht. Rund jede sechste Schule (16,6 %) dieser Schulformen gibt an, dass wöchentlich offiziell mehr als drei Schulstunden für Präventionsarbeit zur Verfügung stehen. Grundschulen haben verglichen mit anderen Schulformen die geringsten personellen Kapazitäten für Präventionsaktivitäten zur Verfügung. An rund drei Viertel der Grundschulen (76,2 %) wird Präventionsaktivitäten weniger als eine Dreiviertelstunde offizieller Arbeitszeit pro Woche gewidmet.

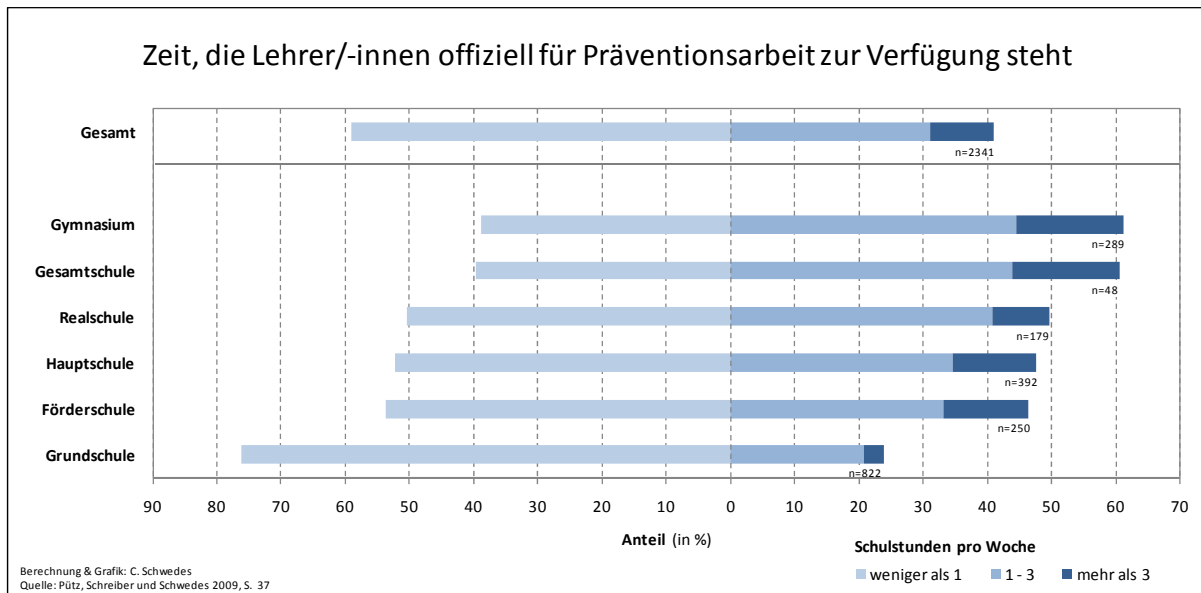


Abbildung 6: *Verfügbare Zeit von Lehrer/-innen für Präventionsarbeit (nach Schulform)*

Wie viel Zeit im Kollegium für Präventionsarbeit zur Verfügung steht, korreliert insbesondere mit der Wahrnehmung der Schulleiter/-innen von verbal- oder körperlich-aggressivem Verhalten sowie Suchtverhalten unter Schüler/-innen. So räumen Schulen, deren Schulleiter/-innen ihre Schülerschaft diesbezüglich als stark mit Problemen belastet ansehen, statistisch hochsignifikant mehr Zeit für die Präventionsarbeit ein als andere Schulen.

Die Verhältnisse an Gymnasien laufen gegen diesen allgemeinen Trend. Obwohl abweichendes Verhalten von Schüler/-innen hier mit Abstand am seltensten vorkommt (vgl. Kap. 6.3.4 ff.), haben die Lehrer/-innen am meisten Zeit für Präventionsarbeit. Da sich Präventionsarbeit an Gymnasien weniger mit der unmittelbaren Bearbeitung von Problemen befassen muss, bleibt mehr Zeit zur Förderung von Sozialkompetenzen. Ist an Gymnasien die Rede von Präventionsarbeit, wird damit also zumeist eine Strategie zur Optimierung sozialer Kompetenzen gemeint und nicht, wie an den meisten anderen Schulen, die Reduzierung von Problemen.

Neben den Aktivitäten aus dem Kollegium stützen viele Schulen ihre Präventionsbemühungen auch auf (zum Teil professionelle) Unterstützung durch außerschulische Akteure. Wenn auf externes Engagement zurückgegriffen wird, ist dessen zeitlicher Umfang meist größer als die Zeit, die der Lehrerschaft für Präventionsarbeit eingeräumt wird. Am stärksten stützen sich Gesamt-, Förder- und Hauptschulen auf die Arbeit außerschulischer Akteure. An gut einem Drittel der Haupt- (35,3 %) und Förderschulen (39,4 %) sowie an knapp der Hälfte der Gesamtschulen (47,7 %) sind externe Akteure mehr als drei Stunden in der Woche im Rahmen von Präventionsarbeit beschäftigt. An Grundschulen steht im Vergleich mit anderen Schulformen auch am wenigsten Zeit für Präventionsaktivitäten von Externen zur Verfügung. In deutlich mehr als der Hälfte der Grundschulen (58,8 %) wird pro Woche weniger als eine Stunde an Präventionsaktivitäten von externen Akteuren durchgeführt. Über drei Stunden wöchentlicher Arbeitszeit werden von externen Präventionsakteuren nur an rund jede neunte Grundschule (11,6 %) geleistet.

Die deutliche Diskrepanz zwischen Grundschulen und weiterführenden Schulen bezüglich der zur Verfügung stehenden Zeit relativiert sich etwas durch die im Durchschnitt geringere Schülerzahl an Grundschulen. Insgesamt wird deutlich, dass sich die vielfältigen Präventionsaktivitäten an Schulen nur in sehr geringem Umfang in formalen Beschäftigungszeiten niederschlagen.

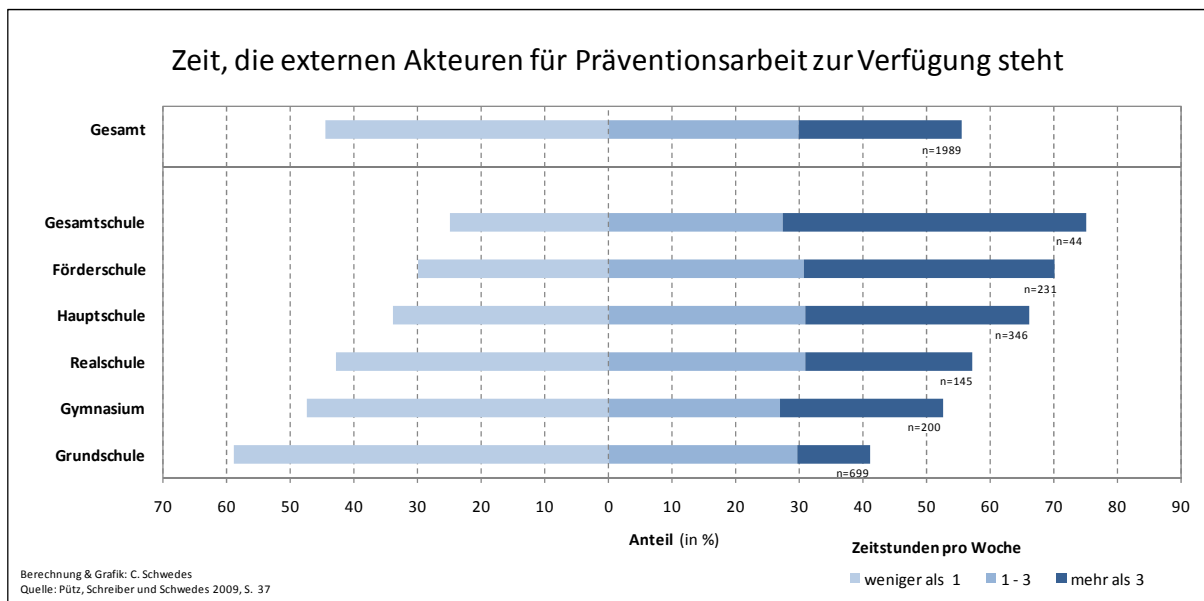


Abbildung 7: Verfügbare Zeit von externen Akteuren für Präventionsarbeit (nach Schulform)

6.2.2 Der finanzielle Rahmen von Präventionsarbeit an Schulen

Personelle Kapazitäten stellen zweifelsohne die wichtigste Ressource für die kontinuierliche Durchführung von Präventionsaktivitäten dar. Inwieweit für diese auch finanzielle Mittel bereitgestellt werden, ist eine offene Frage. Angesichts des Eingangs skizzierten Bedeutungszuwachses des Präventionsgedankens im schulischen Bereich soll daher analysiert werden, ob und wie sich dieser auch in Form finanzieller Zuwendungen widerspiegelt. Aus den Ergebnissen der Untersuchung wird ersichtlich (vgl. Abbildung 8), dass mehr als die Hälfte der be-

fragten Schulen (53,6 %) weniger als 500 Euro pro Jahr für Präventionsarbeit zur Verfügung haben. Neben der grundsätzlich geringen Finanzausstattung fällt vor allem ins Auge, dass es keinen signifikanten Zusammenhang zwischen der Größe der Schule und den zur Verfügung stehenden finanziellen Mitteln gibt. Abgesehen von „Zwergschulen“ mit weniger als hundert Schüler/-innen, von denen über dreiviertel weniger als 500 Euro pro Jahr für Präventionsaktivitäten zur Verfügung haben, unterscheiden sich Schulen unterschiedlicher Größe kaum hinsichtlich ihrer finanziellen Ausstattung von Präventionsarbeit. Rund die Hälfte der Schulen mit über 100 Schüler/-innen verfügen über weniger als 500 Euro pro Schuljahr für Prävention, unabhängig davon, ob sie weniger als 200 oder mehr als 1000 Schüler/-innen haben.

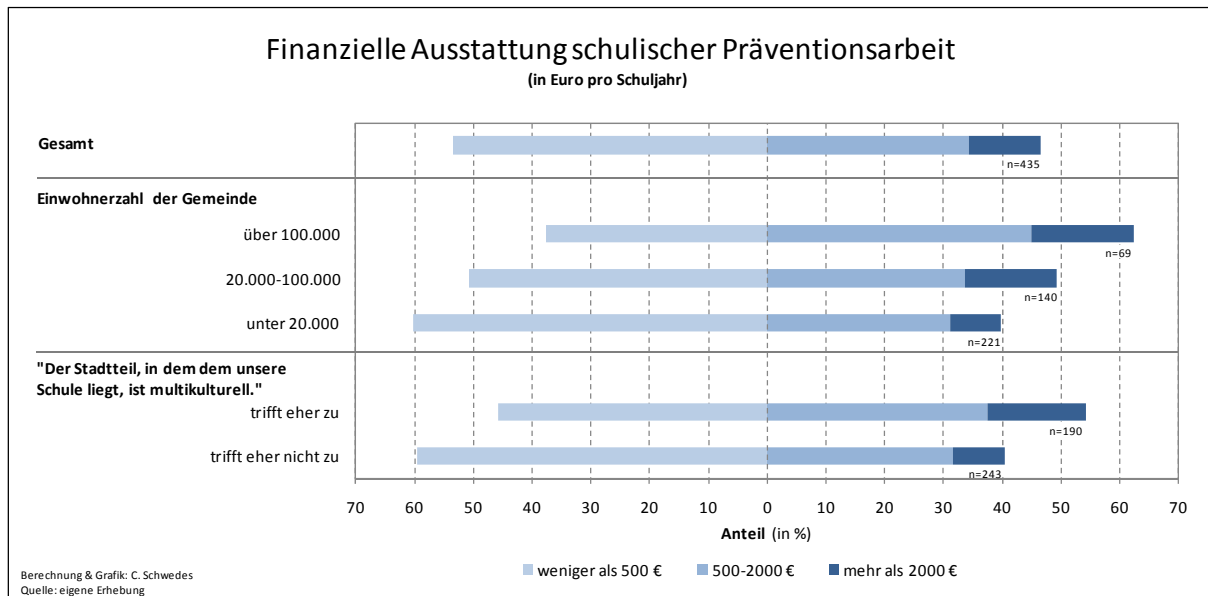


Abbildung 8: Jährliche finanzielle Ausstattung schulischer Präventionsarbeit (nach räumlicher Lage der Schule)

Dagegen ergibt sich ein statistisch sehr signifikanter Zusammenhang zwischen der finanziellen Ausstattung von Schulen im Präventionsbereich und ihrer Standorte. So haben Schulen in größeren Gemeinden und vor allem Schulen in Großstädten durchschnittlich deutlich mehr Finanzmittel für die Präventionsarbeit zur Verfügung. Die finanzielle Ausstattung schulischer Präventionsarbeit korrespondiert darüber hinaus statistisch signifikant mit der Einschätzung des sozialen Umfeldes der Schule. Vor allem Schulen, die den sozialen Status der Bewohner/-innen ihres Stadtteils als niedrig einschätzen, verfügen zumeist (86,7%) über ein jährliches Budget von über 500 Euro, gut ein Viertel (26,7%) über mehr als 2000 Euro. Auch in Quartieren, die durch die Schulleiter/-innen als eher multikulturell eingeschätzt werden, stehen häufiger mehr als 500 Euro für die Präventionsarbeit zur Verfügung (54,2% der Schulen) als in anderen Vierteln (40,3% der Schulen). Schulen in sozial besser bewerteten Stadtteilen steht hingegen zumeist weniger Geld für Präventionsaktivitäten zur Verfügung. Diese Ergebnisse verdeutlichen, wie durch die Finanzierung schulischer Präventionsarbeit die gezielte Problembekämpfung an sogenannten „Brennpunktschulen“ (Daschner 2007) oder in vermeintlichen „sozialen Brennpunkten“ (Hohm 2003; Deutscher Städtetag 1979) mithilfe von Präventionsmaßnahmen unterstützt werden soll. Die von den Direktor/-innen gemachten Angaben zu abweichendem Verhalten im Schulalltag zeigen jedoch, dass das Geld oftmals nicht problem-

orientiert eingesetzt wird. So gibt es weder zwischen den Einschätzungen von Sucht- (asymptotische Signifikanz=0,649) noch von Gewaltproblematiken (asymptotische Signifikanz=0,856) und der Finanzausstattung schulischer Präventionsarbeit statistisch signifikante Zusammenhänge.

Dass die Finanzausstattung schulischer Präventionsarbeit im Wesentlichen von der Einschätzung des Schulumfeldes abhängt und weniger von den tatsächlichen Problemlagen an den Schulen, verdeutlicht wie unspezifisch Präventionsmaßnahmen finanziert werden. Entsprechend des eingangs skizzierten eingeschränkten Sozialraumverständnisses werden Gelder aufgrund sozialstatistischer Faktoren bereitgestellt. Komplexe soziale Zusammenhänge sowie die Einschätzung der schulischen Situation von Praktikern vor Ort finden hingegen kaum Berücksichtigung. Die durchschnittlich höhere Finanzausstattung von schulischer Präventionsarbeit in Städten im Vergleich zum ländlichen Raum zeigt darüber hinaus, dass Prävention als neue Form der Durchsetzung sozialer Normen gerade in urbanen Lebensbereichen eine Rolle spielt, in denen soziale Netzwerke zunehmend brüchiger werden und daraus resultierende soziale Kontrolle und Wertevermittlung an Einfluss verlieren (vgl. Kipfer und Keil 1996: 71).

6.2.3 Evaluation schulischer Präventionsaktivitäten

Das Thema Evaluation von Präventionsprojekten besitzt unter Praktikern gerade wegen der diesbezüglich oftmals konstatierten Defizite (vgl. Bundesministerium des Innern (BMI) und Bundesministerium der Justiz (BMJ) 2001: 457) eine gewisse Konjunktur (vgl. Atrata 2005; Ahlf 2000; Volkmann und Jäger 2000). Aussagen über das Gelingen von Präventionsprojekten, über ihre Wirksamkeit bezüglich intendierter Effekte und ihre Erfolgsfaktoren, sind das Ziel vieler praxisnaher Studien. Da die Bewertung der Wirksamkeit von Präventionsmaßnahmen, ob durch interne Evaluation oder externe (auch wissenschaftliche) Begutachtung, letztendlich immer normativ ist¹⁴, sollen und können an dieser Stelle keine Aussagen darüber getroffen werden, was gute und wirkungsvolle Prävention, bzw. welche Art Präventionsprojekt weniger gelungen ist. Als Maßstab für die Bewertung von Präventionsarbeit kann nur die Einschätzung der Akteure selbst herangezogen werden. In Kapitel 6.4.2 werden daher einige Faktoren skizziert, die aus Sicht der Praktiker entscheidend zum Gelingen schulischer Präventionsarbeit beitragen. In Bezug auf Evaluationen soll an dieser Stelle nur überblicksartig dargestellt werden, inwieweit sich diese im Feld schulischer Präventionsarbeit etabliert haben.

Rund ein Drittel (32,5 %) der befragten Präventionsakteure gibt an, dass ihr Präventionsprogramm bzw. Projekt evaluiert wurde (vgl. Abbildung 42, S. 104). Dass eine „systematische Evaluation kriminalpräventiver Maßnahmen, Projekte, Initiativen usw. [...] bislang in der Regel nicht statt[findet]“ (Bundesministerium des Innern (BMI) und Bundesministerium der Justiz (BMJ) 2001: 457), wird durch die Ergebnisse der Umfrage für den Bereich schulischer Präventionsarbeit bestätigt.

Die Aufschlüsselung der Ergebnisse ergibt darüber hinaus, dass die Evaluationsbemühungen sehr unterschiedlich verteilt sind. Am stärksten unterscheiden sich die Ergebnisse bezüglich der Schulform. So wird in Förderschulen fast die Hälfte (47,5 %) der Präventionsaktivi-

¹⁴ Auf die Gefahr einer verkürzten Sichtweise auf schulische Präventionsarbeit im Zuge von Wirkungsevaluationen wurde bereits in Kapitel 4.1, S. 16 hingewiesen.

täten evaluiert. An Gymnasien hingegen wird weniger als jede vierte (22,2 %) Präventionsaktivität einer Wirkungsprüfung unterzogen. Neben den Unterschieden zwischen den Schulformen ergab die Analyse auch regionale Abweichungen: In Ostdeutschland und in Großstädten werden Präventionsaktivitäten statistisch hochsignifikant häufiger evaluiert als dies in Westdeutschland bzw. im ländlichen Raum der Fall ist.

87,6 % aller Evaluationen werden schulintern durchgeführt. Externe Experten waren bei 45,9 % der Evaluationen beteiligt. Insbesondere Förder-, Grund- und Hauptschulen ziehen für die Evaluation externe Expert/-innen zu Rate. Wie bei der Evaluation schulischer Präventionsarbeit generell, so werden auch die Formen externer Begutachtung in Ostdeutschland und in Großstädten vergleichsweise häufig praktiziert (vgl. Abbildung 43, S. 104).

6.3 Inhaltliche Ausrichtung schulischer Präventionsarbeit

Nach dem Überblick über die Rahmenbedingungen schulischer Präventionsaktivitäten soll im folgenden Abschnitt deren inhaltliche Ausrichtung näher beleuchtet werden. Dabei werden die Handlungsfelder von Präventionsarbeit ebenso in den Blick genommen wie die Herausforderungen, die sich den Schulen aus Sicht der Schulleiter/-innen stellen. Zunächst wird vergleichend betrachtet, welche Formen von Präventionsarbeit an Schulen praktiziert werden und welchen Stellenwert die verschiedenen Ausrichtungen im Schulalltag einnehmen. Neben der Verwendung vorgefertigter Präventionskonzepte, sogenannter Präventionscurricula, stehen vor allem die Herausforderungen bezüglich der zentralen Formen abweichenden Verhaltens (Gewalt, Intoleranz, Sucht) und die Präventionsaktivitäten zu ihrer Vermeidung im Mittelpunkt der Betrachtung.

6.3.1 Überblick über die Präventionsansätze an Schulen

Hinter dem Begriff schulischer Präventionsarbeit verbirgt sich eine Vielzahl verschiedener Ausrichtungen, die sowohl von ihrem Ursprung her, als auch in ihren Zielsetzungen sehr unterschiedlich sind. Um die Bedeutung der verschiedenen Ansätze im schulischen Alltag zu skizzieren, sollen die häufigsten Formen hier kurz anhand der Einschätzungen der Schulleiter/-innen verglichen werden.

Eine große Bedeutung kommt der Gesundheitserziehung inklusive der seit Jahrzehnten etablierten Vorsorgeuntersuchungen und Impfungen zu. Auch Verkehrserziehung, Gewalt- und Suchtprävention haben einen besonders hohen Stellenwert in der schulischen Präventionsarbeit (vgl. Abbildung 9). Bei der genaueren Betrachtung der Daten fällt auf, dass sich einzelne Präventionsbereiche in der Art ihrer Durchführung deutlich von anderen unterscheiden.

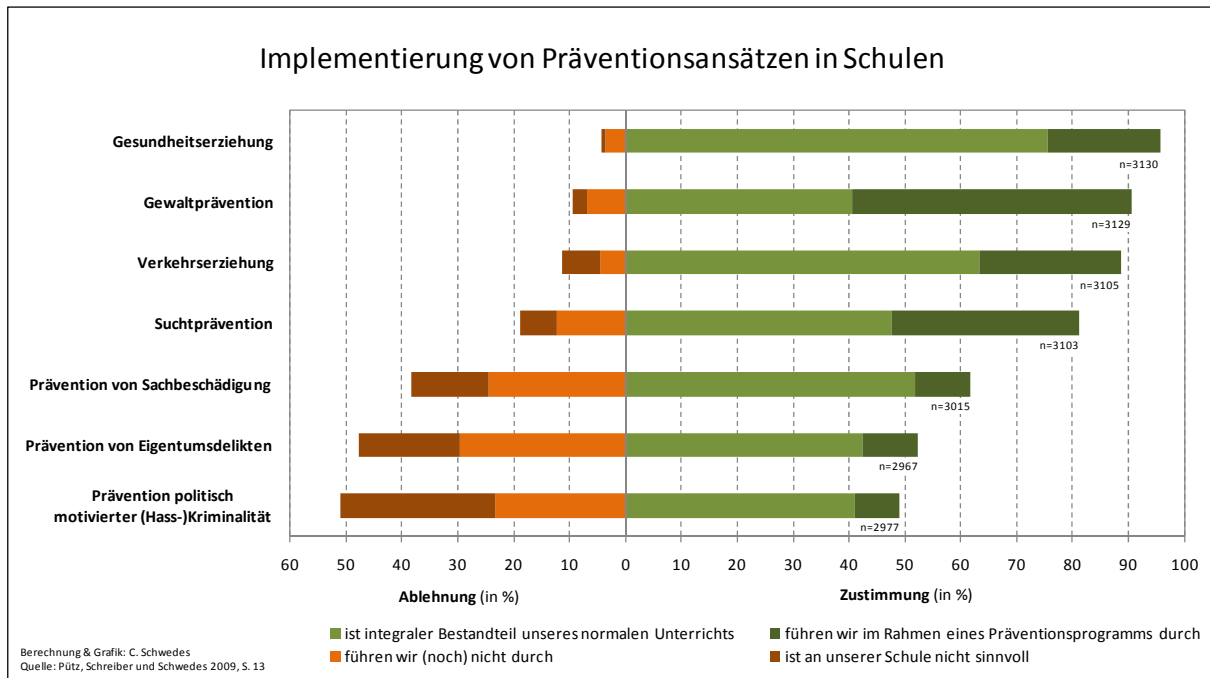


Abbildung 9: Bedeutung unterschiedlicher Präventionsansätze in Schulen

Insgesamt ist die Präventionsarbeit an Schulen nach den Aussagen der Schulleiter/-innen weniger projektorientiert als vielmehr in den üblichen, sowohl zeitlichen als auch organisatorischen Ablauf des schulischen Alltags integriert. Ausnahmen davon bilden insbesondere der Bereich Gewaltprävention und in geringerem Maße auch Präventionsansätze zur Suchtprävention. Sie werden statistisch hochsignifikant häufiger (Gewaltprävention in 50 %, Suchtprävention in 33,7 % der Fälle) in Form von Präventionsprogrammen bearbeitet als andere Zielfelder. Dies ist Zeichen für eine stärkere Durchdringung von schulischer Gewalt- und Suchtprävention mit Präventionscurricula im Vergleich zu anderen Feldern schulischer Präventionsarbeit. Insbesondere im Bereich der Gewaltprävention spiegelt sich damit in den Schulen wieder, was seit Jahren in der Präventionslandschaft beobachtet werden kann: die zunehmende Verbreitung einer Vielzahl von Präventionscurricula.

6.3.2 Präventionscurricula

Präventionscurricula haben eine entscheidende Funktion beim Transfer des Präventionsgedankens in den schulischen Alltag. Sie stellen Lehrer/-innen, Eltern und Sozialarbeiter/-innen anhand pädagogischer Leitfäden und detaillierter Methodenkoffer Know-how über Präventionsansätze zur Verfügung und bilden vielfach die Vorlage für Konzeption und Umsetzung von Präventionsmaßnahmen an Schulen.

Auch wenn an der Mehrzahl der Schulen (55,8 %) die Konzepte für die Präventionsarbeit (noch) selbst erarbeitet werden (vgl. Abbildung 38, S. 102) gaben immerhin 44,2 % der mit Prävention befassten Akteure an, ein oder mehrere vorhandene Curricula als Grundlage für ihre Präventionsarbeit mit den Schüler/-innen zu verwenden (vgl. Abbildung 40, S. 103).

Die Ergebnisse der Untersuchung weisen darüber hinaus darauf hin, dass die Bedeutung von Präventionscurricula für die Präventionsarbeit mit Schüler/-innen in letzter Zeit zugenommen hat. So besteht ein statistisch sehr signifikanter Zusammenhang (asymptotische Signifikanz = 0,003, $C = 0,112$) zwischen der Anwendung von Präventionscurricula und dem Zeitpunkt der Aufnahme des Präventionsprogramms. Die vorliegenden Daten dokumentieren damit einen zunehmenden Einfluss von Präventionscurricula auf die Konzeptionalisierung schulischer Präventionsarbeit in den letzten Jahren und Jahrzehnten (vgl. Abbildung 10)¹⁵.

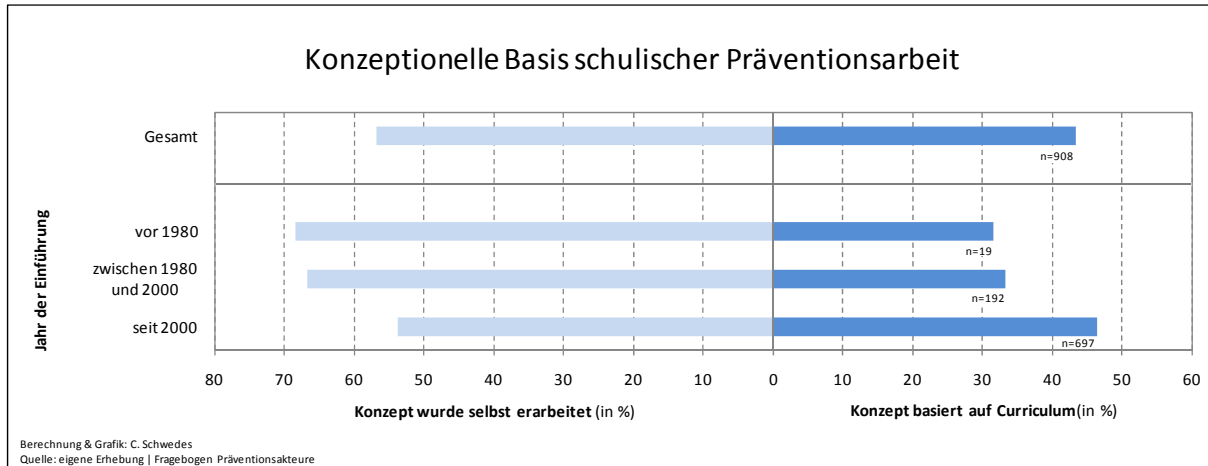


Abbildung 10: Konzeptionelle Basis schulischer Präventionsarbeit (nach Jahr der Projekteinführung)

Zwar werden in mehr als drei von vier Fällen (76,1 %) die Präventionscurricula an die Situation in der Schule angepasst (vgl. Abbildung 39, S. 102). Die Erhebung gab den mit Präventionsarbeit befassten Akteuren die Gelegenheit, in Textform anzugeben, wie die verwendeten Curricula abgewandelt wurden. Die dort gemachten Angaben weisen jedoch darauf hin, dass sowohl die Struktur, als auch die grundsätzliche pädagogische Zielrichtung der verwendeten Curricula zumeist erhalten bleiben.

Die am häufigsten verwendeten Curricula sind nicht explizit auf bestimmte Arten abweichenden Verhaltens (z. B. Gewalt, Sucht etc.) ausgerichtet. Bei ihnen stehen insbesondere die Entwicklung von Sozialkompetenzen und eine allgemeine Wertevermittlung im Zentrum der Bemühungen. Präventionsarbeit an Schulen bezeichnet somit häufig die Vermittlung grundlegender sozialer Fähigkeiten in einer Art Lebenskompetenztraining, oder in einer vom Präventionsgedanken geprägten Sprache ausgedrückt: Primärprävention im eigentlichen Sinne.¹⁶ Die Umsetzung dieser sehr allgemeinen Inhalte und Ziele von Präventionsarbeit sind nicht erst mit dem Auftreten des Präventionsgedankens an Schulen etabliert worden. Vielmehr werden in ihrem Rahmen Felder bearbeitet, die auch zuvor schon Bestandteil pädagogischen Handelns waren, nun allerdings mit einem anderen Impetus. Die Vermittlung von Sozialkompetenzen

¹⁵ Die hier dargestellten Ergebnisse beruhen nicht auf mehreren Befragungen zu unterschiedlichen Zeitpunkten, sondern auf der Auswertung der Aussagen zu in der Vergangenheit begonnenen Präventionsprojekten. Hingewiesen werden muss in diesem Zusammenhang daher auf Unsicherheiten, mit der Daten behaftet sein können, die durch die Auswertung von Aussagen entstehen, die auf Rückerinnerung beruhen.

¹⁶ Zum Begriff Primärprävention siehe Glossareintrag auf Seite 80.

an Schulen speist sich durch den Einfluss des Präventionsgedankens zunehmend aus verdachtsgeleiteten Motiven.

6.3.3 Abweichendes Verhalten – Grund für die Einführung schulischer Präventionsarbeit?

In den letzten Jahren ist, entgegen der faktischen Entwicklung (vgl. Heinz 2008; Steffen 2007; Schubarth 2001; 2000: 73), immer wieder eine Zunahme von abweichenden Verhaltensweisen unter Kindern und Jugendlichen konstatiert worden (vgl. Beckmann und Schulz 2007; Röll, Wolfsgruber et al. 1998), worauf die Schulen in logischer Folge mit dem vermehrten Einsatz von Präventionsarbeit reagierten. Präventionsarbeit an Schulen, so die These, stelle vor allem eine Reaktion auf vorhandene Probleme dar (vgl. u.a. Dierbach 2005: 2). Diese Behauptung wird durch die Ergebnisse der Umfrage für die meisten Schulformen entkräftet.

Die Frage, ob konkrete Vorkommnisse zur Implementierung der Präventionsarbeit führten, beantwortet die große Mehrheit (72,3 %) der damit befassten Akteure mit „Nein“. Nur in rund einem Viertel (27,7 %) der Fälle gaben konkrete Vorkommnisse den Impuls zum Handeln (vgl. Abbildung 11). Insbesondere an Förderschulen (52,2 %) aber auch an Hauptschulen (33,3 %) werden Präventionsmaßnahmen durchgeführt, weil bereits etwas passiert ist. An Gymnasien durchgeführte Präventionsmaßnahmen, die vor allem durch pädagogische Maßnahmen versuchen, ein Einstellungs- und Verhaltensrepertoire aufzubauen, das sich an einer gewaltfreien Konfliktlösung orientiert, wurden in nur rund jedem siebten Fall (14,9 %) aufgrund von konkreten Vorkommnissen initiiert. Präventionsarbeit an Schulen, das wird am Vergleich von Förder- bzw. Hauptschulen mit Gymnasien deutlich, ist in ihren Zielsetzungen grundverschieden. An Förder- und Hauptschulen dient sie häufig der Normalisierung und Unterbindung von abweichenden, nicht erwünschten Verhaltensweisen. An Gymnasien hingegen wird mit dem gleichen Gedanken vornehmlich ein ganz anderes Ziel verfolgt: die Optimierung der sozialen Leistungsfähigkeit der Schüler/-innen zur Verbesserung der zukünftigen Chancen bei der Konkurrenz um Führungspositionen.

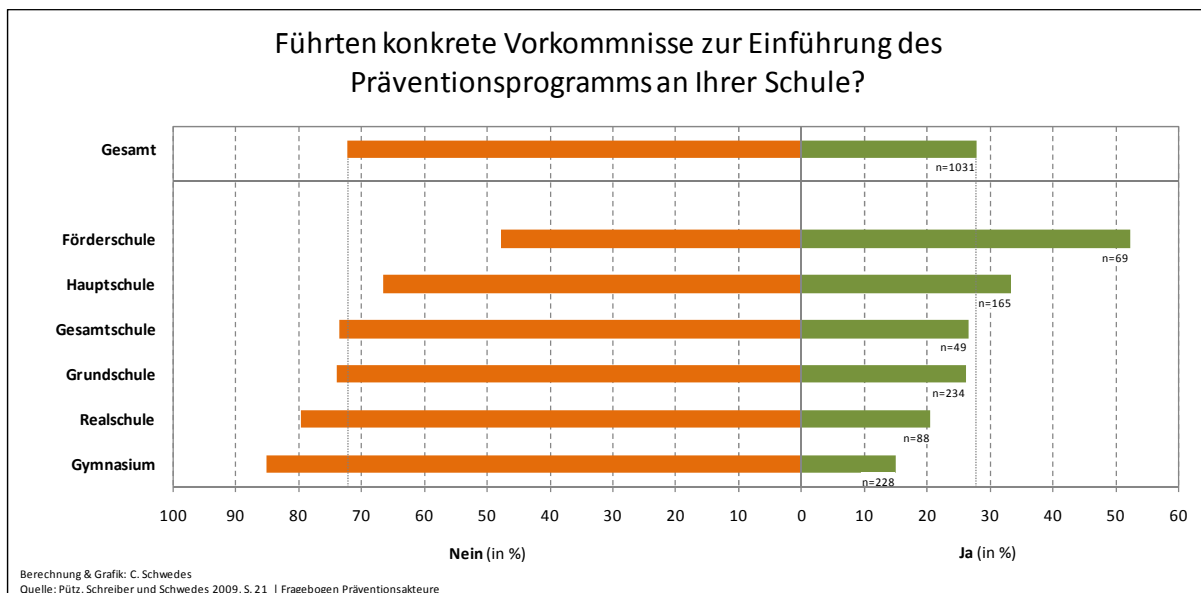


Abbildung 11: Anlass für die Einführung von Präventionsprogrammen (nach Schulform)

Der Anstoß für Präventionsaktivitäten kommt zu ganz großen Teilen aus den Schulen selbst. So sind es zumeist Lehrer/-innen (65,2 %) und Direktor/-innen (52,6 %), die Präventionsmaßnahmen initiieren. In rund jedem achten Fall geht nach Aussage der Präventionsakteure die Initiative zur Einführung von Präventionsarbeit von Schüler/-innen aus (vgl. Abbildung 33, S. 98). Die eingangs beschriebene Kraft der medialen Repräsentation von zunehmender Jugendgewalt mag in einen Handlungsdruck durch Politik und Medien auf Schulen münden. Eine unmittelbare Einflussnahme von Politik auf Schulverwaltungen bzw. Schulen mit dem Ziel, verstärkte Anstrengungen im Rahmen von Präventionsprogrammen zu unternehmen, kann allerdings nicht festgestellt werden. Kultusministerien oder Politik, so zeigen die Ergebnisse der Studie, haben bisher nur eine sehr geringe Bedeutung als Initiatoren schulischer Präventionsarbeit (in weniger als 1 % der Fälle, vgl. Abbildung 35, S. 100). Die Expansion des Präventionsgedankens und seine Umsetzung in schulisches Handeln, scheinen nicht auf hierarchische Strukturen des Schulsystems angewiesen zu sein. Vielmehr muss eine Ausbreitung des Präventionsgedankens, das zeigen die Ergebnisse der quantitativen Empirie, als ideeller Prozess gedacht werden, der zu einer unmittelbaren Selbstaktivierung der Individuen vor Ort führt (vgl. Kap. 4.4.1).

6.3.4 Formen abweichenden Schülerverhaltens

Unabhängig von der massenmedial verzerrten Darstellung von Gewalt an Schulen reagierten und reagieren Schulen auf abweichendes Verhalten¹⁷ von Schüler/-innen. Die Bedeutung verschiedener Formen abweichenden Verhaltens (z.B. aggressives Verhalten oder Suchtverhalten) für den schulischen Alltag unterscheidet sich aus Sicht der Pädagogen grundsätzlich (vgl. Abbildung 12).

¹⁷ Zur Konzeptionalisierung von abweichendem Verhalten und Devianz s. Kap. 4.3, S. 21

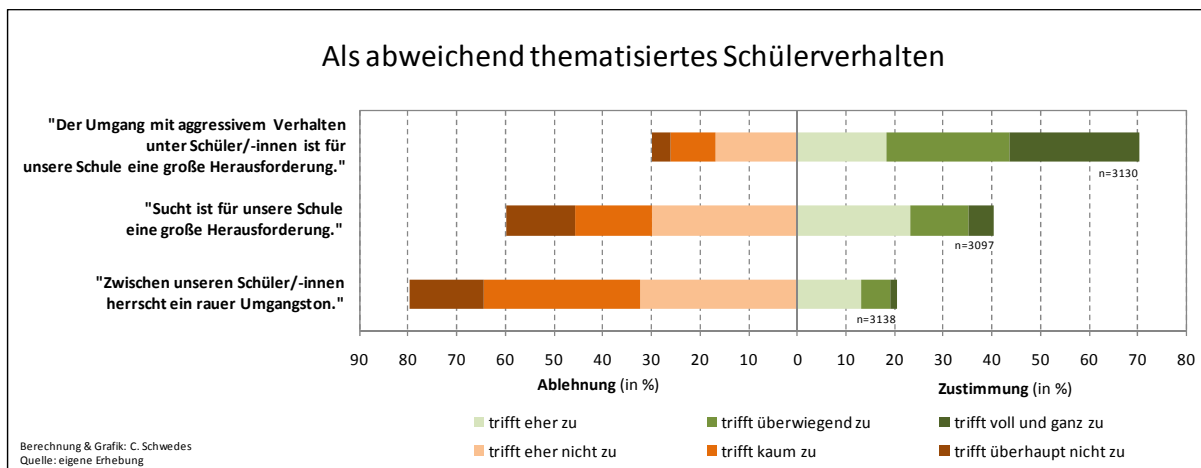


Abbildung 12: Bedeutung „abweichenden Schülerverhaltens“ an Schulen

Die mit Abstand größte Herausforderung im Schulalltag stellt nach Aussage der Schulleiter/-innen aggressives Verhalten unter Schüler/-innen dar. 70,2 % der Schulleiter/-innen stimmen der Aussage zu, der Umgang mit aggressivem Verhalten unter Schüler/-innen sei eine große Herausforderung für ihre Schule. Mehr als ein Viertel (26,7%) von ihnen gibt an, dieses Statement treffe voll und ganz auf ihre Schule zu. Der allgemeine Umgang zwischen den Schüler/-innen wird dadurch jedoch nur in einer wesentlich kleineren Zahl von Fällen beeinträchtigt. So finden nur 20,4 % der Schulleiter/-innen eher zutreffend, dass ein rauer Umgangston zwischen Schüler/-innen herrsche. Lediglich 1,4 % der Schulleiter/-innen stimmt der Aussage voll zu. Gegenüber allgemeiner verbaler Aggressivität ist Suchtverhalten von Schüler/-innen nach Aussage der Direktor/-innen deutlich weiter verbreitet. 40,3 % der Schulleiter/-innen finden die Aussage eher zutreffend, Sucht sei für ihre Schule eine große Herausforderung.

Schulen sehen sich nicht im gleichen Maße mit verschiedenen Formen abweichenden Verhaltens konfrontiert. Wie sich die Herausforderungen aus Sicht der Pädagog/-innen unterscheiden und welche Faktoren dabei eine besondere Rolle spielen, soll im Folgenden näher beleuchtet werden. Darauf aufbauend soll untersucht werden, wie und mit welchen Präventionsansätzen auf diese Herausforderungen des schulischen Alltags reagiert wird.

6.3.5 Aggressionen und Gewaltprävention

Bei der detaillierten Analyse der Daten zu aggressivem Verhalten von Schüler/-innen zeichnet sich sehr deutlich das Bild ab, dass vor allem Förder- (91,6%) aber auch Hauptschulen (80,1%) aus Sicht der Schulleiter/-innen mit physischer und psychischer Gewaltanwendung durch Schüler/-innen umgehen müssen (vgl. Abbildung 13). An Förderschulen stimmen mehr als die Hälfte (53,9%) der Schulleiter/-innen der Aussage voll und ganz zu, der Umgang mit aggressivem Schülerverhalten sei eine besondere Herausforderung. Aus Sicht der Schulleiter/-innen herrscht an Förderschulen die mit deutlichem Abstand größte Belastung des Schulalltages durch aggressives Verhalten. Die Schulleitungen von Gymnasien nennen, verglichen mit allen anderen Schulformen, aggressives Schülerverhalten wesentlich seltener als Herausforderung, wenngleich sich auch 43,9% der Gymnasien damit konfrontiert sehen.

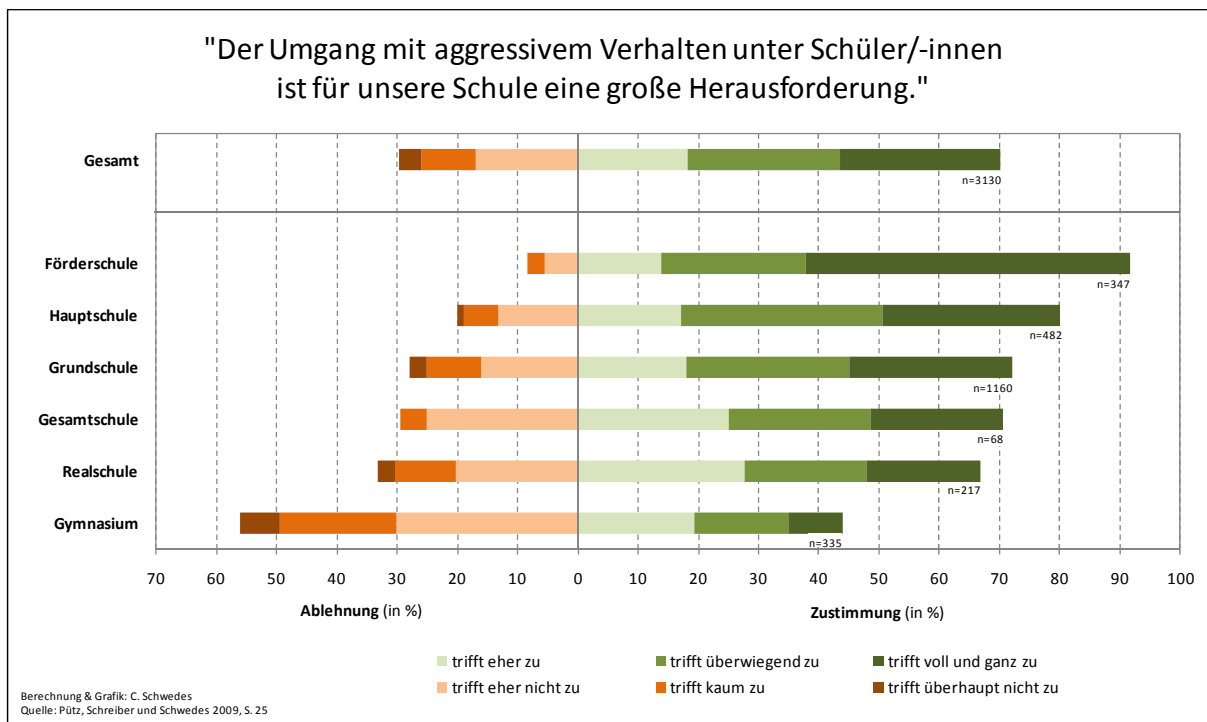


Abbildung 13: Bedeutung „aggressiven Schülerverhaltens“ an Schulen (nach Schulform)

An Grundschulen stimmen immerhin 72% der Direktor/-innen der Aussage zu, aggressives Verhalten unter Schüler/-innen sei eine große Herausforderung. Dies ist umso bemerkenswerter, als Gewaltverhalten statistisch gesehen erst im Jugendalter stark zunimmt (vgl. Bundesministerium des Innern (BMI) und Bundesministerium der Justiz (BMJ) 2006: 367). Trotz dieser vergleichsweise hohen Belastung durch aggressives Schülerverhalten sind gerade Grundschulen nach den Erkenntnissen aus der Umfrage eine wichtige und zumeist erfolgreiche Instanz bei der Aneignung von Sozialverhalten. Beispielsweise geben die Leiter/-innen von Grundschulen (97,4%) statistisch hochsignifikant häufiger als andere Direktor/-innen (89,2%) an, Schüler/-innen, die von ihrer Schule abgingen, hätten gelernt, Streit zu schlichten. Darüber hinaus wurden die Schulleiter/-innen um weitere Einschätzungen bezüglich der Vermittlung nicht fachlicher Fähigkeiten an ihre Schüler/-innen gebeten. Zu der Frage, was diese über die Inhalte des Lehrplanes hinaus in der Schule gelernt hätten, ergibt sich ein sehr positives Gesamtbild (vgl. Abbildung 14). Die Sichtweise der Direktor/-innen deckt sich kaum mit der medial inszenierten, öffentlichen Wahrnehmung einer aggressiver werdenden Jugend. Im Gegenteil: Durchschnittlich rund 90% der Schulleiter/-innen sind der Meinung, ihre Schüler/-innen hätten beim Verlassen der Schule die abgefragten (Sozial-)Kompetenzen größtenteils erworben.

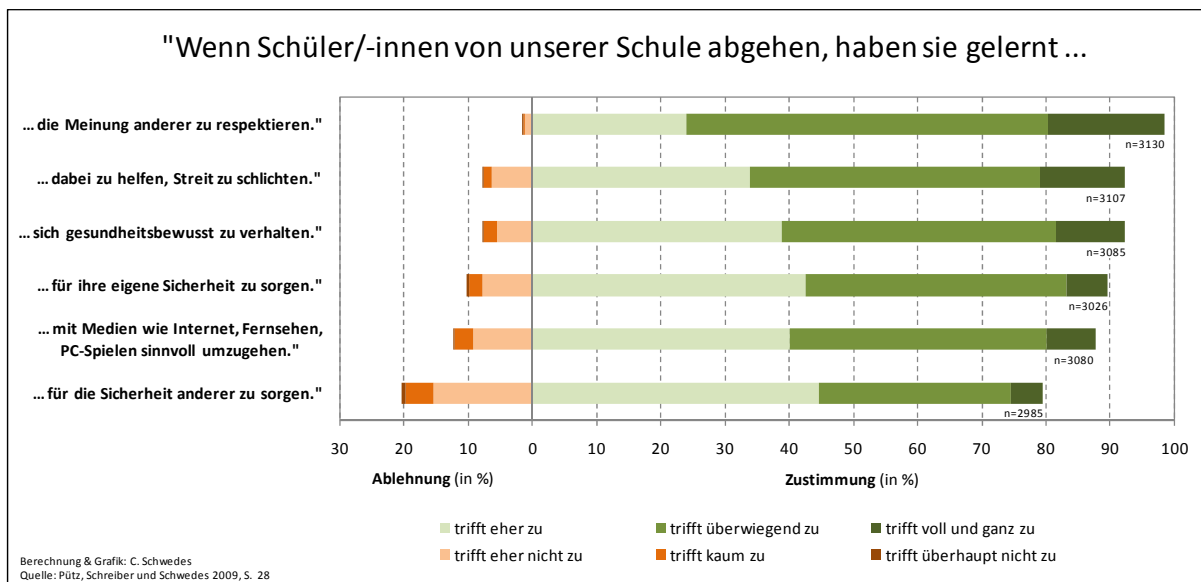


Abbildung 14: Erwerb nicht fachlicher Kompetenzen an Schulen

Die Aussagen differieren zwischen Schulformen unterschiedlichen Bildungsniveaus nur geringfügig. Allerdings sind deutliche Unterschiede zwischen Schulen auszumachen, die sich durch das Alter ihrer Schülerschaft voneinander unterscheiden. So ist die Grundschule aus Sicht der Schulleiter/-innen die wichtigste Einrichtung zum Erlernen außerfachlicher Kompetenzen im Schulsystem. Sie erreicht in allen abgefragten Kompetenzen Spitzenwerte bei der Zustimmung. Eine Ausnahme bildet die Fähigkeit für die Sicherheit anderer zu sorgen. Sie wird nach den Ergebnissen der Umfrage im Sozialisationsprozess erst vergleichsweise spät gelernt. Den (jungen) Erwachsenen, die auf Berufsschulen und Schulen des zweiten Bildungswegs gehen, wird häufiger nachgesagt, gelernt zu haben, „für die Sicherheit anderer zu sorgen“.

Neben den Unterschieden zwischen den Schulformen differiert das angegebene Maß aggressiven Verhaltens von Schüler/-innen auch hinsichtlich räumlicher Aspekte. Gerade in Städten stimmen Schulleiter/-innen häufiger (33,7%) der Aussage voll zu, aggressives Schülerverhalten sei für ihre Schulen eine große Herausforderung, als Schulleiter/-innen von Schulen im ländlichen Raum (24,8%). Schulleiter/-innen aus Süddeutschland stimmen statistisch sehr signifikant seltener der Aussage zu, aggressives Schülerverhalten sei für ihre Schulen eine große Herausforderung. Die Unterschiede sind jedoch relativ gering und der Zusammenhang statistisch nur sehr schwach ausgeprägt ($C=0,095$). Dieser scheinbare Zusammenhang ist auch dahingehend zu relativieren, dass insbesondere in Bayern der Anteil von Grundschulen aus dem ländlichen Raum, die statistisch hochsignifikant seltener mit aggressivem Schülerverhalten konfrontiert sind, besonders hoch ist. Zwischen Ost- und Westdeutschland weisen die Ergebnisse der Erhebung keine statistisch signifikanten Unterschiede der Angaben zu aggressivem Schülerverhalten auf.

In Quartieren, die von Schulleiter/-innen als sozial schwach beschrieben werden, wird aggressives Schülerverhalten deutlich häufiger problematisiert (87,2%) als an Schulen, deren Umfeld für sozial etabliert gehalten wird (50,1%, $C=0,338$). Ebenso besteht zwischen der Einschätzung des Schulumfeldes als „multikulturell“ und der Thematisierung von aggressivem Schülerverhalten ein starker positiver statistischer Zusammenhang. Von Schulleiter/-in-

nen, die ihr Schulumfeld als unsicher beschreiben, wird statistisch hochsignifikant häufiger aggressives Verhalten (89,2%; $C=0,174$) unter Schüler/-innen als Herausforderung genannt, als in Umfeldern, die als „sicher“ charakterisiert werden (67,1 %).

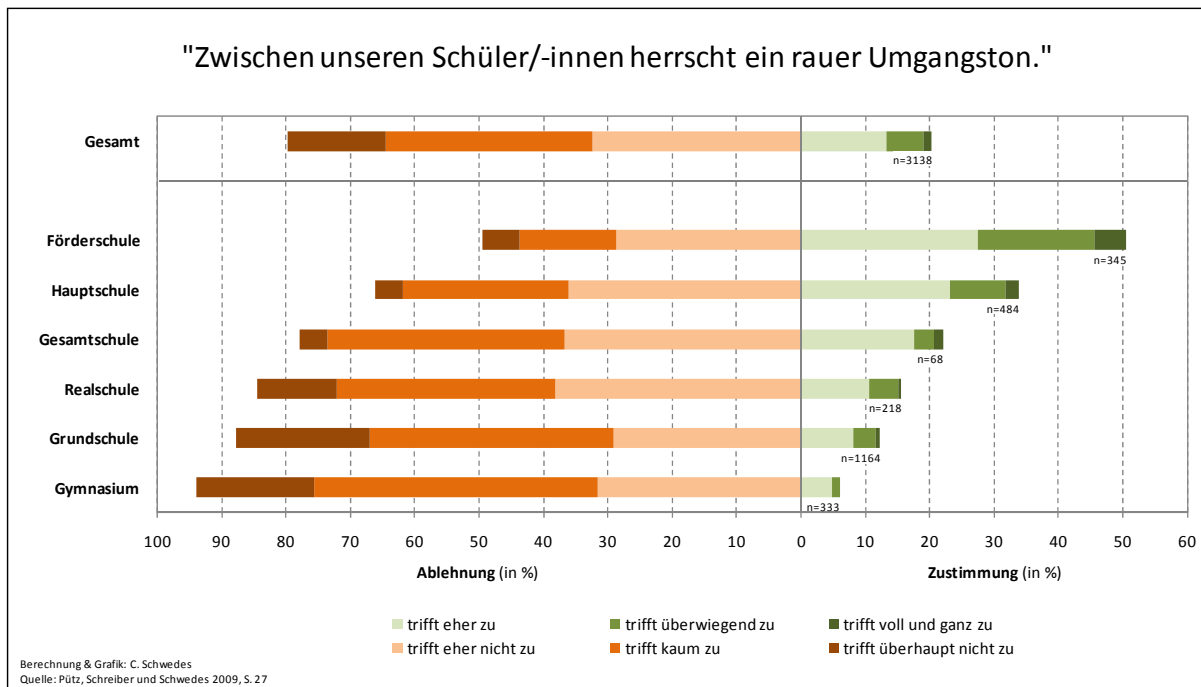


Abbildung 15: Bedeutung allgemeiner verbaler Aggression unter Schüler/-innen (nach Schulform)

Verbale Aggressivität sehen nur wenige Direktor/-innen in weiten Teilen der Schülerschaft verbreitet (vgl. Abbildung 15). Gerade Förder- und Hauptschulen heben sich jedoch wieder besonders von den anderen Schulen ab. Hier herrscht aus Sicht der Schulleiter/-innen statistisch hochsignifikant häufiger ein rauher Umgangston ($C=0,369$), als an anderen Schulen. An kleinen Schulen mit weniger als 200 Schüler/-innen, hierzu zählen insbesondere Grundschulen, ist ein rauher Umgangston zwischen den Schüler/-innen deutlich seltener anzutreffen als an größeren.

Schulleiter/-innen aus Städten bestätigen häufiger (26,3%) als Direktor/-innen von Schulen im ländlichen Raum (17,4%), dass zwischen ihren Schüler/-innen ein rauher Umgangston herrsche. Deutlichstes Beispiel ist hier der Stadtstaat Bremen, wo Schulleiter/-innen deutlich häufiger verbale Aggression von Schüler/-innen thematisieren (34,4%) als ihre Kolleg/-innen dies im Bundesdurchschnitt (20,3%) tun. Zwischen Ost- und Westdeutschland weisen die Ergebnisse der Erhebung hingegen keine statistisch signifikanten Unterschiede bezüglich der Angaben zur allgemeinen verbalen Aggression auf. Im Vergleich zu anderem von Schulleiter/-innen als abweichend thematisiertem Schülerverhalten ist ein rauher Umgangston unter Schüler/-innen, als Kennzeichen eines allgemein erhöhten Aggressionspotentials, insgesamt ein randständiges Phänomen (vgl. Abbildung 12).

Ähnlich wie die Einschätzungen zu aggressivem Schüler/-innen Verhalten korreliert auch die Problematisierung eines rauhen Umgangstons zwischen den Schüler/-innen mit der Einschätzung des sozialen Umfelds der Schule. Die Unterschiede zwischen den Quartieren sind diesbezüglich noch gravierender ($C=0,347$). In Vierteln, die als sozial schwach beschrieben werden, herrscht nach Ansicht der Schulleiter/-innen in knapp der Hälfte (45,2%) der

Schulen ein rauer Umgangston deutlich häufiger als an Schulen in einem Umfeld, dem ein hoher sozialer Status zugeschrieben wird (11,8%). Ebenso besteht zwischen der Einschätzung des Schulumfeldes als „multikulturell“ und der Thematisierung von aggressivem Schülerverhalten ein positiver statistischer Zusammenhang ($C=0,254$). Von Schulleiter/-innen, die ihr Schulumfeld als unsicher beschreiben, wird häufiger ($C=0,288$) ein rauer Umgangston zwischen Schüler/-innen beobachtet (50%) als in Umgebungen, die für „sicher“ gehalten werden (15,2%).

Die Unterschiede zwischen den Schulen bezüglich der Durchführung von Maßnahmen zur Gewaltprävention sind wesentlich schwächer ausgeprägt als bezüglich der Angaben zu aggressivem Schülerverhalten. Am häufigsten (in über 97% der Fälle) werden Anstrengungen im Bereich der Gewaltprävention an Haupt- und Gesamtschulen unternommen. Bis auf die Schulleiter/-innen von Gymnasien (87,3%) sagen die Direktor/-innen aller anderen Schulen in über 92% der Fälle, dass sie an ihren Schulen Maßnahmen zur Gewaltprävention durchführen. Für nicht sinnvoll halten auch die Direktionen von Gymnasien Maßnahmen zur Gewaltprävention an ihren Schulen in nur zwei Prozent der Fälle. Dass die Präventionsarbeit an Gymnasien besonders gelungen sei, weil weniger abweichendes Verhalten von Schüler/-innen thematisiert wird, kann aber nicht bestätigt werden. Die Unterschiede zwischen den Schulformen hinsichtlich der Bewertung schulischer Präventionsarbeit sind statistisch nicht signifikant (asymptotische Signifikanz = 0,666). Eher resultiert die nach Ansicht der Schulleiter/-innen geringere Belastung des Schulalltags mit abweichendem Schülerverhalten an Gymnasien aus der verstärkten Selbstdisziplinierung der Schüler/-innen angesichts höherer Leistungsanforderungen ($C=0,216$). Die Selektivität des Schulsystems in Deutschland wird damit auch in Bezug auf das Zusammenleben im Schulalltag wirksam. Während sich an manchen Schulen aus Sicht der Schulleiter/-innen Probleme im Schulalltag ballen, profitieren andere Schulen – wie die Ergebnisse der Umfrage zeigen, sind dies vor allem Gymnasien – von diesem Effekt.

Trotz geringerer Dringlichkeit werden an Gymnasien in ähnlichem Umfang Maßnahmen zur Gewaltprävention durchgeführt wie an anderen Schulen (Zusammenhang zwischen Wahrnehmung aggressiven Schülerverhaltens und Bedeutung von Gewaltprävention statistisch nicht signifikant, asymptotische Signifikanz = 0,486). Präventionsaktivitäten, darauf deuten diese Ergebnisse hin, werden nicht wegen eines besonderen Problemdrucks installiert. Vielmehr scheint ein großes Vertrauen in die Sinnhaftigkeit des Präventionsgedankens (durch die Wirkmächtigkeit des Präventionsdiskurses) zu bestehen, das als hinreichende Legitimation zur Implementierung von Präventionsmaßnahmen gesehen wird.

In aktuellen Studien zur Gewalt an Schulen wird hervorgehoben, dass insbesondere „psychische Gewalt in den Schulen in der Wahrnehmung der Schüler/-innen am verbreitetsten ist und auch am störendsten wahrgenommen wird.“ (Pilz 2008) Diese Erkenntnisse, die zeigen die Ergebnisse der Untersuchung, wurden in den vergangenen Jahren durch die verstärkte Umsetzung von Präventionsaktivitäten mit Schwerpunkt auf der Vermeidung von psychischer Gewalt aufgegriffen. So hat die Prävention von nicht körperlicher Gewalt, von Beleidigung, Bedrohung und Mobbing einen zentralen Stellenwert in den Schulen (vgl. Abbildung 16).

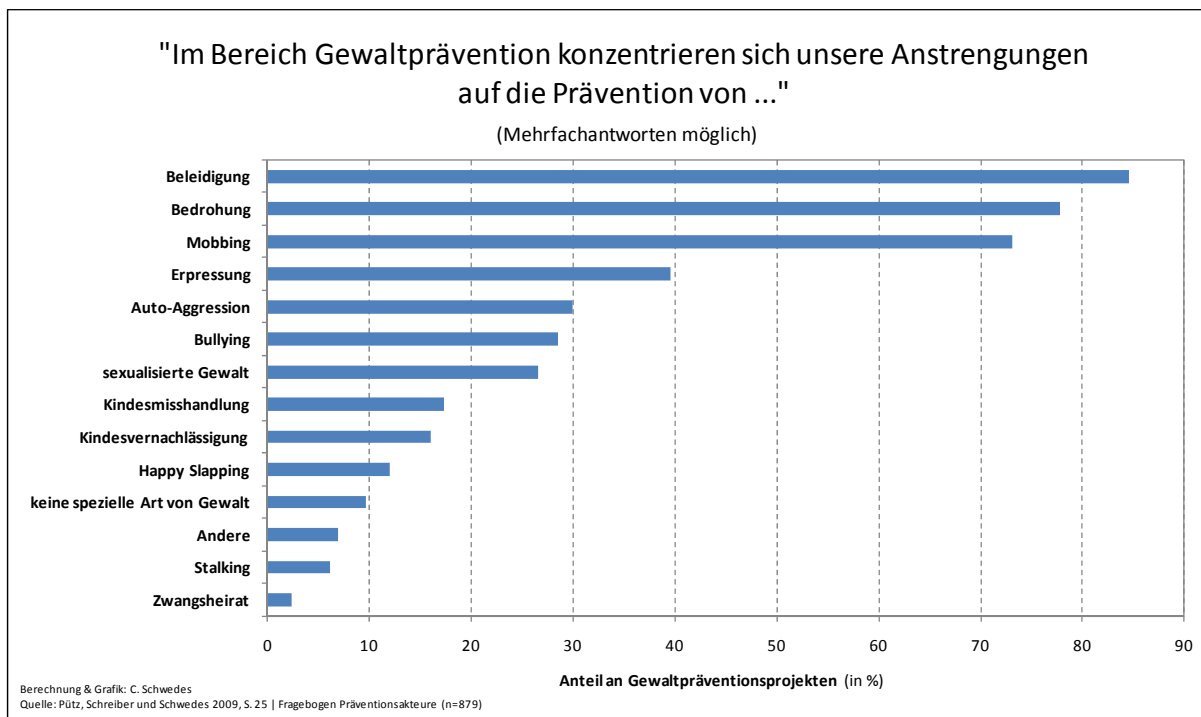


Abbildung 16: Ausrichtung schulischer Gewaltprävention

Stadt-Land Unterschiede kommen, wenn es um die Ausgestaltung von Präventionsarbeit geht, so gut wie nicht zum Tragen; für wie wichtig beispielsweise die Kontrolle von bestimmten Schulbereichen gehalten wird, unterscheidet sich nicht statistisch signifikant zwischen Schulen in urbaner und ruraler Lage. Insbesondere an Schulen, an denen vermehrt aggressives Verhalten thematisiert wird, wird die verstärkte Kontrolle bestimmter Schulbereiche als Erfolgsrezept der Präventionsarbeit gesehen.

Gerade Schulen, die aus Sicht der Schulleiter/-innen sehr gering oder sehr stark mit aggressivem Schülerverhalten konfrontiert sind, bestätigen, dass Aufmerksamkeit der Lehrer/-innen für das Sozialverhalten der Schüler/-innen entscheidend zum Erfolg der Präventionsarbeit beiträgt. Aufmerksames Verhalten gegenüber den Schüler/-innen kommt damit sowohl in akuten Fällen, als auch vorsorgend (primär-präventiv) zum Einsatz. Im Gegensatz zur bloßen Kontrolle, die vor allem genutzt wird, wenn aus Sicht der Schulleiter/-innen (wieder) mit aggressiven Handlungen von Schüler/-innen zu rechnen ist (sekundär-präventiv, bzw. als Rückfallvermeidung tertiär-präventiv). Die Bedeutung dieser Form von sozialer Kontrolle unterscheidet sich gravierend zwischen den Schulformen (vgl. Abbildung 17). Insbesondere an Förderschulen (42,7% der Schulleiter/-innen finden Kontrolle besonders wichtig) und zum Teil auch an Hauptschulen (16,8%), wird diese eher repressive Spielart von Prävention für nötig gehalten. An Gymnasien hingegen halten nur 3,6% der Schulleiter/-innen Kontrolle für besonders wichtig. Im Gegensatz zu öffentlichen Schulen wird an Privatschulen der Kontrolle statistisch hochsignifikant weniger Bedeutung für eine gelungene Präventionsarbeit zugeschrieben.

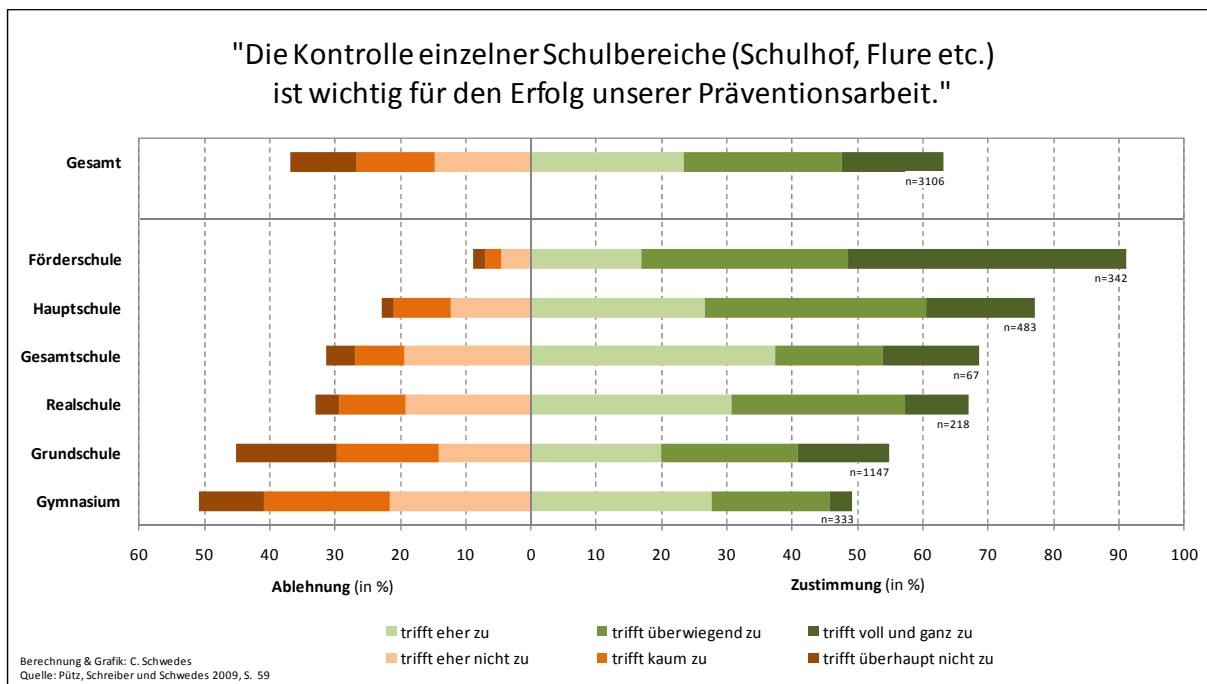


Abbildung 17: Bedeutung von Kontrolle für schulische Präventionsarbeit (nach Schulform)

Die Ergebnisse der Untersuchung belegen auch, dass ein Zusammenhang besteht zwischen der Einschätzung, wie „multikulturell“ das Schulumfeld oder die Schülerschaft ist, und der Bedeutung von Kontrolle. Besonders auffällig ist dabei, dass der Zusammenhang zwischen der empfundenen „Multikulturalität“ des Stadtteils ($C=0,298$) und der Bedeutung von Kontrolle stärker ist, als der zwischen einer „Multikulturalität“, die sich durch den Anteil der Schüler/-innen mit Migrationshintergrund abbilden lässt ($C=0,194$) (vgl. Tabelle 2 und Tabelle 3, S. 99 f.). Es wird scheinbar besonders stark auf die empfundene Heterogenität kultureller Hintergründe mit vermehrter Kontrolle reagiert. Zugespielt formuliert, kommt es zu einer verstärkten Diskriminierung durch Kontrolle an Schulen in als multi-ethnisch wahrgenommenen Vierteln.

Prävention an Schulen nimmt somit ganz unterschiedliche Ausprägungen an. Bei bereits aufgetretenem abweichendem Verhalten unter Schüler/-innen bewirkt sie Eingriffe über verstärkte Kontrolle. In anderen Fällen leitet sie die Schüler/-innen „sanft“ zur Herausbildung sozialverträglichen Verhaltens an.

6.3.6 Suchtverhalten und Suchtprävention

Ähnliche Differenzen zwischen den Schulformen wie bezüglich aggressiven Schülerverhaltens zeigen sich auch bei den Angaben zum Suchtverhalten von Schüler/-innen (vgl. Abbildung 18). Mit dem deutlichen Unterschied, dass die Angaben der befragten Schulleiter/-innen darauf hinweisen, dass die Primarstufe von Suchtverhalten unter Schüler/-innen weniger betroffen ist als weiterführende Schulzweige. Dies deckt sich mit den Daten der polizeilichen Kriminalstatistik, nach denen in der Alterskohorte von Grundschüler/-innen Suchtproblematiken im Allgemeinen seltener auftreten als bei älteren Kindern und Jugendlichen (vgl. Bundesministerium des Innern (BMI) und Bundesministerium der Justiz (BMJ) 2006: 364).

Da Grundschulen überproportional häufig eine Zahl von weniger als 200 Schüler/-innen haben, wird die Problematik stofflicher und nicht stofflicher Süchte auch an kleinen Schulen seltener als große Herausforderung wahrgenommen. Die Angaben von Schulleiter/-innen zum Suchtverhalten ihrer Schüler/-innen unterscheiden sich weder statistisch signifikant zwischen Stadt und Land, zwischen Nord- und Süddeutschland, noch zwischen alten und neuen Bundesländern.

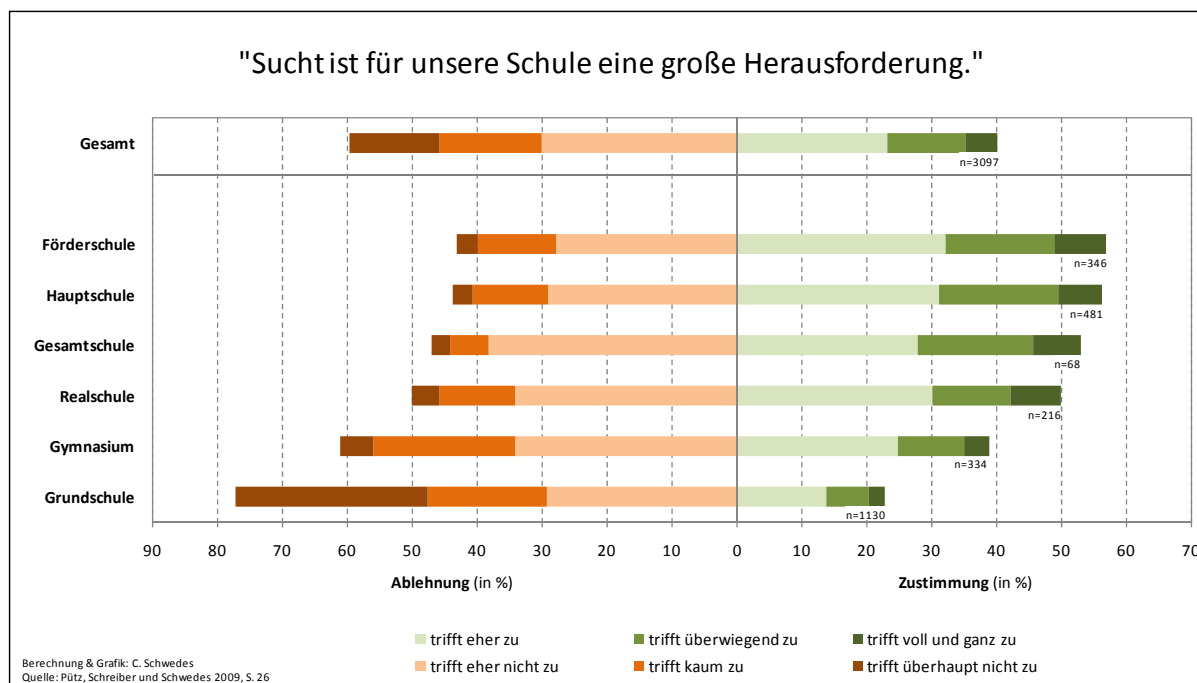


Abbildung 18: Bedeutung von Suchtverhalten unter Schüler/-innen (nach Schulform)

Die Wahrnehmung, dass sich Grundschulen von Suchtproblematiken weniger betroffen sehen, spiegelt sich auch in der Durchführung von Maßnahmen zur Suchtprävention an Grundschulen wieder. Nur knapp zwei Drittel (61,7%) der Grundschulen gehen nach Aussage der Schulleiter/-innen im Rahmen von Präventionsarbeit gegen Suchtverhalten vor¹⁸. Rund 15% der Schulleiter/-innen von Grundschulen halten Suchtprävention an ihrer Schule für nicht sinnvoll. Von den weiterführenden Schulen führen im Durchschnitt über 96% solche Maßnahmen durch. Die Gymnasien betreiben Suchtprävention dabei in 98,5% der Fälle, obwohl nur gut ein Drittel der Gymnasien Suchtverhalten als Herausforderung sehen. Die Unterschiede bei der Durchführung von Suchtprävention zwischen den weiterführenden Schulen sind statistisch nicht signifikant.

An Gymnasien wird verglichen mit anderen Schulformen insgesamt seltener abweichendes Verhalten von Schüler/-innen thematisiert. Dass sich dieser Trend auch bei den Angaben zum Suchtverhalten von Gymnasiasten fortsetzt, ist insofern bemerkenswert, als Suchtproblematiken statistisch gesehen verstärkt bei Jugendlichen ab dem 14. Lebensjahr auftreten und ihre größte Verbreitung bis zum 21. Lebensjahr erreichen (vgl. ebd.), in eben der Alterskohorte, die das Schülerklientel von Gymnasien bildet.

¹⁸ In dem an Präventionsakteure gerichteten Fragebogen, gaben Akteure an Grundschulen in nur 35,0% der Fälle an, ihr Programm habe unter anderem Suchtprävention zum Ziel.

Unterzieht man den Bereich Suchtprävention einer genaueren Untersuchung, so zeigen sich deutliche Unterschiede zwischen Stadt und Land. Und zwar nicht in dem Sinne, dass in den Städten verstärkte Anstrengungen zur Suchtprävention unternommen würden. Im Gegenteil: Insbesondere gegen Tabak und Alkohol, aber auch gegen einige illegale Drogen, versuchen Schulen im ländlichen Raum statistisch hochsignifikant häufiger vorzugehen als Schulen in Großstädten (vgl. Abbildung 36, S. 101). Eine statistisch signifikante Binnendifferenzierung des Suchtverhaltens von Schüler/-innen in den Städten liegt nicht vor. So bestehen auch zwischen der Thematisierung von Suchtverhalten unter Schüler/-innen und den Zuschreibungen zum Quartier keine statistisch signifikanten Zusammenhänge.

Bei den Präventionsmaßnahmen gegen sogenannte stoffungebundene Süchte sind die Unterschiede zwischen Stadt und Land nicht statistisch signifikant. Vielmehr kommt hierbei eine Differenzierung zwischen Schulformen zum Tragen (vgl. Abbildung 19). Auffällig ist vor allem die Häufigkeit von Präventionsansätzen gegen Essstörungen jeglicher Art an Gymnasien im Vergleich zum Durchschnitt aller Schulen. Medienkonsum in Form von Fernsehen, Internet und PC-Spielen wird hingegen insbesondere an Hauptschulen besonders häufig bei der Präventionsarbeit thematisiert.

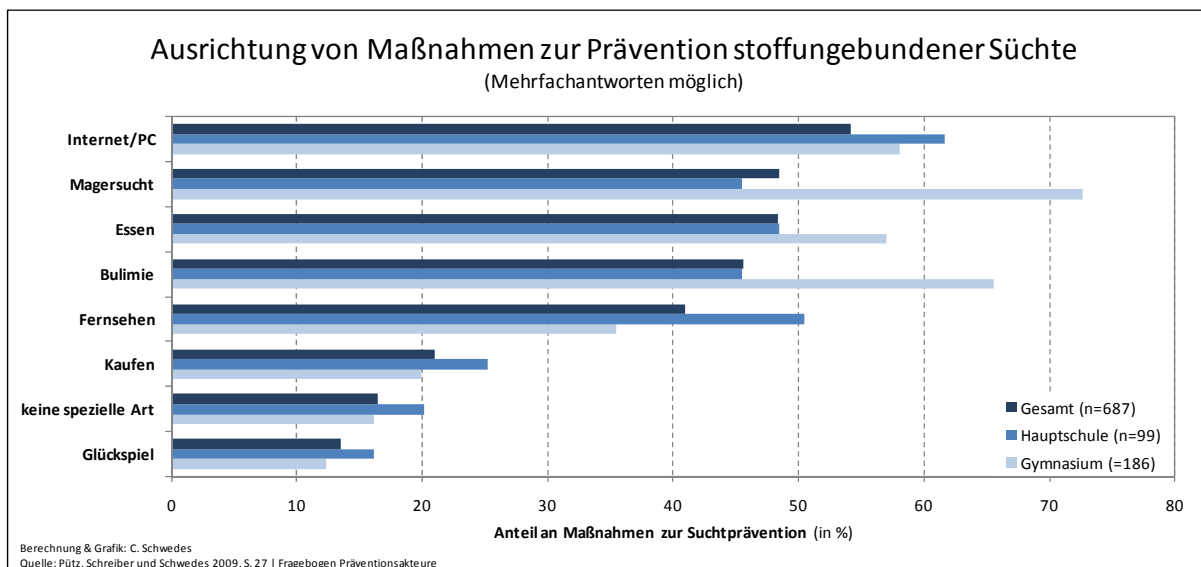


Abbildung 19: Ausrichtung von Maßnahmen zur Prävention stoffungebundener Süchte (nach Schulform)

6.3.7 (In-)Toleranz und Prävention politisch motivierter (Hass-)Kriminalität

Im Vergleich mit anderen Präventionsansätzen sind Maßnahmen zur Prävention politisch motivierter (Hass-) Kriminalität an Schulen in Deutschland unpopulär (vgl. Abbildung 9). Weniger als die Hälfte der Schulen (49,2 %) führt solche Maßnahmen nach Angaben der Schulleiter/-innen durch. Präventionsprogramme werden in weniger als jedem zehnten Fall (8,1 %) eingesetzt. Mehr als ein Viertel der Schulleiter/-innen (27,8 %) hält Maßnahmen zur Prävention von (Hass-)Kriminalität an ihrer Schule für nicht sinnvoll. Dass Präventionsaktivitäten zur Verminderung von politisch motivierter Kriminalität vergleichsweise selten praktiziert

wird, steht im Einklang mit der Einschätzung der Schulleiter/-innen, Schüler/-innen hätten zumeist gelernt, die Meinung anderer zu respektieren (vgl. Abbildung 14). Gerade einmal 1,5 % der Schulleiter/-innen lehnen die Aussage ab, Schüler/-innen, die von ihrer Schule abgingen, hätten gelernt, die Meinung anderer zu respektieren. Politischer Extremismus bei jungen Menschen, das verdeutlichen diese Ergebnisse der Umfrage, wird im schulischen Alltag für Direktor/-innen kaum offensichtlich.

Unterschiede in der Wahrnehmung von intolerantem Schülerverhalten gibt es zwischen West- und Ostdeutschland. In Westdeutschland sagen Schulleiter/-innen hochsignifikant häufiger aus, ihre Schüler/-innen hätten überwiegend gelernt, andere Meinungen zu akzeptieren (71,9 %), als ihre Kolleg/-innen aus Ostdeutschland (59,2 %). Statistisch hochsignifikante Unterschiede in der Einschätzung zur Fremdenfeindlichkeit des Schulumfeldes kommen vor allem zwischen Stadt und Land zum Tragen ($C = 0,189$). Schulleiter/-innen aus sehr dünn besiedeltem ländlichen Raum¹⁹ bewerten die Gegend, in der ihre Schule liegt – ob durch die genauere eigene Kenntnis oder ein homogeneres soziales Umfeld – eher extrem. Sie geben häufiger an, ihr Umfeld sei sehr fremdenfreundlich (19,8 %), als die Kolleg/-innen aus den Großstädten (5,5 %). Sie halten ihr Umfeld aber auch häufiger für sehr fremdenfeindlich (2,4 %) als die Städter/-innen (0,5 %). Nur geringe Unterschiede bestehen zwischen Ost- und Westdeutschland (statistisch sehr signifikanter Zusammenhang, asymptotische Signifikanz = 0,008, $C = 0,075$). 3,0 % der Schulleiter/-innen in Ostdeutschland halten ihr Schulumfeld für überhaupt nicht fremdenfreundlich (Westdeutschland 1,1 %).

Hinsichtlich der Maßnahmen, die an Schulen zur Prävention politisch motivierter (Hass-)Kriminalität durchgeführt werden, fallen Unterschiede zwischen alten und neuen Bundesländern besonders deutlich ins Auge (vgl. Abbildung 20). Rund zwei Drittel der Schulen in Ostdeutschland (74 %) führen solche Maßnahmen durch, wohingegen dies in Westdeutschland nicht einmal die Hälfte (45,6 %) der Schulen tun.

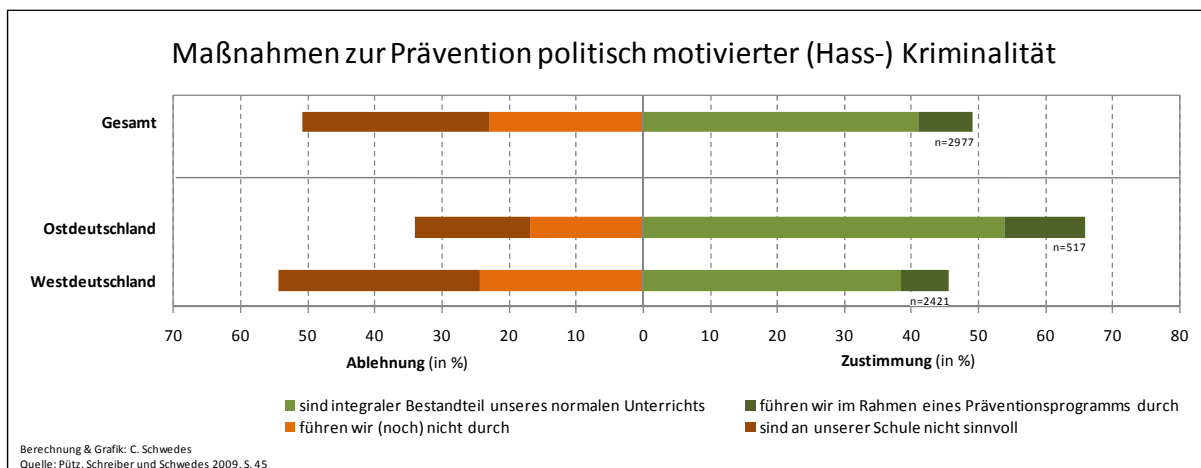


Abbildung 20: Bedeutung der Prävention politisch motivierter (Hass-) Kriminalität im Ost-West-Vergleich

Bundesweit liegt das Hauptaugenmerk bei der Prävention von (Hass-)Kriminalität an Schulen vor allem auf der Bekämpfung von Rechtsextremismus (vgl. Abbildung 37, S. 101). Islamis-

¹⁹ Peripheraum sehr geringer Dichte nach der Raumstrukturtypisierung des BBR (vgl. Schürt, Spangenberg et al. 2005)

mus spielt dagegen (auch in den Großstädten) eine nur untergeordnete Rolle bei der Präventionsarbeit. Die genauere Analyse der Daten zu Präventionsaktivitäten gegen Rechtsradikalismus macht nicht nur einen Ost-West Unterschied deutlich. In noch stärkerem Maße gibt es hier eine Stadt-Land Differenz. Dabei wird von Präventionsakteuren aus Schulen im ländlichen Raum deutlich häufiger Rechtsradikalismus im Rahmen von Präventionsarbeit zum Thema gemacht als in den Städten. Oftmals wird aber auch gar nicht „präventiv“ auf Rechtsradikalismus oder Fremdenfeindlichkeit reagiert. So zeigen die Ergebnisse der Umfrage: Mehr als ein Drittel (37,5 %) der Schulleiter/-innen, die ihr Schulumfeld für eher fremdenfeindlich halten, unternehmen, zumindest unter dem Namen Prävention, keinerlei Anstrengungen gegen extremistische Einstellungen unter ihren Schüler/-innen. Ob Maßnahmen zur Prävention politisch motivierter (Hass-)Kriminalität durchgeführt werden oder nicht, steht ebenfalls nur in einem sehr schwachen Zusammenhang ($C = 0,092$) damit, wie sehr Integration als Herausforderung angesehen wird.

6.4 Schulische Präventionsarbeit vor Ort

Wie in Kapitel 4.5 erläutert, wird angenommen, dass viele Schulen in städtischen Quartieren eine ambivalente Stellung einnehmen. Einerseits sei der schulische Alltag geprägt von vielschichtigen Segregationsprozessen in den Städten, d.h. die Schulen müssten mit sozialen Prozessen umgehen, auf die sie keinen (oder nur sehr geringen) Einfluss hätten. Andererseits sähe man die Schulen, von staatlicher Seite bzw. durch den Präventionsdiskurs, als Agentur zur Vermittlung sozialer Normen im Stadtteil. Diese Thesen sollen anhand der empirischen Ergebnisse der Studie im Folgenden überprüft werden. Inwiefern sich die Einflüsse sozialer Prozesse im Stadtteil aus Sicht der Schulleiter/-innen im Schulalltag widerspiegeln, wird in Kapitel 6.4.1 untersucht. Der Schwerpunkt der Analyse liegt auf der Erörterung der Kooperationen, die im Rahmen von Präventionsarbeit mit Akteuren und Institutionen aus dem Schulumfeld entstehen (vgl. Kap. 6.4.2).

6.4.1 Voraussetzungen schulischer Präventionsarbeit in städtischen Quartieren

Die Aussagen der Direktor/-innen hinsichtlich der Grundbedingungen des Schulalltags unterscheiden sich oft deutlich von Quartier zu Quartier. Sie korrelieren mit der Bewertung sozialer Prozesse außerhalb der Schulen, die durch soziale Segregation eine räumliche Komponente besitzen. Die in Bezug auf Integration beschriebenen Herausforderungen differieren je nachdem, wie die Schulleiter/-innen das Viertel einschätzen, in dem ihre Schule liegt (zu den Differenzen zwischen den Schulformen vgl. Abbildung 34, S. 100). In von den Schulleiter/-innen als sozial schwächer beschriebenen Gegenden wird in den allermeisten Fällen der Aussage zugestimmt (94,4 %), Integration sei eine große Herausforderung ($C = 0,328$). Ihre Kollegen, die das Schulumfeld als sozial etabliert beschreiben, tun dies deutlich seltener, jedoch immer noch in fast drei Viertel der Fälle (72,7 %). Je weniger aus Sicht der Schulleiter/-innen

darüber hinaus die Attribute ruhig ($C = 0,162$), wohlhabend ($C = 0,161$) und sicher ($C = 0,160$) auf ihr Quartier zutreffen, umso mehr wird Integration als Herausforderung angesehen.

Die Analyse der Daten bestätigt darüber hinaus Effekte, die mit der konstatierten Entmischung der sozialen Hintergründe von Schüler/-innen, der sogenannten „Schulsegregation“ (Eichener 2006: 65), in einem engen Zusammenhang stehen. Vor allem Schulen in Quartieren, die nach Aussage der Schulleiter/-innen durch soziale Problemlagen gekennzeichnet sind, nehmen Schüler/-innen auf, die an anderen Schulen scheiterten (vgl. Abbildung 21, sowie Ausschnitt Interview-Transkription, S. 105). Dies gilt statistisch signifikant häufiger für gründerzeitliche Wohngebiete und Gebiete in Stadtrandlage mit Mehrfamilienhausbebauung ($C = 0,251$). In der Innenstadt und in Stadtrandlagen, die vorwiegend durch Einfamilienhäuser gekennzeichnet sind, sind die Schulen dagegen Nutznießer des entgegengesetzten Trends. Sie nehmen deutlich seltener Schüler/-innen auf, die an anderen Schulen gescheitert sind. Darüber hinaus sehen Schulleiter/-innen, die das Schulumfeld als sozial schwach beschreiben, ihre Schule seltener (statistisch signifikanter Zusammenhang, asymptotische Signifikanz = 0,027, $C = 0,188$) als sehr einladenden und freundlichen Ort (22,9%), als ihre Kolleg/-innen, die ihr Schulumfeld als Oberschichtviertel einschätzen (38,6%).

Wird das Schulumfeld für fremdenfeindlich (4,5% aller Schulen) oder eher fremdenfeindlich (10,8% aller Schulen) gehalten, beeinflusst das die Lernbedingungen aus Sicht der Schulleiter/-innen ebenfalls negativ. Beispielsweise stellen Schulen seltener hohe Leistungsanforderungen an ihre Schüler/-innen ($C = 0,275$), wenn die Gegend als fremdenfeindlich eingeschätzt wird. Schulen in solchen Gegenden nehmen darüber hinaus überdurchschnittlich oft Schüler/-innen auf, die an anderen Schulen gescheitert sind ($C = 0,167$). Mit der Folge, dass dort, obwohl durchschnittlich niedrigere Leistungsanforderungen an die Schüler/-innen gestellt werden, die Schüler/-innen diesen seltener gerecht werden als an anderen Schulen ($C = 0,225$).

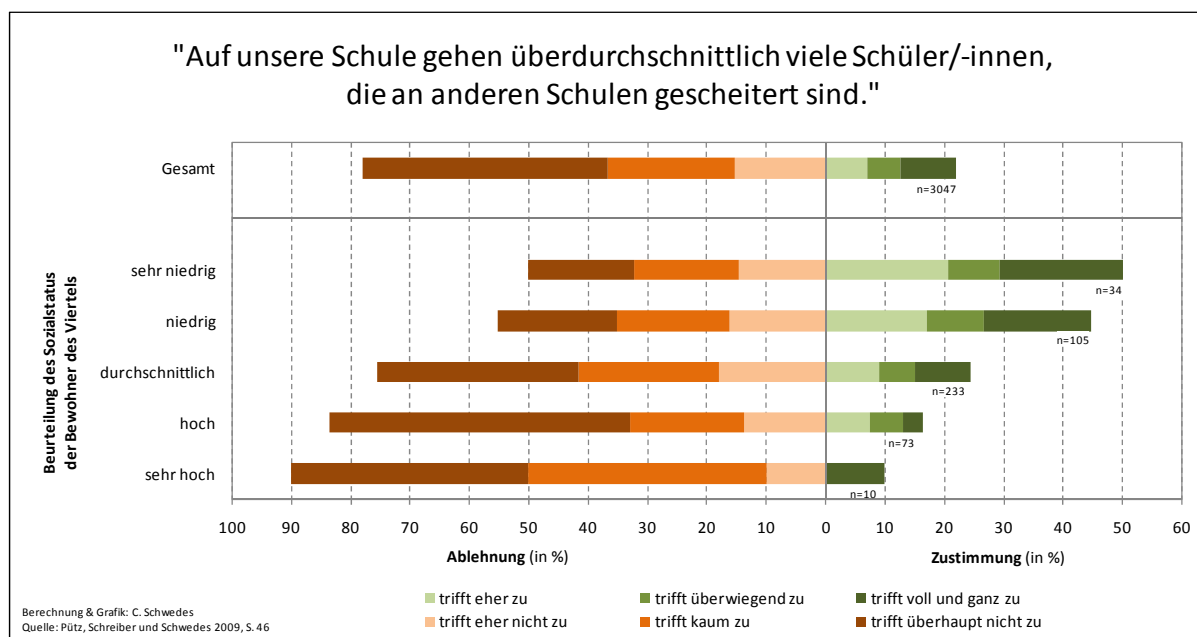


Abbildung 21: Aufnahme gescheiterter Schüler/-innen (nach Viertelsbeurteilung)

Die Auswirkungen von Schulsegregation zeigen sich auch, wenn man den Zusammenhang betrachtet, der zwischen der Einschätzung eines Viertels als sicher und der Aussage besteht, dass überdurchschnittlich viele Schüler/-innen auf die Schule gehen, die an anderen Schulen gescheitert sind ($C=0,216$). Je sicherer ein Viertel eingeschätzt wird, umso seltener gehen Schüler/-innen auf die Schule, die an anderen Schulen gescheitert sind. Dieser Zusammenhang gilt, trotz bestehender Schulbezirke, in besonderem Maße auch für Grundschulen ($C=0,244$). Die These, dass Familien über Umzüge oder das Umgehen der Schulbezirksbindung die Bildungssituation ihrer Kinder verbessern wollten, und dass sich dadurch „die Konzentration von Benachteiligten zusätzlich benachteiligend für die Benachteiligten“ (Häußermann 2001: 45) auswirke, kann damit indirekt bestätigt werden. Die Selektivität des Schulsystems in Deutschland, so zeigen diese Ergebnisse, beginnt bereits vor der offiziellen Aufteilung der Schüler/-innen auf verschiedene Leistungsstufen ab der Sekundarstufe I. Schon in der Primarstufe kommt es zu einer Konzentration leistungsstärkerer Schüler/-innen in Vierteln, die als wohlhabender, sicherer und fremdenfreundlicher gelten. Die Voraussetzungen für eine Bildungskarriere sind damit schon ab dem Eintritt in die Grundschule ungleich verteilt. Dieser Umstand wird durch weitere Ergebnisse der Studie untermauert. So besteht ebenfalls ein direkter statistisch hochsignifikanter Zusammenhang zwischen der Einschätzung des Schulumfeldes als „sicher“ und den Leistungsanforderungen, die von Grundschulen an die Schüler/-innen gestellt werden ($C=0,349$). In einem als „sicher“ eingeschätzten Umfeld lehnen nur 1,3 % der Schulleiter/-innen die Aussage ab, ihre Schule setze für alle Schüler/-innen hohe Maßstäbe. Wird das Viertel als unsicher eingeschätzt, tun dies ein Drittel aller Schulleiter (33,4 %). In solchermaßen stigmatisierten Stadtteilen kommt es zu einer Ballung von Problemen und einer Verminderung der Bildungschancen für Schüler/-innen. So haben Bildungskarrieren auch eine räumliche Komponente. Bereits in einem sehr frühen Stadium schulischer Laufbahnen beeinflusst die räumliche Herkunft der Schüler/-innen die Bedingungen ihres schulischen Alltags. Sie eröffnet Lernchancen oder verbaut sie. Aus benachteiligten/stigmatisierten Schulen werden benachteiligende Schulen. Die Ergebnisse der Umfrage stützen somit die These von RADTKE, dass „ein direkter Zusammenhang zwischen der ‚horizontalen‘ Verteilung der Schüler/-innen auf die Grundschulen in den Stadtteilen (‚sozialer Raum‘) und ihrer anschließenden ‚vertikalen‘ Verteilung auf die Schulformen des dreigliedrigen Schulsystems“ (Radtke, Hullen et al. 2005b: 76, Hervorhebungen im Original) bestehe. Die Disparitäten setzen sich für die Schüler/-innen auch nach dem Eintritt in die Sekundarstufe fort. So sind den sozialen Prozessen im Stadtteil aus Sicht der Schulleiter/-innen nicht alle Schüler/-innen in gleichem Maße ausgesetzt ($C=0,264$). Von Förder-, Gesamt-, Haupt- und Realschulen, an denen zwischen 43,7 % und 49,3 % der Schulleiter/-innen einen maßgeblichen Einfluss des Stadtteils auf die Persönlichkeitsentwicklung der Schüler/-innen sehen, heben sich die Gymnasien deutlich ab. Weniger als ein Drittel der dortigen Schulleiter/-innen (30,8 %) sehen einen Einfluss des Stadtteils. Durch die Selektion der Schüler/-innen aus einem weiten Einzugsbereich, verliert das direkte (soziale) Schulumfeld für die Gymnasien an Bedeutung. Diese Elitenbildung lässt Gymnasien als Agentur zur Vermittlung sozialer Normen im Stadtteil, im Rahmen von Konzepten zur Stadtteilentwicklung, ungeeignet erscheinen.

6.4.2 Akteure und Vernetzung

Im Folgenden wird erörtert, inwiefern sich die Auseinandersetzung mit dem sozialen Nahraum im Handeln derer widerspiegelt, die tagtäglich mit Kindern und Jugendlichen an Schulen arbeiten. Aufbauend auf der eingangs erläuterten Konzeptionalisierung von Sozialraum als kontingente, subjektive, durch soziale Beziehungen geprägte Sphäre (vgl. Exkurs: Sozialraumkonzeptionen im Zusammenhang mit schulischer Präventionsarbeit), bildet die Kooperation mit Akteuren aus der Umgebung der Schulen eine wichtige Grundlage zur Beschreibung schulischer Präventionsarbeit in ihrem lokalen Kontext.

Zwar wird schulische Präventionsarbeit relativ selten von externen Akteuren initiiert (vgl. Kap. 6.3.3) jedoch zu einem wesentlich größeren Anteil von außerschulischen Akteuren getragen. Bei rund drei Viertel (74,4%) der Präventionsprojekte ist mindestens ein Akteur beteiligt, der nicht aus dem Lehrerkollegium stammt. Rund ein Viertel (25,1%) der Präventionsprojekte wird von engagierten Eltern (vgl. Abbildung 41, S. 103) durchgeführt.

Die Ergebnisse der Umfrage zeigen, dass die Zusammenarbeit mit Akteuren und Institutionen aus der Nachbarschaft gerade an solchen Schulen für besonders wichtig gehalten wird, die in Vierteln mit schwierigen sozialen Verhältnissen liegen (vgl. Abbildung 22, statistisch signifikanter Zusammenhang, asymptotische Signifikanz = 0,015, $C = 0,281$). Zwischen den Schulformen zeigen sich dabei nur sehr geringe Unterschiede. Gut zwei Drittel (67,4%) der Schulleiter/-innen, die den sozialen Status der Bevölkerung ihres Stadtteils als niedrig oder sehr niedrig einschätzen, finden die Zusammenarbeit mit Institutionen aus dem Stadtteil wichtig für eine erfolgreiche Präventionsarbeit – hierbei sowohl Schulleiter/-innen von Hauptschulen als auch Schulleiter/-innen von Gymnasien. Vernetzung im Rahmen von schulischer Präventionsarbeit wird zwar in als unsicher eingeschätzten Stadtteilen für wichtiger erachtet als anderswo ($C = 0,112$). Wird das Schulumfeld jedoch als unsicher ($C = 0,174$) oder fremdenfeindlich ($C = 0,230$) eingeschätzt, sind die Schulen seltener tatsächlich in vielfältige Aktivitäten in der Gemeinde/im Stadtteil eingebunden. Obwohl sie die Zusammenarbeit mit Akteuren in ihrem Umfeld für wichtig erachten, scheinen sich die Schulen in solchen Quartieren faktisch aus Aktivitäten vor Ort herauszuziehen.

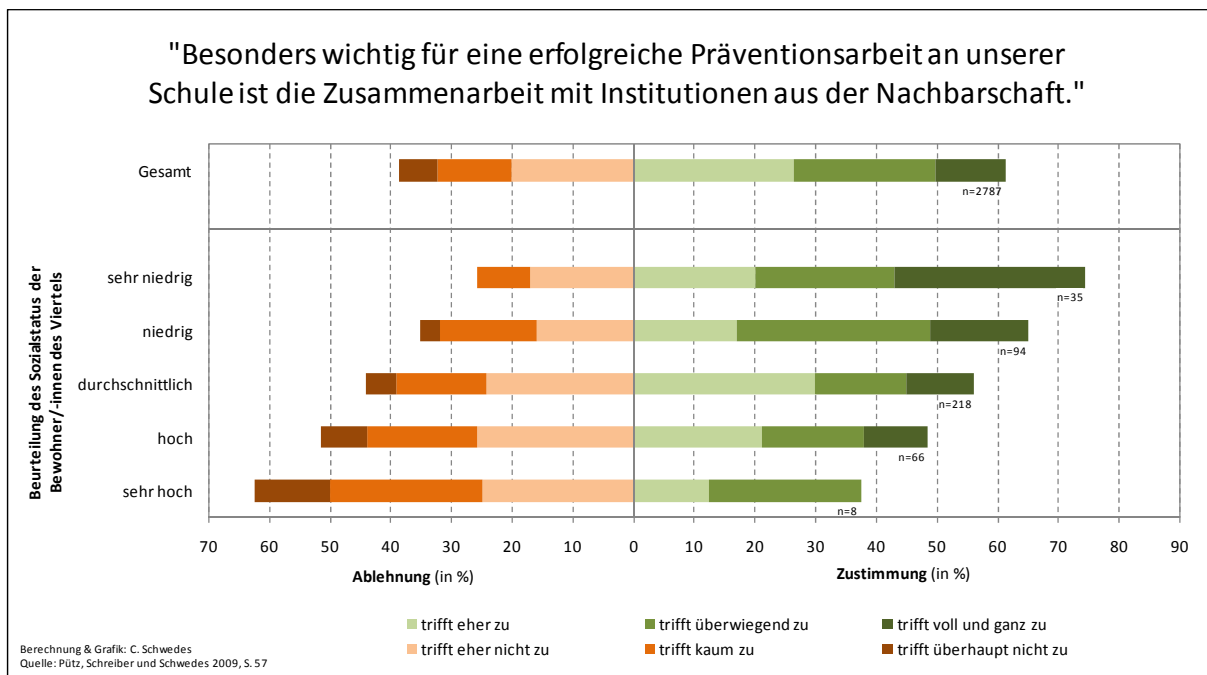


Abbildung 22: Bedeutung von Zusammenarbeit mit Institutionen aus der Nachbarschaft (nach Viertelsbeurteilung)

Dem eigenen Anspruch an die Vernetzung im Stadtteil werden vor allem Grund- und Hauptschulen gerecht. Sie sind besonders intensiv in das Geschehen vor Ort eingebunden. Andere Schulformen hinken dagegen dem eigenen Anspruch an das Engagement im Stadtteil hinterher (vgl. Abbildung 23). Die Ergebnisse der Umfrage widerlegen jedoch, dass sich gerade weiterführende Schulen in großer Zahl aus stigmatisierten Stadtteilen herauszuziehen versuchen.

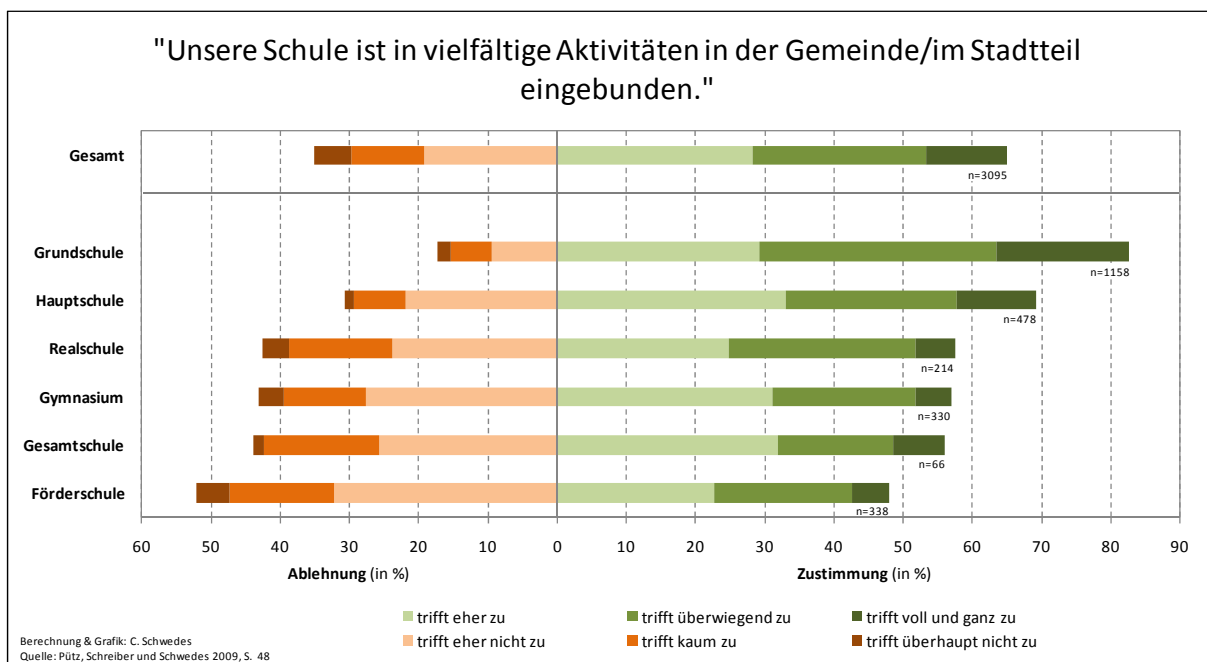


Abbildung 23: Einbindung von Schulen in Aktivitäten im Stadtteil (nach Schulform)

Die Vernetzung von Schulen mit Akteuren und Institutionen aus ihrem Umfeld, so wird angenommen, sei häufig ein fragiles Gebilde. „Kooperationen“, darauf weist beispielsweise Mentz (2002: 9 f.) hin, „finden in der Regel projektbezogen zu bestimmten Themen statt. Die Qualität und der Fortbestand von Kooperationen sind in vielen Fällen an wenige, besonders engagierte Personen gebunden. Wenn diese Personen innerhalb einer Institution ausfallen oder sich anderen Aufgaben zuwenden, ist oftmals auch der Fortbestand von Kooperationen gefährdet.“ Trotzdem wird die Einbindung möglichst vieler Akteure immer wieder als Voraussetzung für eine gelungene Präventionsarbeit hervorgehoben. So sei „für die Entwicklung von präventiven Ansätzen in Deutschland die Stärkung und Förderung der Zusammenarbeit zwischen Polizei, Schulen, Kommunen und Sozialarbeit von Bedeutung. [...] Denn Prävention ist eine breit angelegte Arbeit an konkreten Problemen in lokalen Kontexten.“ (Kotowski-Ziss 2008: 19). Die Ergebnisse der Umfrage bestätigen, dass die Zusammenarbeit mit inner- und außerschulischen Akteuren und Institutionen von zentraler Bedeutung für eine, aus Sicht der Akteure, gelungene Präventionsarbeit ist. Eine große Anzahl an Kooperationspartner/-innen begünstigt dabei eine positive Bewertung der Präventionsaktivitäten (vgl. Abbildung 45, S. 106). Der statistische Zusammenhang zwischen der Anzahl der Kooperationspartner/-innen und der Bewertung schulischer Präventionsarbeit ist jedoch vergleichsweise nur schwach ausgeprägt ($C = 0,154$).

Ein besonderer Stellenwert bei der Kooperation mit Schulen wird häufig der Polizei eingeräumt. Sie gehöre, so Kotowski-Ziss „ganz wesentlich mit dazu.“ (ebd.) Die Auswertung der Umfrage belegt, dass die Schulen in vielen Fällen mit der Polizei im Rahmen von Präventionsaktivitäten zusammenarbeiten. Die Polizei wird von rund zwei Drittel (66,1 %) der befragten Präventionsakteure als Kooperationspartner zur Durchführung von Präventionsprojekten genannt (vgl. Abbildung 24). Eine intensive Kooperation mit der Polizei wirkt sich aus Sicht der Präventionsakteure auch insgesamt positiv ($C = 0,203$) auf die Bewertung schulischer Präventionsarbeit aus (vgl. Abbildung 49, S. 108). Diese Ergebnisse sind besonders bemerkenswert, da bisher davon ausgegangen wurde, dass das „Legalitätsprinzip, dem die polizeiliche Arbeit verpflichtet ist [...] ein nicht unerhebliches Hindernis für die Zusammenarbeit“ (Gabriel, Holthusen et al. 2003: 320) mit Schulen darstellt. Über den Präventionsdiskurs gelingt es der Polizei, ihr Ziel der Verbrechensbekämpfung nicht mit Mitteln der Repression sondern über „sanfte“ Aufklärung und Moderation in den Schulen weiter zu verfolgen.

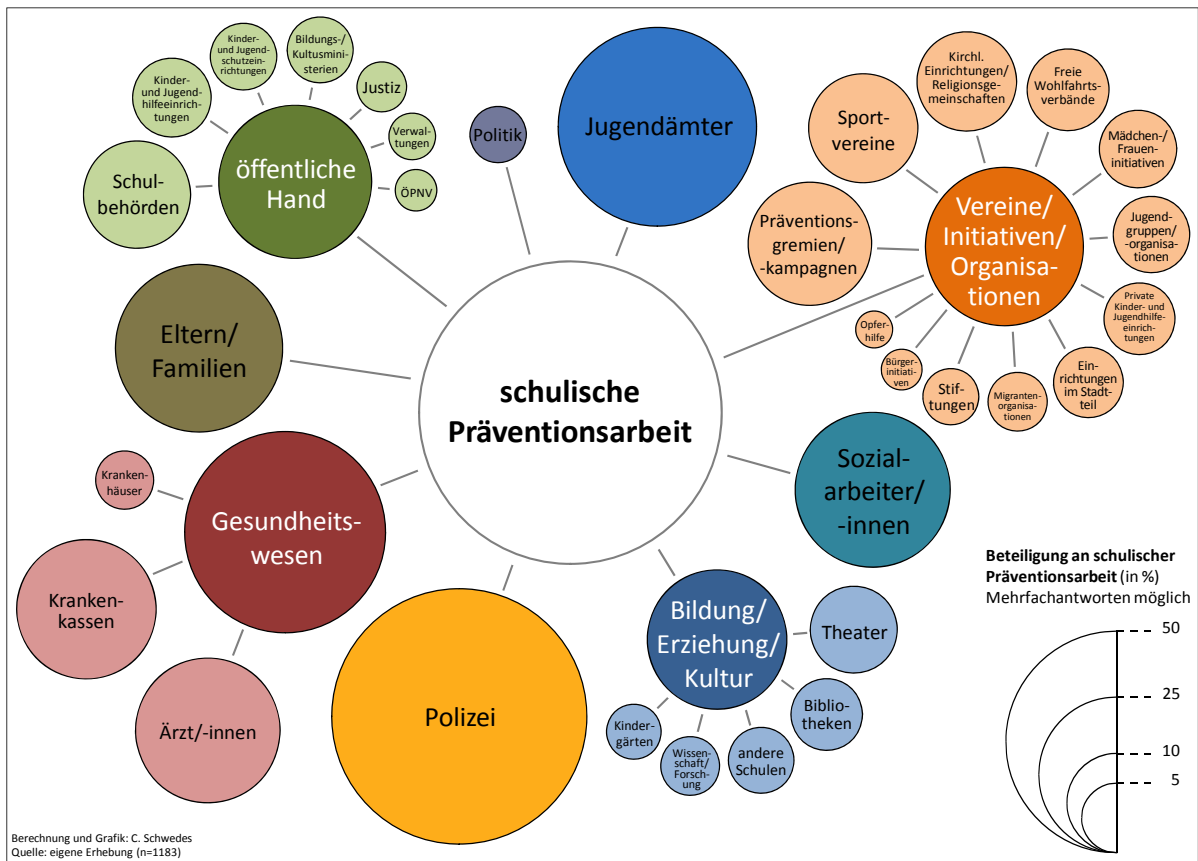


Abbildung 24: Bedeutung der Kooperationspartner/-innen schulischer Präventionsarbeit

Neben der Polizei wird im Rahmen von Präventionsaktivitäten besonders häufig mit Akteuren aus dem Gesundheitswesen (41,3 %), Jugendämtern (40 %), Eltern und Familien (28,7 %), einer Vielzahl von Akteuren aus Vereinen, Initiativen und Organisationen (25,6 %) und Schulsozialarbeiter/-innen (24,6 %) zusammengearbeitet.

Welz-Stadelbauer und Schäfer (2000: 164) bemerken jedoch, „die Hemmschwelle, das Jugendamt einzuschalten“, sei „noch immer sehr hoch und wird oft erst dann überschritten, wenn eine ambulante Maßnahme kaum noch geeignet ist.“ Gründe dafür sehen sie in den Kriterien, die für eine Einbeziehung von Maßnahmen der Jugendhilfe angelegt werden. So müssten „entweder polizeiliche Anzeigen oder massive Probleme in Familie oder Schule vorliegen, die in Richtung Delinquenz weisen (ebd.: 162 f.)“ damit das Jugendamt aktiv würde. In Bezug auf allgemeine Hürden von Zusammenarbeit im Rahmen von Prävention bemerken Gabriel, Holthusen et al. (2003: 324), das „Zauberwort Kooperation“ verdecke häufig, dass es „nicht immer gemeinsame Ziele“ gebe. Auch erfordere Kooperation „Veränderungen der Abläufe und Anpassung der Strukturen, was immer zu Reibungen führt. Kommunikationshemmnisse entstehen aufgrund einer unzureichenden Kenntnis der Arbeitsgrundlagen des jeweils anderen Berufsfeldes.“ (ebd.) Trotz dieser Hemmnisse belegen die Ergebnisse der Umfrage, dass sowohl die Polizei als auch das Jugendamt häufiger von Schulen in ihre Präventionsaktivitäten eingebunden werden als Eltern bzw. Familien. Schulische Präventionsarbeit, dies streicht die Einbeziehung von Polizei und Jugendamt deutlich heraus, ist auch eine disziplinierende Strategie im Umgang mit abweichendem Schülerverhalten.

Um über die reine Beteiligung hinaus Aussagen über die Qualität der Zusammenarbeit treffen zu können, ist es notwendig, die Intensität der Kooperationen zu untersuchen und zu analysieren, welche Bedeutung die schulischen Präventionsakteure der Zusammenarbeit mit ihren Partnern zumessen.

Insbesondere die Schüler/-innen, als Adressaten schulischer Präventionsarbeit, sind ein wichtiger Faktor für die Bewertung von Präventionsarbeit durch die Verantwortlichen von Präventionsprojekten. Je regelmäßiger die Schüler/-innen mit den Inhalten eines Präventionsprogrammes in Kontakt kommen, umso positiver bewerten es die mit seiner Vermittlung beauftragten Akteure (vgl. Abbildung 46, S. 107). Galm und Schäfer betonen in diesem Zusammenhang, dass Präventionsarbeit erst durch Regelmäßigkeit und zeitliche Intensität Wirkung zeigen kann, weil es erst dann möglich sei, Kindern zu vermitteln, „daß unterschiedliche ‚Normalitäten‘ auftreten“ (2000: 133, Hervorhebung im Original). Darüber hinaus hängt aus Sicht der Präventionsakteure der Erfolg schulischer Präventionsarbeit mit der aktiven Einbindung von Schüler/-innen zusammen. Je größer die Bedeutung, die die befragten Akteure Schüler/-innen für den Erfolg der Präventionsarbeit zuschreiben, desto besser wird die Präventionsarbeit an sich bewertet. ($C=0,177$) (vgl. Abbildung 47, S. 107). Durch das Herausstreichen der Bedeutung von Schüler/-innen wird offensichtlich, dass besonders viel Wert auf ihre Selbstaktivierung gelegt wird. Gelingt diese Selbstaktivierung/Selbstdisziplinierung kann der Präventionsdiskurs subtil über die Verbreitung im Common-sense der Schule wirken und muss nicht, wie andernorts, offensichtlich kontrollierend eingesetzt werden. Prävention ist, im Sinne der Durchsetzung als hegemonialer Diskurs, in diesem Falle tatsächlich besonders erfolgreich.

Vergleicht man die Akteure hinsichtlich der Häufigkeit, mit der sie an schulischer Präventionsarbeit beteiligt sind, so zeigt sich ein deutlich differenziertes Bild der Zusammenarbeit. (vgl. Abbildung 25) In wie vielen Fällen ein Akteur in die schulische Präventionsarbeit eingebunden ist, steht in keinem Zusammenhang damit, wie regelmäßig die Zusammenarbeit gepflegt wird. Insbesondere zeigt sich: Wenn mit Sozialarbeiter/-innen im Rahmen von Präventionsarbeit zusammengearbeitet wird, ist diese Kooperation in den allermeisten Fällen sehr intensiv.

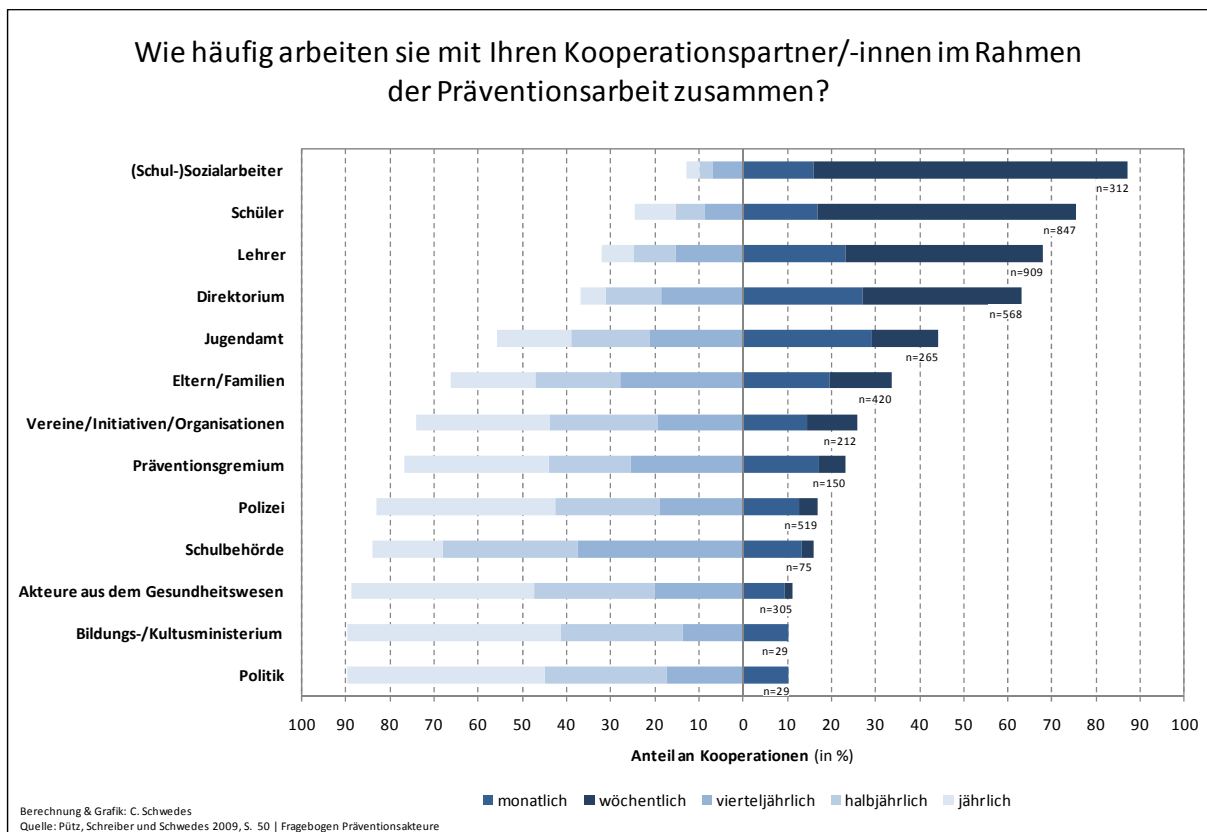


Abbildung 25: Häufigkeit der Zusammenarbeit mit Kooperationspartner/-innen

Ebenso zeigen die Einschätzungen der Präventionsakteure zur Bedeutung, die Kooperationspartner/-innen für den Erfolg von Präventionsarbeit haben (vgl. Abbildung 44, S. 106), dass Sozialarbeiter/-innen (78,3 %) noch häufiger als Lehrer/-innen (73,2 %) attestiert wird, sie seien „von hoher Bedeutung“ für den Erfolg schulischer Präventionsarbeit. Umso wichtiger die Zusammenarbeit mit Sozialarbeiter/-innen für den Erfolg schulischer Präventionsarbeit von Präventionsakteuren eingeschätzt wird ($C=0,233$), desto besser wird auch die Präventionsarbeit bewertet (vgl. Abbildung 48, S. 107; statistisch sehr signifikanter Zusammenhang, asymptotische Signifikanz = 0,004). Eine hohe Bedeutung wird Sozialarbeiter/-innen auch wesentlich häufiger beigemessen als den Schulleitungen (64,7%), den Eltern (63 %) und der Polizei (37,7%). Das war allerdings nicht immer so. Bei Projekten, die schon in den 1980er Jahren begannen, kamen nach Aussage der befragten Präventionsakteure die wichtigsten Kooperationspartner/-innen aus dem Gesundheitswesen (11,1 %). Die Bedeutung von Sozialarbeiter/-innen für die schulische Präventionsarbeit hat gemessen an den Aussagen der befragten Akteure in den letzten zwei Jahrzehnten stark zugenommen. 3,7 % nennen sie als wichtigste Kooperationspartner/-innen für Präventionsprogramme, die in den 1980er Jahren begannen. Bei Präventionsprogrammen, die nach dem Jahr 2000 begonnen wurden sagen 10,4 % der Präventionsakteure, sie sähen Sozialarbeiter/-innen als wichtigste Kooperationspartner/-innen. Diese Ergebnisse zeichnen nach, dass sich der Präventionsgedanke an Schulen, ausgehend vom Feld medizinischer Vorsorge, in den letzten Jahrzehnten mehr und mehr auf soziale Bereiche ausdehnt.

Die Analyse der erhobenen Daten zur Wichtigkeit von außerschulischen Kooperationspartner/-innen zeigt, dass der Austausch im Rahmen von Präventionsarbeit weit über schul-

terne Zusammenhänge hinaus von Bedeutung ist (vgl. Abbildung 26). Zwar gaben über 80 % der befragten Akteure an, die/der für den Erfolg schulischer Präventionsarbeit wichtigste Kooperationspartner/-in komme aus der Schule selbst. Eine/-n externe/-n Partner/-in nennt immerhin rund jeder fünfte Präventionsakteur (19,4 %) als wichtigsten Partner für den Erfolg der Präventionsarbeit. Auffällig ist hierbei, dass lediglich 6,8 % der mit schulischer Präventionsarbeit betrauten Akteure die Eltern bzw. Familien als wichtigste Partner bei der Durchführung von Präventionsprogrammen ansehen.

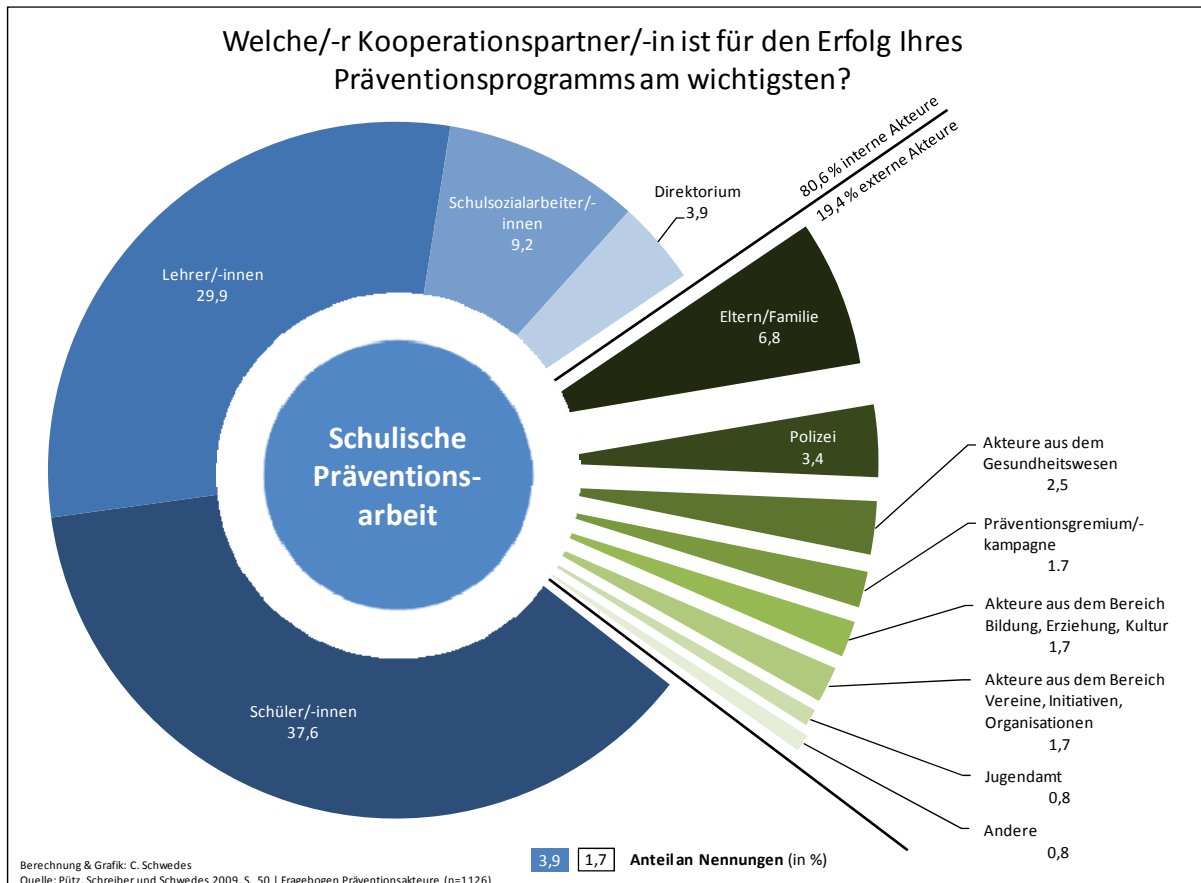


Abbildung 26: Wichtigste Kooperationspartner/-innen für den Erfolg schulischer Präventionsarbeit

An Gymnasien, Grund- und Gesamtschulen scheint die Einbeziehung der Eltern besser zu gelingen als an Haupt- Förder- und Realschulen (vgl. Abbildung 27). An rund einem Drittel der Grundschulen (33,9 %) und Gymnasien (32,3 %) sind Eltern an Präventionsaktivitäten beteiligt. Die Präventionsarbeit an Real- (18,4 %), Förder- (20,2 %) und Hauptschulen (20,8 %) findet dagegen nur in rund jedem fünften Fall die Unterstützung aus der Elternschaft. Diese Ergebnisse decken sich mit den Aussagen der mit Präventionsarbeit an Schulen betrauten Lehrer/-innen in den Interviews im Vorfeld der Befragung. Insbesondere an Schulen, die die soziale Lage vieler ihrer Schüler/-innen als prekär beschreiben, thematisierten die Lehrer/-innen ein geringes Interesse der Eltern an den (schulischen) Belangen ihrer Kinder. Ein elterliches Gegenüber zur Beratung, so einige Lehrer/-innen, sei oftmals überhaupt nicht vorhanden (vgl. beispielhaft Ausschnitt Interview-Transkription, S. 105). Die Grenzen des Präventionsdiskurses werden aufgezeigt, wenn man bedenkt, dass es ihm nur sehr eingeschränkt ge-

lingt, Eltern zur Mitarbeit an Schulen zu bewegen, die sich in einem schwierigen sozialen Umfeld sehen.

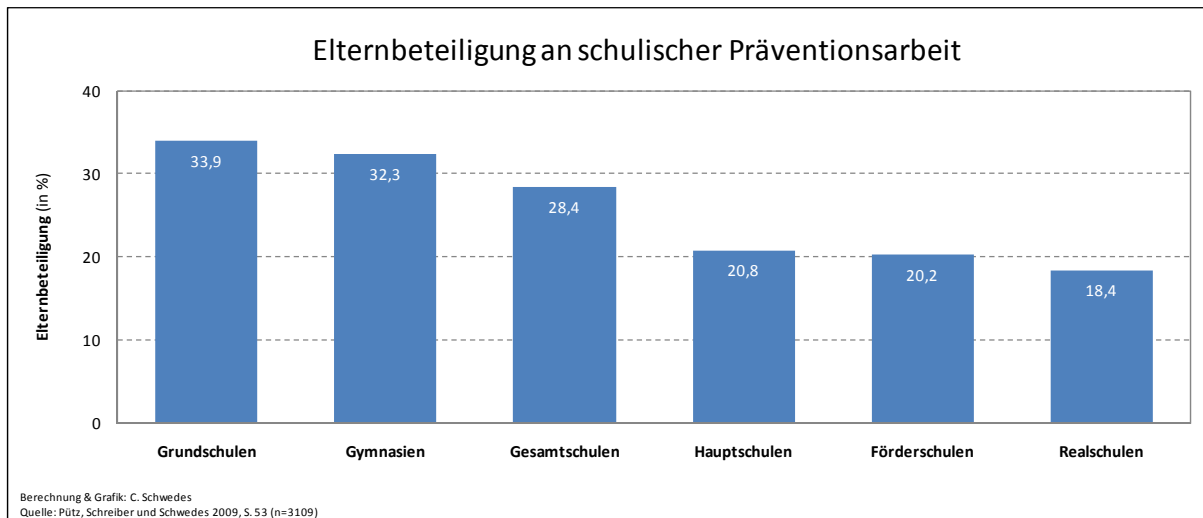


Abbildung 27: Eltern als Akteure schulischer Präventionsarbeit

Die Bedeutung von Kooperationspartner/-innen für die Einschätzung des Erfolges schulischer Präventionsarbeit ist zweifelsohne hoch. Von ungleich größerer Wichtigkeit für eine positive Einschätzung sind jedoch schulinterne Kooperationsstrukturen, namentlich die Zusammenarbeit im Kollegium. Die Ergebnisse der Umfrage zeigen einen vergleichsweise starken positiven Zusammenhang (vgl. Abbildung 28; $C=0,493$) zwischen der Bewertung der Zusammenarbeit im Kollegium und der Einschätzung der Präventionsaktivitäten. Wird die Zusammenarbeit mit Kolleg/-innen besonders positiv bewertet, halten die Hälfte (50,4 %) aller Präventionsakteure auch die Präventionsarbeit für „sehr gut“, über 97 % für mindestens gut und nur 2,5 % für befriedigend. Bei einer negativen Einschätzung der gemeinsamen Anstrengung im Kollegium bezüglich Prävention werden die Präventionsaktivitäten überwiegend mit maximal „befriedigend“ bewertet. Weniger als jeder zehnte Präventionsakteur (7,3 %) bewertet unter diesen Umständen seine Präventionsaktivitäten als „sehr gut“.

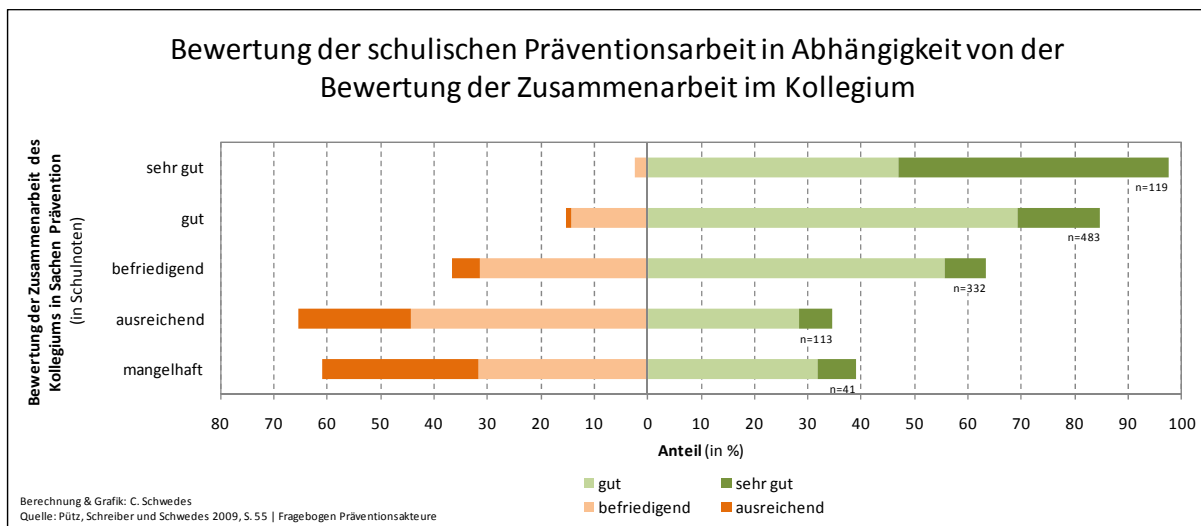


Abbildung 28: Bedeutung der Zusammenarbeit im Kollegium für den Erfolg von Präventionsarbeit

Wie erfolgreich Prävention eingeschätzt wird, hängt aus der Sicht der Präventionsakteure vor allem von der Selbstaktivierung der Personen vor Ort ab. Die Durchsetzung des Präventionsdiskurses an Schulen geht also zwangsläufig mit der „freiwilligen“ Aktivierung einer möglichst großen Zahl von Akteuren einher. Diese Feststellung markiert gleichzeitig auch die begrenzte Macht des Präventionsdiskurses. Sie reicht genau so weit, wie sich Individuen durch den Präventionsgedanken aktivieren lassen. Konkrete Einschränkungen werden am Beispiel der Aussagen von Schulleiter/-innen deutlich: Die Zusammenarbeit im Kollegium ist auch aus ihrer Sicht der entscheidende Erfolgsfaktor für Präventionsarbeit. Die Bedeutung, die die allermeisten Direktor/-innen der Zusammenarbeit im Kollegium zumessen (98,5% halten die Zusammenarbeit für besonders wichtig), spiegelt sich jedoch nur eingeschränkt im Schulalltag wieder. Weniger als zwei Drittel (61,3%) der Schulleiter/-innen bestätigen, die Präventionsarbeit würde durch das gesamte Kollegium getragen. Jede/-r fünfte Schulleiter/-in (20,1%) gibt an, Präventionsarbeit basiere auf der Zusammenarbeit einzelner Lehrer/-innen. Und an rund jeder zehnten Schule (11,5%) besteht das Engagement im Rahmen von Prävention aus unabhängig voneinander agierenden Lehrer/-innen. Die Mehrzahl der Pädagog/-innen an Schulen wird damit durch den Präventionsgedanken zu einem Engagement aktiviert, das über ihre Kernaufgaben hinausreicht. Eine umfassende Aktivierung von Lehrer/-innen zu Mitarbeit im Rahmen von Prävention findet aber nicht statt.

7 Zusammenfassung und Ausblick

Die hier vorgestellte Studie wurde durch eine konstruktivistisch informierte Betrachtung kontrastiert, um dadurch sowohl das methodische Vorgehen der quantitativen Empirie als auch deren Ergebnisse zu reflektieren. Abschließend sollen diese beiden Aspekte noch einmal aufgegriffen werden. Bezüglich der empirischen Methodik macht sie offensichtlich, dass die quantitative Studie eine Reifikation eingeschränkter Raumbilder darstellt. Sie reproduziert eine Denkweise, die komplexe soziale Prozesse anhand vereinfachter Faktoren nachvollziehbar zu machen versucht. Bei der Einbeziehung der Raumstrukturtypisierung des BBR in die Auswertung zeigt sich eine begrenzte Aussagereichweite von räumlichen Strukturdaten bezüglich (sub-)lokaler und regionaler Analysen. Die komplexen sozialräumlichen Bedingungen schulischer Präventionsarbeit, so das Ergebnis, entziehen sich weitgehend einer Analyse mithilfe von Geodaten, die entweder aus mehreren Einzelkomponenten aggregiert sind (im Falle der Raumstrukturtypen²⁰, Bevölkerungsdichtewerte und Zentrenreichbarkeit) oder relativ große räumliche Einheiten umfassen (z. B. siedlungsstrukturelle Gebietstypen²¹). Eine differenzierte Sicht auf spezifisch urbane oder rurale Settings schulischer Präventionsarbeit können die (bisher) zur Verfügung stehenden räumlichen Daten nicht leisten. Darüber hinaus wäre es selbst bei Verfügbarkeit räumlicher Daten in größerer Detailschärfe unmöglich, eine kontingente soziale Wirklichkeit vor Ort mit Hilfe sozialstatistischer Raumdaten adäquat abzubilden. Als zum Teil sehr aussagekräftig im Sinne des quantitativen Forschungsparadigmas ergaben sich hingegen die Einschätzungen der Befragten bezüglich ihres räumlichen Umfeldes. Aus Sicht eines konstruktivistisch informierten Forschungsverständnisses geben aber auch diese Ergebnisse nur eine ganz spezifische Form einer durch den quantitativen Forschungsprozess geprägten Wahrheit wieder. Trotz dieser erkenntnistheoretischen Einschränkungen können die Ergebnisse der Umfrage zur Präventionsarbeit an Schulen Anlass für weiterführende Diskussionen sein und als Basis für eine kritische Reflektion dienen. Im Folgenden werden daher die zentralen Punkte der Diskussion der empirischen Ergebnisse noch einmal aufgenommen und zusammengeführt.

Pädagogen an Schulen in Deutschland sehen sich in sehr unterschiedlichem Maße mit Herausforderungen konfrontiert. Die Verschiedenheit der Bedingungen des schulischen Alltags ist vor allem geprägt durch die hohe Selektivität und die darin zugrundeliegende Ausdifferenzierung des deutschen Schulsystems. Wie bei anderen schulischen Belangen auch liegen die Differenzen bezüglich der Herausforderungen, die sich den Schulen stellen, und der Ausgestaltung von Präventionsarbeit zumeist zwischen den Schulformen. Die Aussagen der Pädagog/-innen deuten dabei auf den Einfluss sehr unterschiedlicher sozialer Wirklichkeiten auf den Schulalltag hin. Aus Sicht der Schulleiter/-innen ballen sich Herausforderungen, insbesondere was die Thematisierung abweichenden Verhaltens von Schüler/-innen angeht, vor

²⁰ Zur Erläuterung der Raumstrukturtypisierung des BBR vgl. Glossareintrag S. 80

²¹ Zur Erläuterung der siedlungsstrukturellen Gebietstypen des BBR vgl. Glossareintrag S. 80

allem an Förder- und Hauptschulen. In städtischen Quartieren, die aus Sicht der Befragten durch soziale Problemlagen gekennzeichnet sind, konzentrieren sich die Probleme in Schulen zusätzlich.

Präventionsarbeit an Schulen versteht sich häufig als Antwort auf problematische soziale Verhältnisse. Da sich insgesamt ein sehr positives Bild bezüglich der von Schüler/-innen erlernten sozialen Fähigkeiten ergibt und andere Studien auf einen Rückgang beispielsweise der Jugendgewalt hindeuten, muss davon ausgegangen werden, dass es andere Gründe für die Konjunktur von schulischer Präventionsarbeit gibt als zunehmend aggressives Verhalten unter Kindern und Jugendlichen. Die Ergebnisse der Untersuchung belegen auch, dass Präventionsarbeit unabhängig von der Problemwahrnehmung an Schulen zur – oder nicht zur – Anwendung kommt. So spielt die Problemwahrnehmung beispielsweise keine Rolle für die Schwerpunktsetzung bei ihrer Finanzierung. Der verstärkte Einsatz von Geldern in Städten und vor allem dort, wo das Umfeld der Schulen für „multikulturell“ oder „sozial schwach“ gehalten wird, macht einen kulturalistischen bzw. sozialökologischen Einschlag von Präventionsarbeit an Schulen offensichtlich. Eine eingeschränkte Problemorientierung wird ebenfalls durch die Ergebnisse bezüglich der Prävention politisch motivierter (Hass-)Kriminalität deutlich. Fremdenfeindlichkeit im Schulumfeld wird zwar wahrgenommen, in vielen Fällen jedoch folgen darauf keine Präventionsaktivitäten. Auf der einen Seite reagiert schulische Präventionsarbeit gar nicht auf offensichtliche Missstände, auf der anderen Seite wird Prävention eingesetzt, obwohl kaum Probleme thematisiert werden (vgl. z. B. Gewaltprävention an Gymnasien).

Im Wesen des Präventionsgedankens liegt begründet, dass sich Präventionsarbeit nicht unbedingt an den Herausforderungen des schulischen Alltags orientiert. Selbst wenn keine konkreten Probleme vorliegen, ist im Sinne von Primärprävention vorbeugendes Handeln angezeigt. So kommt es auch dazu, dass Präventionsarbeit häufig die Durchführung allgemeiner Lebenskompetenzprogramme bedeutet. Die Vielzahl sehr allgemein auf die Aneignung von Sozialkompetenzen ausgerichteter Präventionscurricula macht deutlich, wie der Präventionsgedanke/-diskurs den Schulalltag auch in Bereichen durchdringt, die vormals von anderen Diskursen beeinflusst waren. Unter dem Begriff „Prävention“ wird heute explizit vermittelt, was in früheren Jahrzehnten als „Erziehung“ en passant von den Lehrer/-innen geleistet wurde. Mit dem Erstarren des Präventionsparadigmas hat sich der Umgang der Lehrer/-innen mit ihren Schüler/-innen verändert. Das Fördern sozialer Fähigkeiten findet stärker institutionalisiert statt und erhält, das ist ein entscheidender Machteffekt (im Sinne Foucaults (1978)) des Präventionsbegriffs, mit der neuen Bezeichnung auch eine neue Konnotation. Sie ist verknüpft mit Begriffen wie „Risiko“, „Gefährdung“ oder „Sicherheit“. Schon die Vermittlung grundlegender sozialer Kompetenzen wird, durch den Präventionsgedanken geprägt, zunehmend von dem defizitorientierten Ziel geleitet, abweichendes Verhalten zukünftig zu verhindern oder zu minimieren. Gerade an Grundschulen, die nach den Ergebnissen der Umfrage die wichtigsten Sozialisationsinstanzen unter den Schulen sind, ist der Aspekt der frühen Förderung von Sozialkompetenzen bei Kindern Ausgangspunkt für die zunehmende Durchdringung mit dem Präventionsgedanken. Der Präventionsdiskurs, so zeigen die Ergebnisse der Umfrage, besitzt die Macht, Eingriffe in das schulische Miteinander von Lehrer/-innen und Schüler/-innen zu legitimieren, die ohne seine Popularität kaum denkbar wären. Geht man davon aus, dass unter der Bedingung „individualisierter Lebenslagen“ (Beck 2003: 144) und einer damit einhergehenden Pluralisierung von Lebensweisen Grenzerfahrungen ein wesentli-

ches Element von Sozialisation und Identitätsbildung sind, kommt abweichendem Verhalten eine große Bedeutung im Prozess des Aufwachsens zu. Schädlich für die Gesellschaft, im Sinne einer Verstetigung in Form kriminellen Verhaltens, ist es in den seltensten Fällen. Aus dieser Sicht erfordert nicht jedes abweichende Verhalten ein präventives Entgegenwirken und es müsste ein besonderes Augenmerk darauf liegen, dass der Präventionsgedanke nicht unreflektiert als Legitimationsfolie für ordnungspolitische Eingriffe instrumentalisiert wird. Ob der verdachtsgeleitete Umgang mit Kindern wünschenswert ist, bleibt fraglich. Bezweifelt werden kann, dass die notwendigerweise mit Prävention einhergehende Defizitorientierung lustvolles Lernen befördert.

Die tief in der Gesellschaft verwurzelte Narration (im Sinne von Lyotard 1979: 34) von der Nützlichkeit von Prävention haben viele Pädagog/-innen und außerschulische Akteure derart inkorporiert, dass sie sie quasi von selbst umsetzen. Positiv eingeschätzt wird die Präventionsarbeit, wenn sich der Präventionsgedanke besonders erfolgreich auch im Umfeld der Akteure verankert hat. Die Zusammenarbeit mit Schüler/-innen, Kolleg/-innen und außerschulischen Akteuren ist aus Sicht der Befragten entscheidend für eine positive Einschätzung von Präventionsarbeit. Ein zusätzlicher Ansporn für die Schüler/-innen, Präventionsmaßnahmen aktiv mit zu tragen, ist, dass ihnen von den Präventionsakteuren für das Gelingen schulischer Präventionsarbeit eine entscheidende Bedeutung zugemessen wird. Die Selbstaktivierung wirkt somit auch für die Objekte von Präventionsarbeit an Schulen und lässt sie sich selbst als handelnde Subjekte wahrnehmen.

Durch die oftmals auftretenden Schwierigkeiten, Individuen innerhalb und außerhalb der Schule zur Beteiligung an schulischer Präventionsarbeit zu aktivieren, kommt die Unabgeschlossenheit des Präventionsdiskurses zum Ausdruck. Vor allem, wenn Prävention in ihrer eher repressiven Form in Erscheinung tritt, wenn sich der „Erfolg“ von Präventionsaktivitäten aus sozialer Kontrolle speist, gelingt beispielsweise eine Einbeziehung von Eltern nur sehr lückenhaft. Auch Intervention und Netzwerkbildung im Rahmen schulischer Präventionsarbeit gelingen nur selten vollständig. Einerseits verfolgen die Schulen und ihre Partner/-innen bei der Prävention nicht immer die gleichen Ziele, andererseits funktioniert die Einbindung von Schlüsselakteuren, wie es am Beispiel der Kooperation in den Lehrerkollegien dargelegt wurde, nur unvollständig.

Neben diesen eher praktischen Hemmnissen ist der Präventionsdiskurs insgesamt (wie andere Diskurse auch) nicht frei von Widersprüchen. Prävention, und sei sie noch so gut, könnte nie zur umfassend sicheren, optimierten und rundum normalisierten Gesellschaft führen. Durch dem Präventionsparadigma entgegenstehende Logiken wie beispielsweise der Popularität des Ungewöhnlichen (besonders wirkmächtig durch die Individualisierungstendenzen in einer postmodernen Gesellschaft), kommt es immer wieder zu Brüchen, die den Wahrheitsanspruch des Präventionsdiskurses unterminieren.

Auch indem sich dominante (neo-)liberale und konservative (in Form von Leistungs- und Sicherheitsdiskursen) Diskurse scheinbar konfliktfrei im Präventionsdiskurs ergänzen und produktiv verschneiden, wird dieser an Schulen sehr wirkmächtig. Allgemein gehaltene Präventionsprogramme (z. B. „Lions Quest – Erwachsen werden“, „Sozialtraining in der Schule“) suggerieren, sowohl eine Leistungsoptimierung bei den Schüler/-innen, also möglichst viele „kluge Köpfe“, ein Maximum an „Humankapital“ (Kettelhake 2004: 85), als auch eine größtmögliche gesellschaftliche Ordnung und Sicherheit herstellen zu können.

Phänomenspezifische Ausprägungen von Präventionsaktivitäten (z. B. Gewaltprävention) verheißen hingegen konkrete Erfolge in einem bestimmten Bereich und lassen komplexe soziale Konflikte beherrschbar erscheinen. Ähnlich funktioniert die Logik sogenannter „Brennpunktschulen“ (Daschner 2007), die die Eingrenzbarkeit abweichenden Verhaltens auf „soziale Brennpunkte“ (Hohm 2003) und damit kurzfristige Lösungsmöglichkeiten wie beim Löschen eines Brandes suggeriert. Hauptschulen kommt in dieser Logik neben den Grundschulen die Rolle der, um im Bild zu bleiben, (un-)freiwilligen Feuerwehr zu. Sie sind auch nach den Ergebnissen der Umfrage die zentralen staatlichen Agenturen für Problembekämpfung und Vermittlung sozialer Normen im Stadtteil.

Die vorliegenden Auswertungen haben gezeigt, wie flexibel Prävention an Schulen sein kann. Sie kann sowohl Instrument zur Ausübung von Kontrolle als auch zur Förderung von Sozialkompetenzen sein. Wie stark dabei der Aspekt der Kontrolle eine Rolle spielt, hängt primär von der Schulform ab. Ist Präventionsarbeit an manchen Schulen eher ein disziplinierendes Element, kommt sie an anderen Schulen vor allem zum Einsatz, um die Nützlichkeit der Individuen zu erhöhen. An Schulen, die sich häufig abweichendem Schülerverhalten ausgesetzt sehen – dies sind insbesondere Förder- und Hauptschulen – bedeutet Präventionsarbeit verstärkte soziale Kontrolle. Ebenso ist eine Diskriminierung durch verstärkte Kontrolle an Schulen in „multikulturell“ eingeschätzten Quartieren zu konstatieren. Als kontrollierendes, disziplinierendes Instrument kommt Präventionsarbeit an Schulen somit vor allem zum Einsatz, wenn die sozialen Strukturen in ihrem Umfeld für fragil gehalten werden.

Auf der Vermittlung von Sozialkompetenzen und damit der Optimierung von sozialer Leistungsfähigkeit der Schüler/-innen liegt hingegen der Akzent von Präventionsarbeit an Gymnasien. Während die einen verstärkt überwacht werden, werden die anderen gefördert. Damit trägt Präventionsarbeit aktiv zur Diskriminierung von Schüler/-innen aufgrund ihrer sozialen Hintergründe bei. Nicht trotz, sondern auch wegen Präventionsbemühungen ist die „meritokratische Schule“ (Radtke 2004) ein Chimäre. Die unterschiedlichen Vorgehensweisen an Schulen unterstreichen die Bedeutung von Prävention als Herrschaftsinstrument in der postmodernen Gesellschaft. In ihrem Rahmen wird Kontrolle organisiert, werden leistungsfähige Individuen besonders gefördert und so die Voraussetzung für eine stark differenzierte, hierarchische Gesellschaft geschaffen.

Die Ergebnisse der Umfrage hinsichtlich der Initiatoren von schulischer Präventionsarbeit haben verdeutlicht, dass sich die Macht von Diskursen (hier am Beispiel des Präventionsdiskurses) nicht über eine Herrschaftsstrategie in „top-down-Form“ vermittelt. Vielmehr wirkt die Expansion des Präventionsgedankens durch seinen Wahrheitsanspruch als ideeller Prozess, für den keine offensichtlichen (institutionellen) Machtstrukturen notwendig sind. Präventionscurricula haben eine entscheidende Funktion bei der Durchsetzung des Präventionsgedankens, da sie sowohl seine Idee an sich als auch das Wissen zu seiner Umsetzung im Schulalltag transportieren.

Der Wirkmächtigkeit des Präventionsgedankens gelingt es auch, Akteure aus den unterschiedlichsten Einrichtungen und Beweggründen im Rahmen schulischer Präventionsarbeit zusammenzubringen. Institutionelle Barrieren werden, wenn auch nicht ganz beseitigt, so doch reduziert. Das vormals häufig aus lokalen Kontexten herausgelöste Handeln schulischer Akteure öffnet sich durch Vernetzungsstrategien im Rahmen von Präventionsarbeit für Einflüsse aus dem Schulumfeld. Die Einbeziehung verschiedener Institutionen in den schulischen

Alltag ermöglicht es beispielsweise der Polizei und dem Jugendamt, disziplinierende Strategien nicht über offensichtliche Repression, sondern über „sanfte“ Aufklärung und Moderation in die Schulen zu vermitteln. Diese Disziplinarinstanzen erhalten über den Präventionsdiskurs Zutritt zu den Schulen und spielen heute im Rahmen von schulischer Präventionsarbeit eine wichtige Rolle. Die Vernetzung vor Ort wird gerade in stigmatisierten Stadtteilen von den Schulen als Rezept für eine erfolgreiche Präventionsarbeit gesehen. Hier wird der Schule eine Scharnierfunktion zwischen Quartier, Kindern und Jugendlichen, sowie den Diskursen zu Jugendpolitik, Integration, Sicherheit und Leistungsgesellschaft zugeschrieben. Vernetzung im Rahmen von Präventionsarbeit halten die allermeisten Schulen für wichtig. An Gymnasien führt die weitgestreute räumliche und relativ homogene soziale Herkunft der Schüler/-innen jedoch zu einer weitgehenden Entkopplung von sozialen Prozessen im direkten Schulumfeld. Grund- und Hauptschulen sind nach den Ergebnissen der Untersuchung dagegen besonders engagiert und intensiv mit lokalen Institutionen verflochten.

Während brüchig werdende familiäre Sozialisationsnetze in der von Migration und Pluralismus geprägten postmodernen urbanen Gesellschaft immer weniger soziale Kontrolle über Kinder- und Jugendliche ausüben, wird über die Vernetzungen im Rahmen von inner- und außerschulischen Präventionsaktivitäten ein komplexes Geflecht verschiedener Disziplinierungs- und Sozialisationsinstanzen geschaffen. Durch diese Ausweitung über institutionelle Grenzen hinweg kann schulische Präventionsarbeit als Teil einer Entwicklung gesehen werden, in der sich „die massiven und kompakten Disziplinen [...] zu weichen, geschmeidigen, anpassungsfähigen Kontrollverfahren“ (Foucault 1977: 271) wandeln. Vernetzung im Rahmen von Präventionsaktivitäten an Schulen wirkt als konzertierte, Institutionen übergreifende Aktion zur Normalisierung von Verhaltensmustern junger Menschen und trägt damit, ganz im Sinne des Präventionsgedankens, zur Reduzierung der Kontingenz zukünftiger Ausprägungen von Gesellschaft bei.

Glossar

Gewaltkommission: Durch Kabinettsbeschluss vom 16. Dezember 1987 berufene, „Unabhängige Regierungskommission zur Verhinderung und Bekämpfung von Gewalt“, die bis 1989 die Aufgabe hatte, Gewalt in Schulen, auf Straßen und Plätzen, in Stadien und in der Familie sowie politisch motivierte Gewalt zu untersuchen und umsetzungsfähige Handlungsvorschläge zu ihrer Bekämpfung vorzulegen. Als Reaktion auf die verstärkte Wahrnehmung von Gewalt durch junge Menschen (u. a. im Zusammenhang mit ethnisch motivierten Krawallen z. B. im Mai 1987 in Berlin-Kreuzberg), war sie die erste interdisziplinäre, mit hochrangigen Forschern besetzte Kommission zum Thema Gewalt in Deutschland.

Raumstrukturtyp: Die, durch das BBR (vgl. Schürt, Spangenberg et al. 2005) vorgenommene Raumstrukturtypisierung, basiert auf einer Überlagerung von Daten zur Zentrenreichbarkeit und der Bevölkerungsdichte im Umkreis von 12 km. Sie „setzt unterhalb der Gemeindeebene an, um die realen Siedlungsstrukturen besser abbilden zu können. Erst nach der von Gemeindegrenzen unabhängigen Typenbildung erfolgt eine Zuordnung zu Gemeinden, um Strukturen und Entwicklungen mit Hilfe gemeindescharfer Indikatoren darstellen und auswerten zu können“ (Schürt, Spangenberg et al. 2005: 12). Dies ermöglicht insbesondere eine realitätsnähere Abbildung der Siedlungsstrukturen im Bereich des suburbanen Raumes.

Primäre Prävention: Die primäre Prävention nimmt „allgemeine Entstehungsbedingungen von Kriminalität“ und abweichendem Verhalten, „gesellschaftliche Verhältnisse“, „Lebenschancen“ und „Kriminalität verursachende Strukturen“ (Gabriel, Holthusen et al. 2003: 318) in den Blick. Sie hat das Ziel, Ansätze für die Schaffung gesellschaftlicher Bedingungen zu finden, welche wiederum regelkonformes Verhalten fördern. In Abgrenzung zur sekundären und tertiären Prävention bezeichnet primäre Prävention ein Vorgehen, das einsetzt, bevor abweichendes Verhalten, eine Krankheit oder Schädigung eintritt und sucht nach den Ursachen und Risikofaktoren, die diese bedingen könnten.

Siedlungsstrukturelle Gebietstypen: Nach der Definition des BBR (2004b) wird „mit den siedlungsstrukturellen Regions-, Kreis- und Gemeindetypen [...] eine bewusst sehr einfach gehaltene Gruppenbildung von Regionen und Kreisen vorgenommen. Maßgebliche Merkmale sind dabei die Bevölkerungsdichte und die Größe bzw. zentralörtliche Funktion der Kerne von Regionen. Es handelt sich also nicht um komplexe ‚Typen‘ im klassischen Sinne, mit denen eine möglichst große Homogenität auf möglichst vielen Merkmalsbereichen erreicht werden soll, sondern um eine fast eindimensionale Klassifikation der Gebietseinheiten auf der Ebene ‚Siedlungsstruktur‘.

Dabei können und werden sich diese Einheiten ansonsten durchaus in vieler Hinsicht unterscheiden. Die Siedlungsstrukturtypen dienen dann eher der vergleichenden Ei-

nordnung dieser Unterschiede als der Minimierung der Heterogenität innerhalb der Typenklassen.“

SQL (Structured Query Language): Datenbanksprache, deren einfach aufgebaute Syntax semantisch an die englische Umgangssprache angelehnt ist und die von fast allen gängigen Datenbanksystemen unterstützt wird. SQL stellt eine Reihe von Befehlen zur Definition von Datenstrukturen nach der relationalen Algebra, zur Manipulation von Datenbeständen (Einfügen, Bearbeiten und Löschen von Datensätzen) und zur Abfrage von Daten zur Verfügung. Als Quasi-Standard im Bereich der Datenbanksprachen ist SQL von großer Bedeutung, da eine weitgehende Unabhängigkeit von der benutzten Software erzielt werden kann. (vgl. Matthiessen und Unterstein 2003: 151)

Stadtregion: „Wenngleich der Begriff „Stadtregion“ häufig und im weiteren Sinne als Sammelbegriff für die engen Verflechtungen zwischen Städten und ihren Umlandbereichen dient, geht er im engeren Sinne auf eine Definition von Olaf Boustedt aus den 50er Jahren zurück. Seine Begriffsklärung war streng analytisch hergeleitet und zielte darauf, Städte und ihr Umland als sozioökonomische Einheit abzubilden. Boustedts Modell folgte zwei Annahmen: Erstens wachsen Städte über ihre administrativen Grenzen hinaus und die umliegenden Gemeinden werden zusehends gekennzeichnet durch Charakteristika, die ähnlich denen der Städte sind. Zweitens gehören zu einer Stadtregion die Umlandgemeinden, deren Einwohner stärker durch einen „urbanen“ denn einen ländlichen Lebensstil gekennzeichnet sind.

Die hier abgebildeten, vom BBR abgegrenzten stadtreionalen Zonen wurden mit Hilfe der Pendlerverflechtungsmatrix der sozialversicherungspflichtig Beschäftigten des Instituts für Arbeitsmarkt und Berufsforschung (IAB) des Jahres 2004 ermittelt. Es handelt sich hierbei um einen Vorschlag, der z. Zt., auch in Absprache mit Vertretern der Kommunen, überarbeitet wird. Angestrebt wird eine flächendeckende Abgrenzung von Stadtregionen, bei der auch die Pendlerverflechtungen kleinerer Kernstädte mit berücksichtigt werden.“ (Bundesamt für Bauwesen und Raumordnung 2004a)

In dieser Arbeit wird eine vergrößerte Klassifizierung in „ländlicher Raum“ (entspricht den Kategorien „ländlicher bzw. kleinstädtischer Raum“, „weiterer Pendlerverflechtungsraum“ und „engerer Pendlerverflechtungsraum“ nach der Typisierung „stadtreionaler Zonen“ des BBR) bzw. „Großstadt“ (entspricht den Kategorien „Kernstadt“ und „Ergänzungsgebiet zur Kernstadt“) für die Darstellung räumlicher Unterschiede verwendet.

Literaturverzeichnis

- Ahlf, Ernst-Heinrich (2000): Planung kriminalpräventiver Prozesse. In: Die Kriminalprävention, (5): 193-197.
- Amos, Karin Sigrid und Helga Cremer-Schäfer (Hrsg., 2007): Saubere Schulen: Vom Ausbrechen und Ausschließen Jugendlicher. Jahrbuch für Rechts- und Kriminalsoziologie '05. Baden-Baden.
- Arbeitsstelle Kinder- und Jugendkriminalitätsprävention (Hrsg., 2007): Strategien der Gewaltprävention im Kindes- und Jugendalter. Eine Zwischenbilanz in sechs Handlungsfeldern. München.
- Arbeitsstelle Kinder- und Jugendkriminalitätsprävention (Hrsg., 1998): Literaturdokumentation von Arbeitsansätzen der Kinder- und Jugendkriminalitätsprävention. München.
- Autrata, Otker (2005): Evaluative Verfahren zur qualitativen Weiterentwicklung der Sozialen Arbeit: Das Beispiel der wissenschaftlichen Begleitung des Bundesmodellprojekts Gewaltprävention und Gewaltbekämpfung im kommunalen Sozialraum. Online unter: www.paedagogik.uni-osnabrueck.de/lehrende/autrata/kongress.htm (14.11.2007).
- Barthes, Roland (1964): Mythen des Alltags. Frankfurt am Main.
- Baum, Detlef (2001): Der soziale Raum als Risiko und Gefahrenquelle. Sozialräumliche Aspekte eines präventiv verstandenen strukturellen Kinder- und Jugendschutzes. In: Freund, Thomas und Werner Lindner (Hrsg.): Prävention. Zur kritischen Bewertung von Präventionsansätzen in der Jugendarbeit. Opladen: 121-138.
- Baumert, Jürgen, Petra Stanat und Rainer Watermann (2006): Schulstruktur und die Entstehung differenzieller Lern- und Entwicklungsmilieus. In: Baumert, Jürgen, Petra Stanat und Rainer Watermann (Hrsg.): Herkunftsbedingte Disparitäten im Bildungswesen. Differenzielle Bildungsprozesse und Probleme der Verteilungsgerechtigkeit. Vertiefende Analysen im Rahmen von PISA 2000. Wiesbaden: 95-188.
- Beck, Ulrich (2003): Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne. Frankfurt am Main.
- Beckmann, Christa und Stefan Schulz (2007): Schulen suchen nach Ausweg aus der Gewaltspirale. Eltern und Experten wollen Straftaten verhindern – Bildungssenator fordert mehr Prävention. In: Berliner Morgenpost. Online unter: www.morgenpost.de/printarchiv/berlin/article204082/Schulen_suchen_Ausweg_aus_der_Gewaltspirale.html (09.06.2007).
- Behn, Sabine (2001): Kiezorientierte Gewalt- und Kriminalprävention in Berlin. Stadtteilorientierte Arbeit mit Jugendlichen gegen Gewalt. In: Bruhns, Kirsten und Wolfgang Mack (Hrsg.): Aufwachsen und Lernen in der Sozialen Stadt. Kinder und Jugendliche in schwierigen Lebensräumen. Opladen 203-213.

- Behörde für Schule Jugend und Berufsbildung der Freien und Hansestadt Hamburg (Hrsg., 2000): Schule und Stadtteil 1. Konzepte zur Entwicklung von Schule und Stadtteil. Hamburg.
- Berger, Peter und Thomas Luckmann (1966): *The Social Construction of Reality. A Treatise in the Sociology of Knowledge*. Garden City, NY.
- Billigen, Brigitte (2001): Stadtteilorientierte Beratung sozial benachteiligter Familien im Bürgerhaus, Trier-Nord. In: Bruhns, Kirsten und Wolfgang Mack (Hrsg.): *Aufwachsen und Lernen in der Sozialen Stadt. Kinder und Jugendliche in schwierigen Lebensräumen*. Opladen 108-115.
- Bilstein, Johannes (2007): Hör-Räume – Seh-Räume. Zur Real- und Imaginationsgeschichte von Schulbauten. In: Westphal, Kristin (Hrsg.): *Orte des Lernens. Beiträge zu einer Pädagogik des Raumes*. Weinheim.
- Bode, Rainer (2000): Erzieherische Wirkung durch Schadenswiedergutmachung und Tatkonfrontationsgespräche – das Projekt ERWISCHT. In: *Arbeitsstelle Kinder- und Jugendkriminalitätsprävention* (Hrsg.): *Wider die Ratlosigkeit im Umgang mit Kinderdelinquenz. Präventive Ansätze und Konzepte*. München: 143-152.
- Boers, Klaus, Christian Walburg und Jost Reinecke (2006): Jugendkriminalität – Keine Zunahme im Dunkelfeld, kaum Unterschiede zwischen Einheimischen und Migranten. Befunde aus Duisburger und Münsteraner Längsschnittstudien. In: *Monatsschrift für Kriminologie und Strafrechtsreform* 89, (2): 63-87.
- Böhnisch, Lothar (1999): *Abweichendes Verhalten. Eine pädagogisch-soziologische Einführung*. Weinheim, München.
- Böhnisch, Lothar und Richard Münchmeier (1990): *Pädagogik des Jugendraums. Zur Begründung und Praxis einer sozialräumlichen Jugendpädagogik*. Weinheim.
- Bortz, Jürgen (2005): *Statistik für Human- und Sozialwissenschaftler*. Heidelberg.
- Bortz, Jürgen und Nicola Döring (2006): *Forschungsmethoden und Evaluation für Human- und Sozialwissenschaftler*. Heidelberg
- Bourdieu, Pierre und Jean Claude Passeron (1971): *Die Illusion der Chancengleichheit. Untersuchung zur Soziologie des Bildungswesens am Beispiel Frankreichs*. Stuttgart.
- Bröckling, Ulrich (2002): Die Macht der Vorbeugung. 16 Thesen zur Prävention. In: *Widersprüche* 22, (86): 39-52.
- Bublitz, Hannelore (2006): Differenz und Integration. Zur diskursanalytischen Rekonstruktion der Regelstrukturen sozialer Wirklichkeit. In: Hirsland, Andreas, Reiner Keller, Werner Schneider et al. (Hrsg.): *Handbuch sozialwissenschaftliche Diskursanalyse. Band 1: Theorien und Methoden*. 2. aktualisierte und erweiterte Auflage. Wiesbaden: 227-261.
- Bühning, Karin (2001): Schule im Stadtteil (I). In: Bruhns, Kirsten und Wolfgang Mack (Hrsg.): *Aufwachsen und Lernen in der Sozialen Stadt. Kinder und Jugendliche in schwierigen Lebensräumen*. Opladen 320-323.
- Bund-Länder-AG „Entwicklung der Gewaltkriminalität junger Menschen mit einem Schwerpunkt auf städtischen Ballungsräumen“ (2007): *Bund-Länder-AG „Entwicklung der Gewaltkriminalität junger Menschen mit einem Schwerpunkt auf städtischen Ballungsräumen“*. Bericht zur IMK-Herbstsitzung 2007. o.O.
- Bundesamt für Bauwesen und Raumordnung Bundesamt für Bauwesen und Raumordnung (Hrsg.) (2004a): Referenzdatei Gemeinden-Stadtregionen. Online unter:

- www.bbr.bund.de/cIn_005/nn_103086/DE/Raumbeobachtung/Werkzeuge/Raumabgrenzungen/StadtrregionalePendlerEB/download__Ref__xls,templateId=raw,property=publicationFile.xls/download_Ref_xls.xls (03.03.2008).
- Bundesamt für Bauwesen und Raumordnung Bundesamt für Bauwesen und Raumordnung (Hrsg.) (2004b): Referenzdatei siedlungsstrukturelle Gemeindetypen. Online unter: www.bbr.bund.de/nn_103086/DE/Raumbeobachtung/Werkzeuge/Raumabgrenzungen/SiedlungsstrukturelleGebietstypen/Gemeindetypen/gemeindetypen.html (03.03.2008).
- Bundeskriminalamt (Hrsg., 2007): Polizeiliche Kriminalstatistik Bundesrepublik Deutschland. Berichtsjahr 2006. Wiesbaden.
- Bundesministerium des Innern (BMI) und Bundesministerium der Justiz (BMJ) (Hrsg., 2006): Zweiter Periodischer Sicherheitsbericht. Berlin.
- Bundesministerium des Innern (BMI) und Bundesministerium der Justiz (BMJ) (Hrsg., 2001): Erster Periodischer Sicherheitsbericht. Berlin.
- Bush, George W. (2007): Pressekonferenz des amerikanischen Präsidenten anlässlich eines Amoklaufs an einer Universität im US-Bundesstaat Virginia am 16.04.2007. Online unter: www.tagesschau.de/sendungen/0,,OID6630540_VID6630664_RESreal120_PLYinternal_NAV_00.html (16.04.2007).
- Bussmann, Kai-Detlef (2000): Das Ei in der Backmischung. Funktionen kommunaler Kriminalprävention in einer modernen Gesellschaft, Manuskript zum Vortrag auf dem 19. Landespräventionstag in Magdeburg am 19. Oktober 2000. Online unter: www.jura.uni-halle.de/download/bussmann/publik01.pdf (20.01.2009).
- Camino – Werkstatt für Fortbildung, Praxisbegleitung und Forschung im sozialen Bereich gGmbH (Hrsg., 2000): „Entschuldigung, wo geht’s denn hier zum Sozialraum“. Sozialraumorientierung als ein Qualitätsindikator für die Jugendarbeit. Dokumentation Fachtag vom 28.09.2000. Berlin.
- Cremer-Schäfer, Helga und Terence Sondermann (2007): Präventive Legitimierung von Diskriminierung. Die unzivilisierten Fremden in der medialen Bearbeitung des ‚Bildungsdesasters‘ nach PISA in der Bundesrepublik. In: Amos, Karin Sigrid und Helga Cremer-Schäfer (Hrsg.): Saubere Schulen: Vom Ausbrechen und Ausschließen Jugendlicher. Jahrbuch für Rechts- und Kriminalsoziologie '05. Baden-Baden: 139-154.
- Daschner, Peter (2007): Brennpunktschulen. In: Pädagogik 59, (5)
- Daskiewitsch, Sibylle (2000): Streetwork auch mit delinquenten Kindern. Ein Beispiel aus Leipzig. In: Arbeitsstelle Kinder- und Jugendkriminalitätsprävention (Hrsg.): Wider die Ratlosigkeit im Umgang mit Kinderdelinquenz. Präventive Ansätze und Konzepte. München: 136-144.
- Deinet, Ulrich (2001): Sozialräumliche Orientierung – Mehr als Prävention! Jugendarbeit verkauft sich mit einer Sozialraumorientierung ‚light‘. In: Deutsche Jugend 49, (3): 117-124.
- Deinet, Ulrich (2000): Qualitätskriterien einer sozialraumorientierten Jugendarbeit. In: Camino – Werkstatt für Fortbildung, Praxisbegleitung und Forschung im sozialen Bereich gGmbH (Hrsg.): „Entschuldigung, wo geht’s denn hier zum Sozialraum“. Sozialraumorientierung als ein Qualitätsindikator für die Jugendarbeit. Dokumentation Fachtag vom 28.09.2000. Berlin: IX-XXV.
- Deutscher Städtetag (Hrsg., 1979): Hinweise zur Arbeit in sozialen Brennpunkten. Köln (= DST-Beiträge zur Sozialpolitik, Reihe D 10).

- Deutsches Institut für Urbanistik (Hrsg., 2005): Bildung im Stadtteil. Fachtagung zur Sozialen Stadt. Dokumentation der Veranstaltung am 30. Mai 2005 in Berlin. Berlin (= Arbeitspapiere zum Programm Soziale Stadt 11).
- Diaz-Bone, Rainer (1999): Probleme und Strategien der Operationalisierung des Diskursmodells im Anschluss an Michel Foucault. In: Bublitz, Hannelore, Andrea D. Bührmann, Christine Hanke et al. (Hrsg.): Das Wuchern der Diskurse. Perspektiven der Diskursanalyse. Frankfurt am Main, New York: 119-135.
- Dierbach, Stefan (2005): Schule, Gewalt und Prävention. Vortrag vom 11.03.2005 zur Studienwoche ‚Gewalt in der Schule‘. Hamburg.
- Duivenvoorden, Yvonne (2000): Das SPRINT-Projekt: Die Stärkung von positivem Verhalten und der Ausbau von Kompetenzen Jugendlicher. In: Bendit, René, Wolfgang Erler, Sima Nieborg et al. (Hrsg.): Kinder- und Jugendkriminalität. Strategien der Prävention und Intervention in Deutschland und den Niederlanden. Opladen: 282-290.
- Eichener, Volker (2006): Integrationspolitische Handlungskonzepte: Handlungsbedarf und Perspektiven. In: Verbundpartner im Projekt „Zuwanderer in der Stadt“ (Hrsg.): Integration – sind wir auf einem guten Weg? Dokumentation der Tagung am 22. März 2006 in Köln. Köln: 52-66.
- Etzold, Sabine, Reinhard Kahl, Ulrich Schnabel, Martin Spiewak und Astrid Viciano (2002): Zwischen Erfurt und Pisa. Der Thüringer Amoklauf ist ein Einzelfall – und stellt dennoch das selektive Schulsystem infrage. In: Die Zeit, Wissen Nr. 19 vom 08.05.2002: 31-32im.
- Feltes, Thomas (1990): Gewalt in der Schule. In: Schwind, Hans-Dieter, Jürgen Baumann und Friedrich Lösel (Hrsg.): Ursachen, Prävention und Kontrolle von Gewalt. Analysen und Vorschläge der Unabhängigen Regierungskommission zur Verhinderung und Bekämpfung von Gewalt (Gewaltkommission). Berlin: 317-341 (3).
- Flösser, Gaby (1995): Prävention und Intervention im Kindes- und Jugendalter. Begriffliche Entzauberung am Beispiel eines Forschungsprogrammes. In: Diskurs. Studien zu Kindheit, Jugend, Familie und Gesellschaft 5, (1): 61-67.
- Foucault, Michel (2000): Die „Gouvernementalität“. In: Bröckling, Ulrich, Susanne Krasemann und Thomas Lemke (Hrsg.): Gouvernementalität der Gegenwart. Studien zur Ökonomisierung des Sozialen. Frankfurt am Main: 41-67.
- Foucault, Michel (1983): Der Wille zum Wissen. Sexualität und Wahrheit. Frankfurt am Main (1).
- Foucault, Michel (1978): Dispositive der Macht. Über Sexualität, Wissen und Wahrheit. Berlin (= Internationaler Merve-Diskurs 77).
- Foucault, Michel (1977): Überwachen und Strafen. Die Geburt des Gefängnisses. Frankfurt am Main.
- Foucault, Michel (1971): Die Ordnung der Dinge. Eine Archäologie der Humanwissenschaften. Frankfurt am Main.
- Franck, Georg (1999): Jenseits von Geld und Information. Zur Ökonomie der Aufmerksamkeit. In: medien+erziehung 43, (3): 146-153.
- Freund, Thomas und Werner Lindner (Hrsg., 2001): Prävention. Zur kritischen Bewertung von Präventionsansätzen in der Jugendarbeit. Opladen.
- Friedrichs, Jürgen (1980): Methoden empirischer Sozialforschung. Opladen.

- Fuchs, Marek und Jens Luedtke (2003): Gewalt und Kriminalität an Schulen. In: Raithel, Jürgen und Jürgen Mansel (Hrsg.): Kriminalität und Gewalt im Jugendalter. Hell- und Dunkelfeldbefunde im Vergleich. Weinheim, München: 161-181 (=Jugendforschung).
- Gabriel, Gabriele, Bernd Holthusen, Christian Lüders und Heiner Schäfer (2003): Delinquente Kinder und straffällige Jugendliche. Präventionsstrategien zwischen sicherheitspolitischen Anforderungen und pädagogischem Anspruch. In: Mansel, Jürgen und Jürgen Raithel (Hrsg.): Kriminalität und Gewalt im Jugendalter. Hell- und Dunkelfeldbefunde im Vergleich. Weinheim, München: 317-332.
- Gaiser, Wolfgang und Jutta Mueller-Stackebrandt (1995): Prävention und Intervention. Prämissen staatlichen und pädagogischen Handelns. Einführung in das Thema. In: Diskurs 5, (1): 2-5.
- Galm, Beate und Heiner Schäfer (2000): Konflikt- und Gewaltprävention mit Kindern in einem sozialen Brennpunkt. In: Arbeitsstelle Kinder- und Jugendkriminalitätsprävention (Hrsg.): Wider die Ratlosigkeit im Umgang mit Kinderdelinquenz. Präventive Ansätze und Konzepte. München: 118-135.
- Giddens, Anthony (1995): Konsequenzen der Moderne. Frankfurt am Main.
- Glasze, Georg, Robert Pütz und Manfred Rolfes (2005): Die Verräumlichung von (Un-)Sicherheit, Kriminalität und Sicherheitspolitiken – Herausforderungen einer Kritischen Kriminalgeographie. In: Glasze, Georg, Robert Pütz und Manfred Rolfes (Hrsg.): Diskurs, Stadt, Kriminalität. Städtische (Un-)Sicherheiten aus der Perspektive von Stadtforschung und Kritischer Kriminalgeographie. Bielefeld: 13-58.
- Goldberg, Frank (2000): Kommunale Kriminalprävention in Frankfurt a. M. In: Polizei in Frankfurt am Main, Heft 34: 18-21.
- Gomolla, Mechthild und Frank-Olaf Radtke (2002): Institutionelle Diskriminierung. Die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule. Opladen.
- Graffe, Friedrich (2000): Delinquenz und Prävention in München. In: Bendit, René, Wolfgang Erler, Sima Nieborg et al. (Hrsg.): Kinder- und Jugendkriminalität. Strategien der Prävention und Intervention in Deutschland und den Niederlanden. Opladen.
- Greiner, Ulrich (2002): Wenn der Druck steigt. Erfolg und Leistung sind die letzten Maßstäbe dieser Gesellschaft. Das Netz, das die Gewalt bändigen soll, ist brüchig geworden, die Tradition hat keine Bindekraft mehr. Wo ist der Raum für Muße, Fantasien und Träume? Wozu erziehen wir unsere Kinder? In: Die Zeit, Feuilleton Nr. 19 vom 08.05.2002: 40im.
- Habermas, Jürgen (1981): Theorie des kommunikativen Handelns. Band 1: Handlungsrationality und gesellschaftliche Rationalisierung. Frankfurt am Main.
- Hard, Gerhard (1993): Über Räume reden. In: Mayer, Jörg (Hrsg.): Die aufgeräumte Welt. Raumbilder und Raumkonzepte im Zeitalter globaler Marktwirtschaft. Loccum 53-77 (= Loccumer Protokolle).
- Haupt, Peter (2001): Entwicklung und Chancen junger Menschen in sozialen Brennpunkten – Ein Programm. In: Bruhns, Kirsten und Wolfgang Mack (Hrsg.): Aufwachsen und Lernen in der Sozialen Stadt. Kinder und Jugendliche in schwierigen Lebensräumen. Opladen 27-36.
- Häußermann, Hartmut (2002): Global, lokal, sozial. Die Unteilbarkeit der Stadt. In: Walther, Uwe-Jens (Hrsg.): Soziale Stadt – Zwischenbilanzen. Ein Programm auf dem Weg zur Sozialen Stadt? Opladen: 71–84.

- Häußermann, Hartmut (2001): Aufwachsen im Ghetto – Folgen sozialräumliche Differenzierung in den Städten. In: Bruhns, Kirsten und Wolfgang Mack (Hrsg.): Aufwachsen und Lernen in der Sozialen Stadt. Kinder und Jugendliche in schwierigen Lebensräumen. Opladen 37-51.
- Häußermann, Hartmut, Walter Siebel und Jens Wurtzbacher (2004): Stadtsoziologie. Eine Einführung. Frankfurt am Main.
- Heinz, Wolfgang (2008): Stellungnahme zur aktuellen Diskussion um eine Verschärfung des Jugendstrafrechts. Online unter: www.dvjj.de/artikel.php?artikel=989 (27.05.2008).
- Heitmeyer, Wilhelm, Birgit Collmann, Jutta Conrads, Ingo Matuschek, Dietmar Kraul, Wolfgang Kühnel, Renate Möller und Matthias Ulbrich-Herrmann (Hrsg., 1995): Gewalt. Schattenseiten der Individualisierung bei Jugendlichen aus unterschiedlichen Milieus. Weinheim, München.
- Heitmeyer, Wilhelm und Monika Schrötle (Hrsg., 2006): Gewalt. Beschreibungen, Analysen, Prävention. Bonn (= Schriftenreihe der Bundeszentrale für politische Bildung 563).
- Helming, Elisabeth und Barbara Thiessen (2008): Gerechtigkeit für alle – oder: Die Einen fördern, die Anderen überwachen? In: DJI Bulletin 81, (1): 20-21.
- Helsper, Werner und Hartmut Wenzel (1995): Reflexionen zum Verhältnis von Pädagogik und Gewalt. In: Helsper, Werner und Hartmut Wenzel (Hrsg.): Pädagogik und Gewalt. Opladen: 9-33.
- Herriger, Norbert (1986): Präventives Handeln und soziale Praxis. Konzepte zur Verhütung abweichenden Verhaltens von Kindern und Jugendlichen. Weinheim, München.
- Hessisches Schulgesetz (HSchG) in der Fassung der Bekanntmachung vom 14. Juni 2005 (GVBl. I S. 442), zuletzt geändert durch Gesetz vom 5. Juni 2008 (GVBl. I S. 761) (Hessisches Kultusministerium: 48).
- Hohm, Hans-Jürgen (2003): Urbane soziale Brennpunkte, Exklusion und soziale Hilfe. Opladen.
- Hurrelmann, Klaus (1990): Gewalt in der Schule. In: Schwind, Hans-Dieter, Jürgen Baumann und Friedrich Lösel (Hrsg.): Ursachen, Prävention und Kontrolle von Gewalt. Analysen und Vorschläge der Unabhängigen Regierungskommission zur Verhinderung und Bekämpfung von Gewalt (Gewaltkommission). Berlin: 363-379 (3).
- Janssen, Jürgen und Wilfried Laatz (2007): Statistische Datenanalyse mit SPSS für Windows. Eine anwendungsorientierte Einführung in das Basissystem und das Modul Exakte Tests. Berlin, Heidelberg.
- Kaiser, Günther (1993): Verbrechenskontrolle und Verbrechensvorbeugung. In: Kaiser, Günther, Hans-Jürgen Kerner, Fritz Sack et al. (Hrsg.): Kleines Kriminologisches Wörterbuch. Heidelberg: 571-577.
- Kappeler, Manfred (2000): Prävention als Fetisch (in) der Jugendhilfe. In: Neue Kriminalpolitik 2, (12): 23-27.
- Keller, Reiner (2004): Diskursforschung. Eine Einführung für SozialwissenschaftlerInnen. Opladen (= Qualitative Sozialforschung 14).
- Kettelhake, Silke (2004): Wissensgesellschaft. Kampf um kluge Köpfe. In: KulturAustausch 54, (4): 85-96.
- Kipfer, Stefan und Roger Keil (1996): Urbanisierung und Technologie in der Periode des Globalen Kapitalismus. In: Hitz, Hansruedi, Roger Keil, Ute Lehrer et al. (Hrsg.): Capitales

- Fatales. Urbanisierung und Politik in den Finanzmetropolen Frankfurt und Zürich. Zürich: 61-87.
- Klemm, Jana und Georg Glasze (2005): Methodische Probleme Foucault-inspirierter Diskursanalysen in den Sozialwissenschaften Tagungsbericht: „Praxis-Workshop Diskursanalyse“. In: Forum: Qualitative Sozialforschung, Social Research 6 (2). Online unter: www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/496/1063
- Klewin, Gabriele und Klaus-Jürgen Tillmann (2006): Gewaltformen in der Schule – ein vielschichtiges Problem. In: Heitmeyer, Wilhelm und Monika Schröttle (Hrsg.): Gewalt. Beschreibungen, Analysen, Prävention. Bonn: 191-208 (= Schriftenreihe der Bundeszentrale für politische Bildung 563).
- Kolbe, Peter (2005): Staatlichkeit im Wandel am Beispiel der Kriminalprävention. In: Aus Politik und Zeitgeschichte. Kriminalitätsprävention 46: 9-16.
- Kolle, Christian (2006): Gewalt in der Schule – Bestandsaufnahme im Jahr 2006. Bonn.
- Kotowski-Ziss, Joanna (2008): Prävention durch Polizeiarbeit. In: Deutsche Gesellschaft für Technische Zusammenarbeit (GTZ) (Hrsg.): Brennpunkt Jugend. Jugendgewalt als Herausforderung für Entwicklung. Eschborn: 18-19.
- Krisch, Richard (1999): Fremdbilderkundung. Strukturierte Stadtteilbegehung. In: Deinet, Ulrich (Hrsg.): Sozialräumliche Jugendarbeit. Eine praxisbezogene Anleitung zur Konzeptentwicklung in der Offenen Kinder- und Jugendarbeit. Opladen: 81-90.
- Kupffer, Heinrich (2000): Sozialethische Orientierungen im Jugendschutz. In: Unsere Jugend 52, (3): 98-106.
- Kupffer, Heinrich (1999a): Kinderschutz als Metapher. In: Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie 19, (2): 119-127.
- Kupffer, Heinrich (1999b): Was ist das ‚Produkt‘ der Jugendhilfe? In: Unsere Jugend 51, (7-8): 309-315.
- Lanz, Stephan (2007): Welcher Multikulturalismus darf’s denn sein? Zur Debatte um das vorgebliche ‚Scheitern von Multikulti‘ am Beispiel von Berlin. Online unter: www.migration-boell.de/web/integration/47_1405.asp (11.06.2008).
- Latour, Bruno (1995): Wir sind nie modern gewesen. Versuch einer symmetrischen Anthropologie. Berlin.
- Lavin, Wilfried (2007): Von delinquenten Jugendlichen, der Gesellschaft, Gewalt, Schulen und Disziplin. Online unter: www.praeventionstag.de/Dokumentation.cms/227 (15.03.2007).
- Lehne, Werner (1998): Zu den Konstruktionsprinzipien der polizeilichen Kriminalitätsstatistik am Beispiel der Jugendkriminalität. In: Breyvogel, Wilfried (Hrsg.): Stadt, Jugendkulturen und Kriminalität. Bonn: 153-171.
- Leonardis, Ota De und Diana Mauri (1983): Der Prävention vorbeugen. In: Wambach, Manfred Max (Hrsg.): Der Mensch als Risiko. Zur Logik von Prävention und Früherkennung. Frankfurt am Main: 253-273.
- Leytz, Wolfram (2008): Werden nichtdeutsche Jugendliche häufiger kriminell? Online unter: www.tagesschau.de/jugendkriminalitaet8.html (04.01.2008).
- Lindner, Werner (1999): Jugendliche und Jugendarbeit im Kontext der gegenwärtigen Sicherheitsdebatte. In: Deutsche Jugend, (4): 153-162.

- Lindner, Werner (1998): Von der ‚Unwirtlichkeit‘ zur ‚Unwirklichkeit‘ der Stadt. Die pädagogische Vermittlung zwischen jugendlicher Stadt- und Medienerfahrung. In: *Neue Praxis* 27, (2): 150-162.
- Lindner, Werner und Thomas Freund (2001): Der Prävention vorbeugen? Zur Reflexion und kritischen Bewertung von Präventionsaktivitäten in der Sozialpädagogik. In: Freund, Thomas und Werner Lindner (Hrsg.): *Prävention. Zur kritischen Bewertung von Präventionsansätzen in der Jugendarbeit*. Opladen: 69-96.
- Lüders, Christian (2000): Ist Prävention gegen Jugendkriminalität möglich? Ansätze und Perspektiven der Jugendhilfe. In: *Zentralblatt für Jugendrecht* 87: 1-9.
- Luhmann, Niklas (2008): *Rechtssoziologie*. Wiesbaden.
- Lyotard, Jean-François (1979): *The Postmodern Condition. A Report on Knowledge*. Manchester
- Mack, Wolfgang, Erich Raab und Hermann Rademacker (2003): *Schule, Stadtteil, Lebenswelt. Eine empirische Untersuchung*. Opladen.
- Mack, Wolfgang und Christian Reutlinger (2002): Eine Stadt zum Aufwachsen. Impulse für eine kinder- und jugendfreundliche Stadtplanung. In: *projugend* 4: o.S.
- Mack, Wolfgang und Franziska Wächter-Scholz (2001): Die Programme „Entwicklung und Chancen junger Menschen in sozialen Brennpunkten“ und „Soziale Stadt“. Neue Ansätze der Kooperation im lokalen Kontext. In: *Institut für berufliche Bildung, Arbeitsmarkt- und Sozialpolitik (Hrsg.): Lokale und regionale Netzwerke zur sozialen und beruflichen Integration Jugendlicher. Aktuelle Beiträge aus Theorie und Praxis*. Offenbach am Main: 101-104.
- Mansel, Jürgen und Klaus Hurrelmann (1998): Aggressives und delinquentes Verhalten Jugendlicher im Zeitvergleich. Befunde der ‚Dunkelfeldforschung‘ aus den Jahren 1988, 1990 und 1996. In: *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie* 50: 78-109.
- Massey, Doreen und John Allen (Hrsg., 1984): *Geography matters! A reader*. Cambridge.
- Matthiessen, Günter und Michael Unterstein (2003): *Relationale Datenbanken und SQL – Konzepte der Entwicklung und Anwendung*. München.
- Mattisek, Anika und Paul Reuber (2004): Die Diskursanalyse als Methode in der Geographie – Ansätze und Potentiale. In: *Geographische Zeitschrift* 92 (4): 227-242.
- Mentz, Michael (2002): Außerschulische Bildungseinrichtungen und Schulen. In: o.A. (Hrsg.): „Gemeinsam machen wir sie stark“ – Jugendhilfeeinrichtungen und Schulen als Bildungspartner in sozialen Brennpunkten, Dokumentation der Konferenz aus dem KJP geförderten bundeszentralen freien Träger vom 17.10.2002. Hannover: 9-11.
- Mersch, Britta (2007): Unternehmen Schule. In: *Financial Times Deutschland, Bildung* vom 19.12.2007: 28im.
- Michalowitz, Michaela, Elke Blume und Johanna Zierau (Hrsg., 2000): *Familien in der Gemeinde. Ansätze gemeinsamen Handelns von Kommunen und Kirchen. Dokumentation des Fachgesprächs am 16. November 2000 in Aachen*. Hannover.
- Mucchielli, Laurent und Véronique LeGoaziou (2006): *Quand les banlieues brûlent ... : retour sur les émeutes de novembre 2005*. Paris.
- Munsch, Chantal und Maren Zeller (2005): Die Bedeutung des Stadtteils für Jugendliche. Ein rekonstruktiver Zugang zur Belebung des Diskurses um sozialraumorientierte Erziehungs-

- hilfen. In: Projekt „Netzwerke im Stadtteil“ (Hrsg.): Grenzen des Sozialraums. Wiesbaden: 277-288.
- Nassehi, Armin (1997): Risikogesellschaft. In: Kneer, Georg, Armin Nassehi und Markus Schroer (Hrsg.): Soziologische Gesellschaftsbegriffe. Konzepte moderner Zeitdiagnosen. München: 252-279.
- Oberwittler, Dietrich (2003): Stadtstruktur, Freundeskreise und Delinquenz. Eine Mehrebenenanalyse zu sozialökologischen Kontexteffekten auf schwere Jugenddelinquenz. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, (43): 135-170.
- Oberwittler, Dietrich und Tilman Köllisch (2003): Jugendkriminalität in Stadt und Land. Sozialräumliche Unterschiede im Delinquenzverhalten und Registrierungsrisiko. In: Raithel, Jürgen und Jürgen Mansel (Hrsg.): Kriminalität und Gewalt im Jugendalter. Hell- und Dunkelfeldbefunde im Vergleich. Weinheim, München: 135-160 (= Jugendforschung).
- OECD (Hrsg., 2007): PISA 2006. Schulleistungen im internationalen Vergleich. Bielefeld.
- Olejniczak, Claudia und Maïke Schaarschmidt (2005): Schule im Stadtteil. Fallstudie im Rahmen der Evaluation des integrierten Handlungsprogramms „Soziale Stadt NRW“. Essen.
- Pfeiffer, Christian (2007): "Vergreisung fördert die innere Sicherheit". In: Der Tagesspiegel vom 12.04.2007: 3im.
- Pfeiffer, Christian, Dirk Baier, Matthias Kleimann und Michael Windzio (2006): Gewalterfahrungen und Medienkonsum im Leben von Kindern und Jugendlichen in Dortmund. Zentrale Ergebnisse einer Repräsentativbefragung von Schülerinnen und Schülern vierter und neunter Klassen in Dortmund und zehn anderen westdeutschen Städten und Landkreisen. Hannover.
- Pfeiffer, Christian und Peter Wetzels (2006): Kriminalitätsentwicklung und Kriminalpolitik. Das Beispiel Jugendgewalt. In: Feltes, Thomas, Christian Pfeiffer und Gernot Steinhilper (Hrsg.): Kriminalpolitik und ihre wissenschaftlichen Grundlagen. Festschrift für Hans-Dieter Schwind zum 70. Geburtstag. Heidelberg: 1095-1127.
- Pilz, Gunter A. (2008): Gewalt an Schulen in Celle. Eine quantitative und qualitative Befragung von SchülerInnen, Eltern und LehrerInnen von Hauptschulen, Orientierungsstufen und Gymnasien. Online unter: www.sportwiss.uni-hannover.de/start/Forschung/Forschungsprojekte/Xprojekte_id=3 (02.04.2008).
- Polk, Kenneth und Walter E. Schafer (1972): Schools and Delinquency. Englewood Cliffs, N.J.
- Popper, Karl Raimund (2005): Logik der Forschung. Tübingen.
- Pott, Andreas (2002): Ethnizität und Raum im Aufstiegsprozess. Eine Untersuchung zum Bildungsaufstieg in der zweiten türkischen Migrantengeneration. Opladen.
- Projekt „Netzwerke im Stadtteil“ (Hrsg., 2005): Grenzen des Sozialraums. Wiesbaden.
- Pütz, Robert, Verena Schreiber und Christian Schwedes (2009): Präventionsarbeit an Schulen in Deutschland. Materialien zur Umfrage. Frankfurt am Main.
- Radtke, Frank-Olaf (2004): Die Illusion der meritokratischen Schule. Lokale Konstellation der Produktion von Ungleichheit im Erziehungssystem. In: Bade, Klaus J. und Michael Bommes (Hrsg.): Migration-Integration-Bildung. Grundfragen und Problembereiche. Osnabrück: 143-178 (= IMIS-Beiträge 23).

- Radtke, Frank-Olaf, Maren Hullen und Kerstin Rathgeb (2005a): Lokales Bildungs- und Integrationsmanagement. Bericht der wissenschaftlichen Begleitforschung im Rahmen der Hessischen gemeinschaftsinitiative Soziale Stadt (HEGISS). Themenschwerpunkt Migration und Bildung. Frankfurt am Main (= Frankfurter Beiträge zur Erziehungswissenschaft. Forschungsberichte 6).
- Radtke, Frank-Olaf, Maren Hullen und Kerstin Rathgeb (2005b): Mechanismen der lokalen Lenkung von Schülerströmen. In: Radtke, Frank-Olaf, Maren Hullen und Kerstin Rathgeb (Hrsg.): Lokales Bildungs- und Integrationsmanagement. Bericht der wissenschaftlichen Begleitforschung im Rahmen der Hessischen gemeinschaftsinitiative Soziale Stadt (HEGISS). Themenschwerpunkt Migration und Bildung. Frankfurt am Main: 75-105 (= Frankfurter Beiträge zur Erziehungswissenschaft. Forschungsberichte).
- Raithel, Jürgen (2004): Delinquenz und Lebensstile Jugendlicher. In: Kriminologisches Journal 36: 178–196.
- Reuber, Paul und Carmella Pfaffenbach (2005): Methoden der empirischen Humangeographie. Braunschweig.
- Reutlinger, Christian (2009): Vom Sozialraum als Ding zu den subjektiven Raumdeutungen. Sozialgeografische Problematisierung der „sozialpädagogischen Rede von der Sozialraumorientierung“. In: sozialraum.de (1). Online unter: www.sozialraum.de/ (21.04.2009).
- Reutlinger, Christian (2005): Gespaltene Stadt und die Gefahr der Verdinglichung des Sozialraums. Eine sozialgeographische Betrachtung. In: Projekt "Netzwerke im Stadtteil" (Hrsg.): Grenzen des Sozialraums. Wiesbaden: 87-108.
- Reutlinger, Christian (2003): Jugend, Stadt und Raum. Sozialgeographische Grundlagen einer Sozialpädagogik des Jugendalters. Opladen.
- Röll, Thomas, Axel Wolfsgruber und Bettina Weiguny (1998): Faustrecht macht Schule. Treten, bis er nicht mehr aufsteht. Schülerkonflikte werden immer brutaler. Jeder dritte Pennäler war selbst schon Opfer. In: Focus (10). Online unter: www.focus.de/politik/deutschland/jugend-faustrecht-macht-schule-und150-1-archivdokument-2-teile_aid_169270.html (29.06.2009).
- Ross-Strajhar, Gisela (2005): Prävention, Vorsorge, Vorbeugung. Ein Überblick über sozialwissenschaftliche Forschung. Bonn.
- Santen, Eric van und Mike Seckinger (2005): Sozialraumorientierung ohne Sozialräume? In: Projekt „Netzwerke im Stadtteil“ (Hrsg.): Grenzen des Sozialraums. Wiesbaden: 49-72.
- Schäfer, Heiner (2000): Zum Umgang mit delinquenten Kindern. Eine Einführung. In: Arbeitsstelle Kinder- und Jugendkriminalitätsprävention (Hrsg.): Wider die Ratlosigkeit im Umgang mit Kinderdelinquenz. Präventive Ansätze und Konzepte. München: 9-23.
- Schäfer, Klaus (1999): „Das Christentum ist undenkbar ohne Mission“. Zu den Sendungsworten des Auferstandenen in den Evangelien. In: Pechmann, Ralph und Martin Reppenhausen (Hrsg.): Mission im Widerspruch. Religionstheologische Fragen heute und Mission morgen. Neukirchen-Vluyn: 168-181.
- Scheerer, Sebastian (1978): Der politisch-publizistische Verstärkerkreislauf. In: Kriminologisches Journal 10: 223-228.
- Schefold, Werner (2005): Sozialräumlichkeit von Hilfeverfahren. In: Projekt „Netzwerke im Stadtteil“ (Hrsg.): Grenzen des Sozialraums. Wiesbaden: 145-164.

- Schmiester, Carsten (2006): Gewalt an Schulen. Wie gehen Amerikaner damit um? Online unter:
www.tagesschau.de/aktuell/meldungen/0,1185,OID5388658_TYP6_THE5390374_NAV_REF1_BAB,00.html (08.Mai 2007).
- Schneider, Hans Joachim (2006): Verbrechensverhütung und ihre Evaluation. In: Feltes, Thomas, Christian Pfeiffer und Gernot Steinhilper (Hrsg.): Kriminalpolitik und ihre wissenschaftlichen Grundlagen. Festschrift für Hans-Dieter Schwind zum 70. Geburtstag. Heidelberg: 147-162.
- Schneider, Peter (2005): Kultur der Angst. In: Die Zeit, Feuilleton Nr. 9 vom 24.02.2005: 47im.
- Schreiber, Verena (2005): Regionalisierung von Unsicherheit in der Kommunalen Kriminalprävention. In: Glasze, Georg, Robert Pütz und Manfred Rolfes (Hrsg.): Diskurs, Stadt, Kriminalität. Städtische (Un-)Sicherheiten aus der Perspektive von Stadtforschung und Kritischer Kriminalgeographie. Bielefeld: 59-103.
- Schroeder, Joachim (1995): Über die Schule hinaus – Ressourcen und Kooperationsmöglichkeiten im Stadtteil. In: Mack, Wolfgang (Hrsg.): Hauptschule als Jugendschule. Beiträge zur pädagogischen Reform der Hauptschulen in sozialen Brennpunkten. Ludwigsburg: 127-140.
- Schubarth, Wilfried (2001): Jugendgewalt als Konjunkturthema in den Medien. In: Neue Kriminalpolitik 13, (3): 25-29.
- Schubarth, Wilfried (2000): Gewaltprävention in Schule und Jugendhilfe. Theoretische Grundlagen, empirische Ergebnisse, Praxismodelle. Neuwied, Kriftel.
- Schubarth, Wilfried (1999): „Jugendprobleme“ machen Karriere. Zum Verhältnis von Medienöffentlichkeit, Politik, Wissenschaft und Praxis am Beispiel der Gewaltdebatte. In: Timmermann, Heiner und Eva Wessela (Hrsg.): Jugendforschung in Deutschland. eine Zwischenbilanz. Opladen: 81-94 (= Schriftenreihe der Europäischen Akademie Otzenhausen).
- Schürt, Alexander, Martin Spangenberg und Thomas Pütz (2005): Raumstrukturtypen. Konzept – Ergebnisse – Anwendungsmöglichkeiten – Perspektiven. BBR-Arbeitspapier. o.O.
- Schwind, Hans-Dieter, Jürgen Baumann und Friedrich Lösel (Hrsg., 1990): Ursachen, Prävention und Kontrolle von Gewalt. Analysen und Vorschläge der Unabhängigen Regierungskommission zur Verhinderung und Bekämpfung von Gewalt (Gewaltkommission). Berlin.
- Snel, Erik und Henk Ferwerda (1999): Jugendkriminalität in benachteiligten Wohnvierteln. In: Bendit, Rene, Wolfgang Erler, Sima Nieborg et al. (Hrsg.): Kinder- und Jugendkriminalität. Strategien der Prävention und Intervention in Deutschland und den Niederlanden. Opladen: 76-92.
- Statistisches Bundesamt (Hrsg., 2007): Statistisches Jahrbuch 2007 für die Bundesrepublik Deutschland. Wiesbaden.
- Steffen, Wiebke (2007): Jugendkriminalität und ihre Verhinderung zwischen Wahrnehmung und empirischen Befunden. Gutachten zum 12. Deutschen Präventionstag am 18. und 19. Juni 2007 in Wiesbaden. In: Deutscher Präventionstag (Hrsg.): Kongresskatalog zum 12. Deutschen Präventionstag. Hannover: 181-227.

- Strasser, Hermann und Henning van den Brink (2005): Auf dem Weg in die Präventionsgesellschaft? In: Aus Politik und Zeitgeschichte. Kriminalitätsprävention 46: 3-7.
- Sturzenhecker, Benedikt (2000): Prävention ist keine Jugendarbeit. Thesen zu Risiken und Nebenwirkungen der Präventionsorientierung. In: Sozialmagazin, (1): 14-21.
- Thiersch, Hans (2005): Lebensweltorientierte Soziale Arbeit im städtischen Milieu. In: Projekt „Netzwerke im Stadtteil“ (Hrsg.): Grenzen des Sozialraums. Wiesbaden: 109-124.
- Thiersch, Hans (1998): Lebensweltorientierte soziale Arbeit und Forschung. In: Rauschenbach, Thomas und Werner Thole (Hrsg.): Sozialpädagogische Forschung. Weinheim, München: 81-96.
- Vobruba, Georg (1983): Prävention durch Selbstkontrolle. In: Wambach, Manfred Max (Hrsg.): Der Mensch als Risiko. Zur Logik von Prävention und Früherkennung. Frankfurt am Main: 29-47.
- Volkman, Hans-Rüdiger (2002): Wann ist ein Projekt ein kriminalpräventives Projekt? In: Neue Kriminalpolitik 14, (1): 14-19.
- Volkman, Hans-Rüdiger und Joachim Jäger (2000): Evaluation kriminalpräventiver Projekte. Eine Grundlegung für die Praxis. Münster.
- von der Leyen, Ursula (2008): Rede der Bundesministerin für Familie, Senioren, Frauen und Jugend in der Debatte zur Kinderarmut und Stärkung von Familien vor dem Deutschen Bundestag am 5. Juni 2008 in Berlin. In: Bulletin der Bundesregierung 59, (2)
- Walter, Michael (2001): Jugendkriminalität. Eine systematische Darstellung. Stuttgart.
- Welz-Stadelbauer, Brigitte und Heiner Schäfer (2000): Soziale Gruppenarbeit für strafunmündige Kinder. In: Arbeitsstelle Kinder- und Jugendkriminalitätsprävention (Hrsg.): Wider die Ratlosigkeit im Umgang mit Kinderdelinquenz. Präventive Ansätze und Konzepte. München: 161-173.
- Werlen, Benno (2005): Raus aus dem Container! Ein sozialgeographischer Blick auf die aktuelle (Sozial-)Raumdiskussion. In: Projekt „Netzwerke im Stadtteil“ (Hrsg.): Grenzen des Sozialraums. Wiesbaden: 15-36.
- Werlen, Benno (1995): Sozialgeographie alltäglicher Regionalisierungen. Bd. 1: Zur Ontologie von Gesellschaft und Raum. Stuttgart.
- Westphal, Kristin (2007): Orte des Lernens. Beiträge zu einer Pädagogik des Raumes. Weinheim.
- Wilmers, Nicola, Dirk Enmann, Dagmar Schaefer, Karin Herbers, Werner Greve und Peter Wetzels (2002): Jugendliche in Deutschland zur Jahrtausendwende: Gefährlich oder gefährdet? Baden-Baden.
- Zeiber, Helga (1983): Die vielen Räume der Kinder. Zum Wandel räumlicher Lebensbedingungen seit 1945. In: Preuss-Lausitz, Ulf (Hrsg.): Kriegskinder, Konsumkinder, Krisenkinder. Zur Sozialisationsgeschichte seit dem Zweiten Weltkrieg. Berlin: 176-195.
- Zentrale Geschäftsstelle – Programm Polizeiliche Kriminalprävention der Länder und des Bundes (Hrsg., 2008): Wege aus der Gewalt. So schützen Sie Ihr Kind vor Gewalt. Stuttgart.
- Zierhofer, Wolfgang (1999): Die fatale Verwechslung. Zum Selbstverständnis der Geographie. In: Meusburger, Peter (Hrsg.): Handlungszentrierte Sozialgeographie. Benno Werlens Entwurf in kritischer Diskussion. Stuttgart: 163-186 (= Erdkundliches Wissen 130).

Stichwortverzeichnis

abweichendes Verhalten.....	51	Präventionscurricula.....	49
Aggression.....	53	Präventionsdiskurs	17, 19, 24
Devianz.....	21, 48, 51, 52	Präventionsparadigma	8
Diskurs	24	primäre Prävention	19, 50, 80
Dunkelfeldstudien	22	Raumstrukturtyp.....	38, 80
Eltern	69, 72	Schüler/-innen	70
Enträumlichung	30	Schulsegregation	64
Evaluation.....	12, 16, 47	sekundäre Prävention	19
Familie.....	69	Siedlungsstrukturelle	
Finanzausstattung	45	Gebietstypen.....	38, 80
Gesundheitserziehung	48	Sozialarbeiter/-innen	69, 70, 71
Gewalt an Schulen.....	21	soziale Kontrolle	18, 58
Gewaltkommission.....	21, 80	soziale Segregation.....	31, 63
Gewaltprävention	49, 53	Sozialkompetenz	54
Hasskriminalität	61	Sozialraum.....	27, 28
Integration	26, 63	Stadtregion	38, 81
Intoleranz.....	61	Stadtteil.....	27, 31
Jugendamt.....	69	Stadtteilschule	31
Jugenddelinquenz.....	22, 23	Structured Query Language	81
Jugendkriminalität.....	15, 21, 22, 23	Suchtprävention.....	49, 59
Kollegium.....	73, 74	Suchtverhalten.....	59
Kriminalprävention	20	tertiäre Prävention	19
Lebenswelt	28, 29	verbale Aggression.....	56
Leistungsdiskurs.....	25	Vereine	69
Mobbing	57	Verkehrserziehung	48
Polizei.....	68, 69	Vernetzung	66
Polizeiliche Kriminalstatistik			
(PKS).....	15, 22		

Anhang: Materialien

JOHANN WOLFGANG GOETHE UNIVERSITÄT FRANKFURT AM MAIN

Umfrage zur Präventionsarbeit an Schulen

Bitte geben Sie an, welchen Stellenwert die folgenden Präventionsbereiche an Ihrer Schule haben.

	führen wir im Rahmen eines Präventionsprogramms durch	ist integraler Bestandteil unseres normalen Unterrichts	führen wir (noch) nicht durch	ist an unserer Schule nicht sinnvoll	weiß nicht	keine Angabe
Verkehrserziehung	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Gesundheitserziehung	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Suchtprävention	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Gewaltprävention	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Prävention von Eigentumsdelikten	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Prävention von Sachbeschädigung	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>
Prävention politisch motivierter (Hass-)Kriminalität	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Sonstige	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Zurück Weiter

Bitte beachten Sie: Beim Schließen des Browserfensters gehen sämtliche Eingaben verloren!

© 2007 INSTITUT FÜR HUMANGEOGRAPHIE

Fertig www.umfragen.uni-frankfurt.de

Abbildung 29: Screenshot Online-Fragebogen

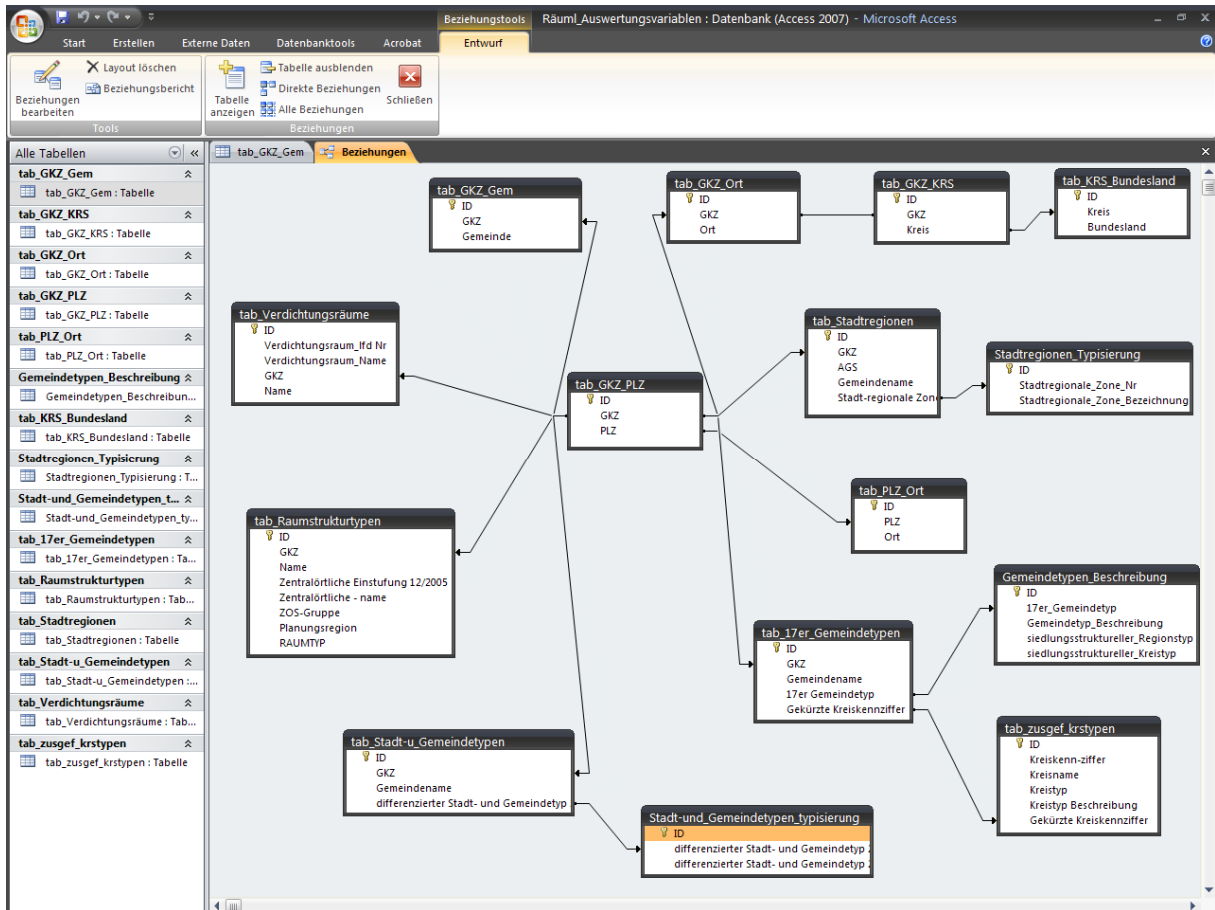


Abbildung 30: Datenbank mit räumlichen Auswertungsvariablen, Verknüpfungsstruktur der Datenbankelemente

```

SELECT tab_GKZ_PLZ.PLZ, [tab_Stadt-
u_Gemeindetypen].[differenzierter Stadt- und Gemeindety
2003], [Stadt-und_Gemeindetypen_typisierung].[differenzierter
Stadt- und Gemeindety 2003_Beschreibung],
tab_Stadtregionen.[Stadt-regionale Zone],
Stadtregionen_Typisierung.Stadtregionale_Zone_Bezeichnung,
tab_Verdichtungsräume.Verdichtungsraum_Name,
tab_Raumstrukturtypen.RAUMTYP, tab_17er_Gemeindetypen.[17er
Gemeindety],
Gemeindetypen_Beschreibung.Gemeindety_Beschreibung
FROM ((((((tab_GKZ_PLZ LEFT JOIN tab_Raumstrukturtypen ON
tab_GKZ_PLZ.[GKZ] = tab_Raumstrukturtypen.[GKZ]) LEFT JOIN
([tab_Stadt-u_Gemeindetypen] LEFT JOIN [Stadt-
und_Gemeindetypen_typisierung] ON [tab_Stadt-
u_Gemeindetypen].[differenzierter Stadt- und Gemeindety 2003]
= [Stadt-und_Gemeindetypen_typisierung].[differenzierter
Stadt- und Gemeindety 2003_Nr]) ON tab_GKZ_PLZ.[GKZ] =
[tab_Stadt-u_Gemeindetypen].[GKZ]) LEFT JOIN
tab_Verdichtungsräume ON tab_GKZ_PLZ.[GKZ] =
tab_Verdichtungsräume.[GKZ]) LEFT JOIN tab_17er_Gemeindetypen
ON tab_GKZ_PLZ.[GKZ] = tab_17er_Gemeindetypen.[GKZ]) LEFT JOIN
tab_Stadtregionen ON tab_GKZ_PLZ.[GKZ] =
tab_Stadtregionen.[GKZ]) LEFT JOIN Stadtregionen_Typisierung
ON tab_Stadtregionen.[Stadt-regionale Zone] =
Stadtregionen_Typisierung.[Stadtregionale_Zone_Nr]) LEFT JOIN
Gemeindetypen_Beschreibung ON tab_17er_Gemeindetypen.[17er
Gemeindety] = Gemeindetypen_Beschreibung.[17er_Gemeindety];

```

Abbildung 31: SQL-Statement zur Verknüpfung der erhobenen Datensätze mit Raumstrukturdaten

Bundesland	angeschriebene Schulen	Start der Erhebung	Einsendeschluss 1. Durchlauf	Start Nachfassen	Einsendeschluss Nachfassen	Rücklauf (absolut)	Rücklauf (in %)
Baden-Württemberg	4.319	14. Jan. 2008	25. Jan. 2008	30. Jan. 2008	13. Feb. 2008	755	17,5%
Bayern	4.879	14. Jan. 2008	25. Jan. 2008	30. Jan. 2008	13. Feb. 2008	628	12,9%
Berlin	867	31. Jan. 2008	14. Feb. 2008	11. Mrz. 2008	25. Mrz. 2008	57	6,6%
Brandenburg	971	14. Jan. 2008	25. Jan. 2008	30. Jan. 2008	13. Feb. 2008	114	11,7%
Bremen	242	14. Apr. 2008	28. Apr. 2008	30. Apr. 2008	14. Mai. 2008	30	12,4%
Hamburg	156	7. Jan. 2008	25. Jan. 2008	30. Jan. 2008	13. Feb. 2008	7	4,5%
Hessen	2.222	15. Feb. 2008	29. Feb. 2008	5. Mrz. 2008	19. Mrz. 2008	281	12,6%
Mecklenburg-Vorpommern	615	31. Mrz. 2008	16. Apr. 2008	17. Apr. 2008	2. Mai. 2008	48	7,8%
Niedersachsen	2.605	11. Mrz. 2008	25. Mrz. 2008	31. Mrz. 2008	16. Apr. 2008	320	12,3%
Nordrhein-Westfalen	3.286	8. Jan. 2008	25. Jan. 2008	30. Jan. 2008	13. Feb. 2008	199	6,1%
Rheinland-Pfalz	1.352	31. Mrz. 2008	16. Apr. 2008	17. Apr. 2008	2. Mai. 2008	185	13,7%
Saarland	291	31. Jan. 2008	14. Feb. 2008	11. Mrz. 2008	25. Mrz. 2008	37	12,7%
Sachsen	1.792	18. Dez. 2007	11. Jan. 2008	14. Jan. 2008	25. Jan. 2008	220	12,3%
Sachsen-Anhalt	1.016	20. Dez. 2007	11. Jan. 2008	14. Jan. 2008	25. Jan. 2008	41	4,0%
Schleswig-Holstein	845	18. Dez. 2007	11. Jan. 2008	14. Jan. 2008	25. Jan. 2008	135	16,0%
Thüringen	923	8. Jan. 2008	25. Jan. 2008	30. Jan. 2008	13. Feb. 2008	65	7,0%
o. A. des Bundeslandes						60	
Gesamt	26.381					3.182	12,1%

Berechnung: C. Schwedes

Tabelle 1: Übersicht Umfrageverlauf

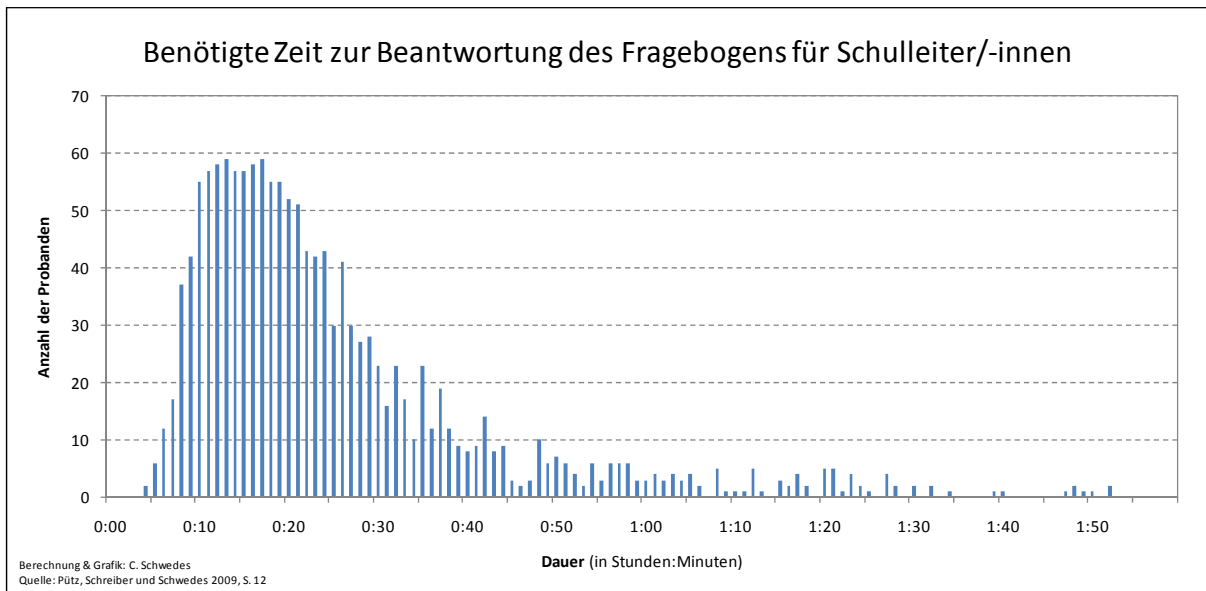


Abbildung 32: Benötigte Zeit zur Beantwortung des Fragebogens für Schulleiter/-innen

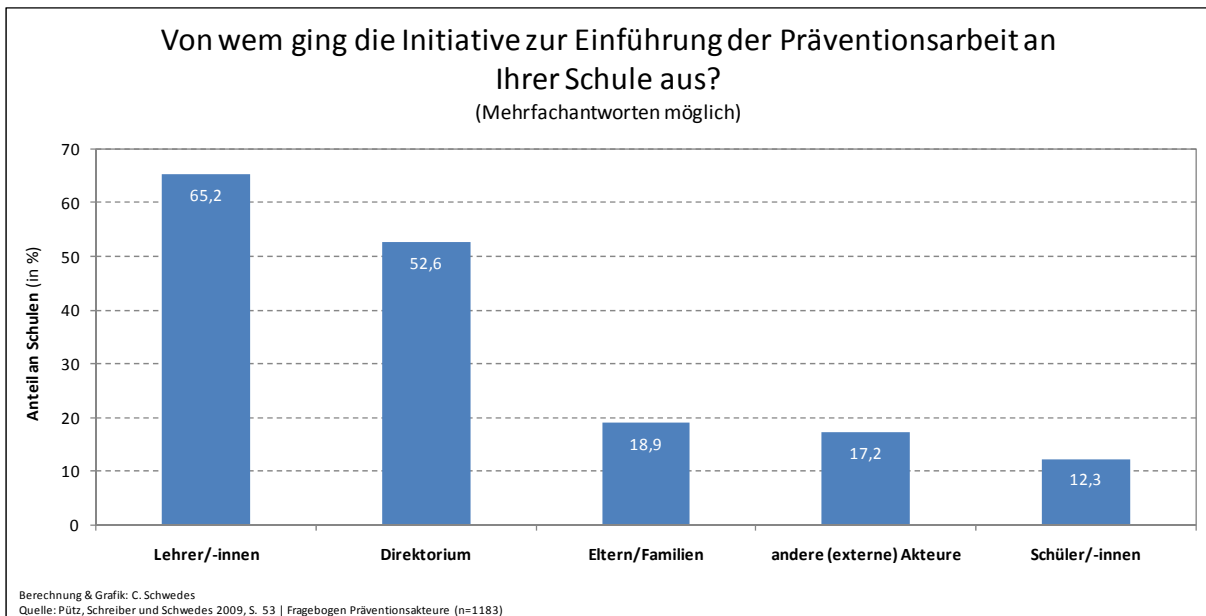


Abbildung 33: Initiatoren schulischer Präventionsarbeit

			Anteil Schüler mit Migrationshintergrund				Gesamt
			weniger als 10%	10 bis 30%	31 bis 60%	mehr als 60%	
Die Kontrolle einzelner Schulbereiche (Schulhof, Flure etc.) ist wichtig für den Erfolg unserer Präventionsarbeit.	trifft voll und ganz zu	Anzahl	148	56	28	13	245
		Anteil in %	15,2%	16,6%	23,9%	25,0%	16,6%
	trifft überwiegend zu	Anzahl	210	85	42	13	350
		Anteil in %	21,6%	25,1%	35,9%	25,0%	23,7%
	trifft eher zu	Anzahl	217	103	21	14	355
		Anteil in %	22,3%	30,5%	17,9%	26,9%	24,0%
	trifft eher nicht zu	Anzahl	140	44	16	5	205
		Anteil in %	14,4%	13,0%	13,7%	9,6%	13,9%
	trifft kaum zu	Anzahl	130	27	9	5	171
		Anteil in %	13,4%	8,0%	7,7%	9,6%	11,6%
	trifft überhaupt nicht zu	Anzahl	126	23	1	2	152
		Anteil in %	13,0%	6,8%	,9%	3,8%	10,3%
Gesamt	Anzahl	971	338	117	52	1478	
	Anteil in %	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	

Signifikanz und Stärke des Zusammenhangs

	Wert	df	Asymptotische Signifikanz (2-seitig)
Chi-Quadrat nach Pearson	57,822 ^a	15	,000
Kontingenzkoeffizient C	,194		
Anzahl der gültigen Fälle	1478		

^a 0 Zellen (0,0%) haben eine erwartete Häufigkeit kleiner 5. Die minimale erwartete Häufigkeit ist 5,35.

Berechnung: C. Schwedes
Quelle: eigene Erhebung

Tabelle 2: Bedeutung von Kontrolle – Anteil Schüler/-innen mit Migrationshintergrund

			Das Umfeld, in dem unserer Schule liegt ist multikulturell.				Gesamt
			trifft zu	trifft eher zu	trifft eher nicht zu	trifft nicht zu	
Die Kontrolle einzelner Schulbereiche (Schulhof, Flure etc.) ist wichtig für den Erfolg unserer Präventionsarbeit.	trifft voll und ganz zu	Anzahl	158	88	132	102	480
		Anteil in %	22,2%	14,9%	15,2%	11,6%	15,7%
	trifft überwiegend zu	Anzahl	204	147	183	202	736
		Anteil in %	28,7%	24,9%	21,1%	22,9%	24,1%
	trifft eher zu	Anzahl	163	162	211	184	720
		Anteil in %	22,9%	27,5%	24,3%	20,8%	23,6%
	trifft eher nicht zu	Anzahl	96	81	157	115	449
		Anteil in %	13,5%	13,7%	18,1%	13,0%	14,7%
	trifft kaum zu	Anzahl	48	66	99	154	367
		Anteil in %	6,7%	11,2%	11,4%	17,4%	12,0%
	trifft überhaupt nicht zu	Anzahl	43	46	85	126	300
		Anteil in %	6,0%	7,8%	9,8%	14,3%	9,8%
Gesamt	Anzahl	712	590	867	883	3052	
	Anteil in %	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	

Signifikanz und Stärke des Zusammenhangs

	Wert	df	Asymptotische Signifikanz (2-seitig)
Chi-Quadrat nach Pearson	124,962 ^a	15	,000
Kontingenzkoeffizient C	,298		
Anzahl der gültigen Fälle	3052		

^a 0 Zellen (0,0%) haben eine erwartete Häufigkeit kleiner 5. Die minimale erwartete Häufigkeit ist 57,99.

Berechnung: C. Schwedes
Quelle: eigene Erhebung

Tabelle 3: Bedeutung von Kontrolle – Einschätzung des Umfeldes bezüglich Multikulturalität

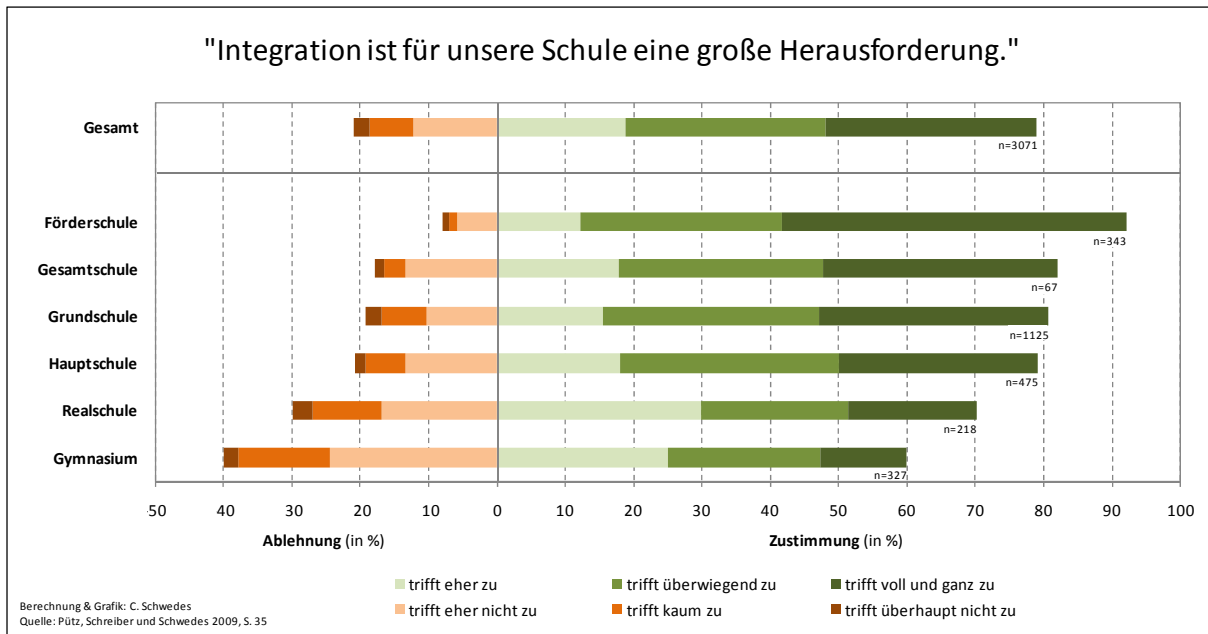


Abbildung 34: Bedeutung von Integration (nach Schulform)



Abbildung 35: Externe Initiatoren schulischer Präventionsarbeit

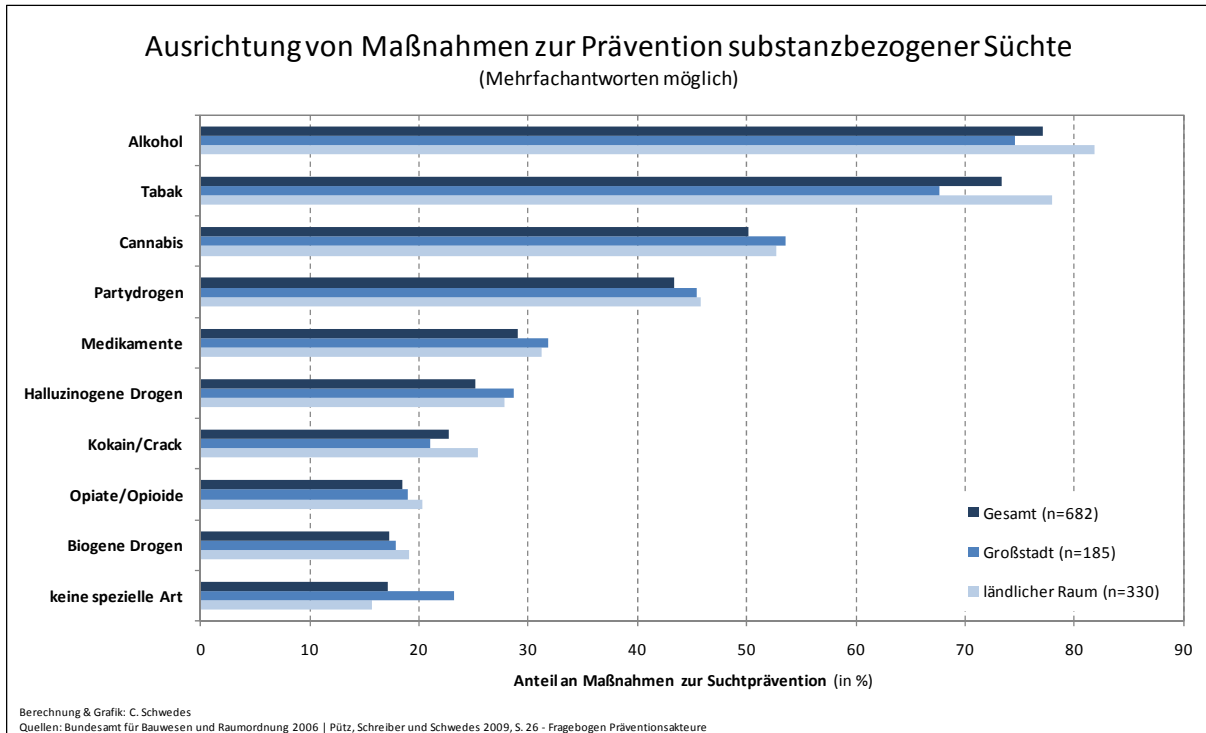


Abbildung 36: Ausrichtung von Maßnahmen zur Prävention substanzbezogener Süchte (nach räumlicher Lage der Schule)

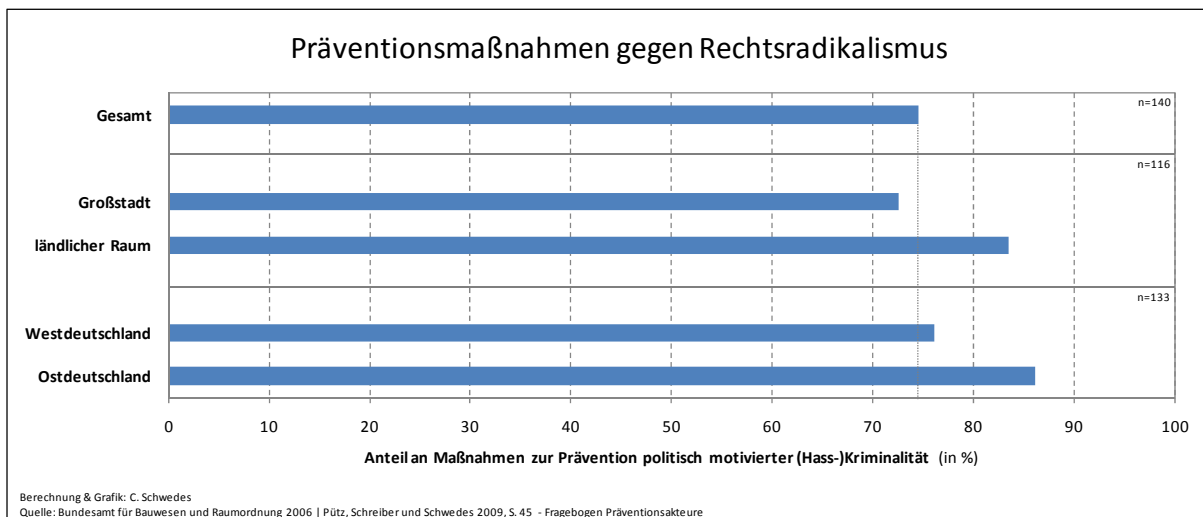


Abbildung 37: Bedeutung der Prävention von Rechtsradikalismus (nach räumlicher Lage der Schule)

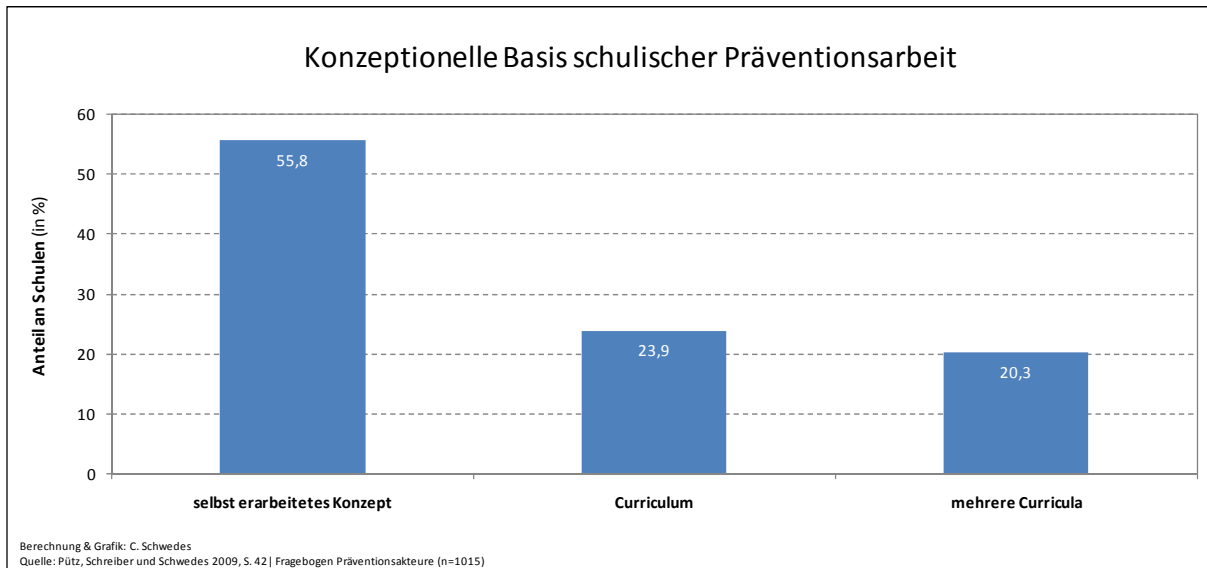


Abbildung 38: Konzeptionelle Basis schulischer Präventionsarbeit

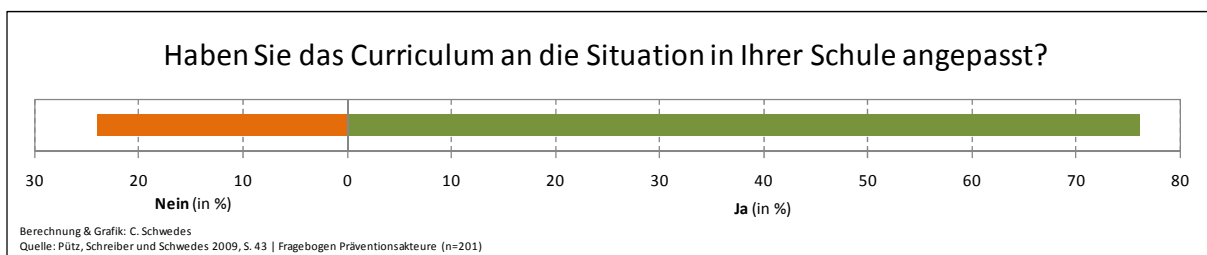


Abbildung 39: Anpassung von Präventionscurricula an die Schulsituation

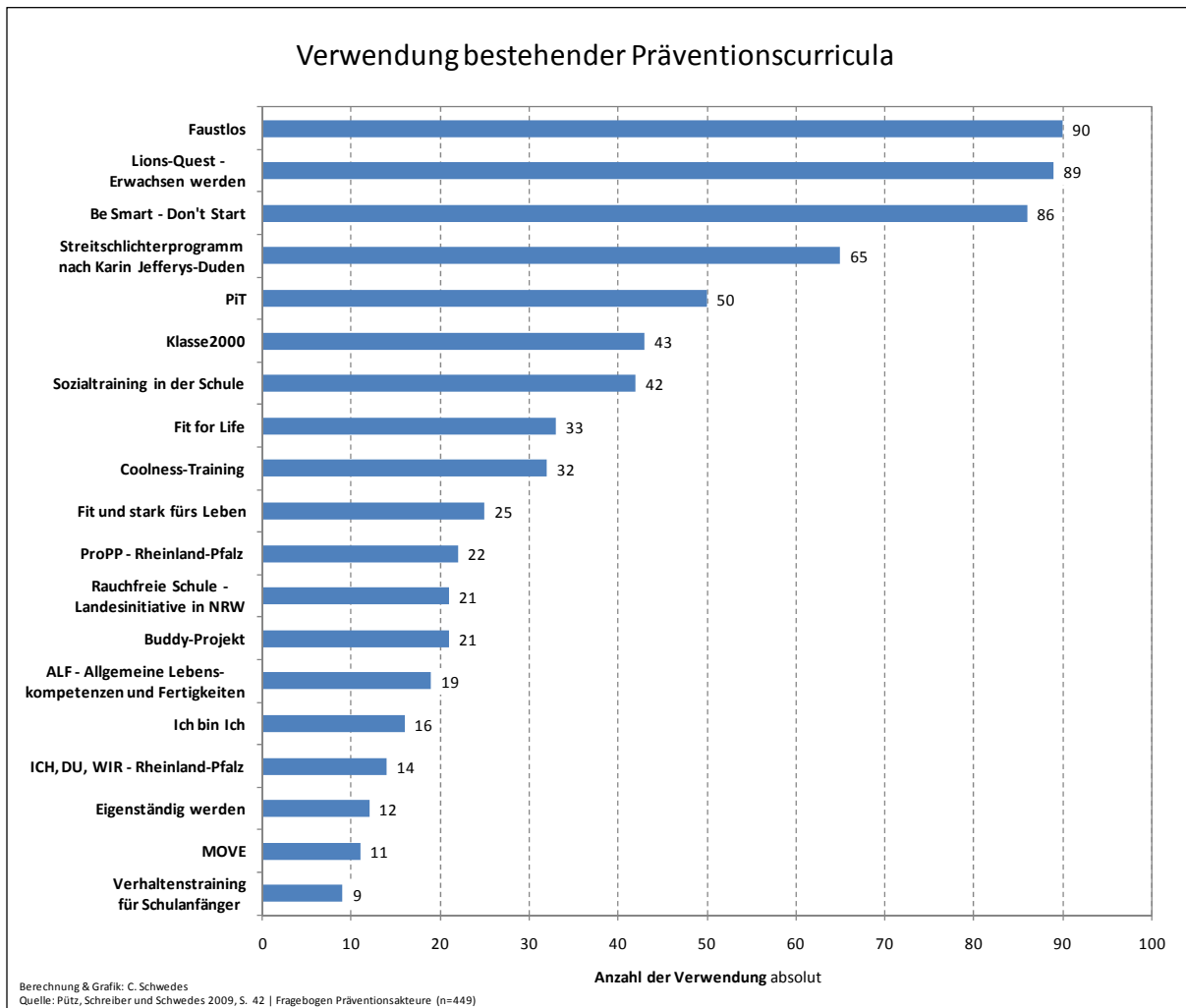


Abbildung 40: Häufigste Präventionscurricula an Schulen in Deutschland

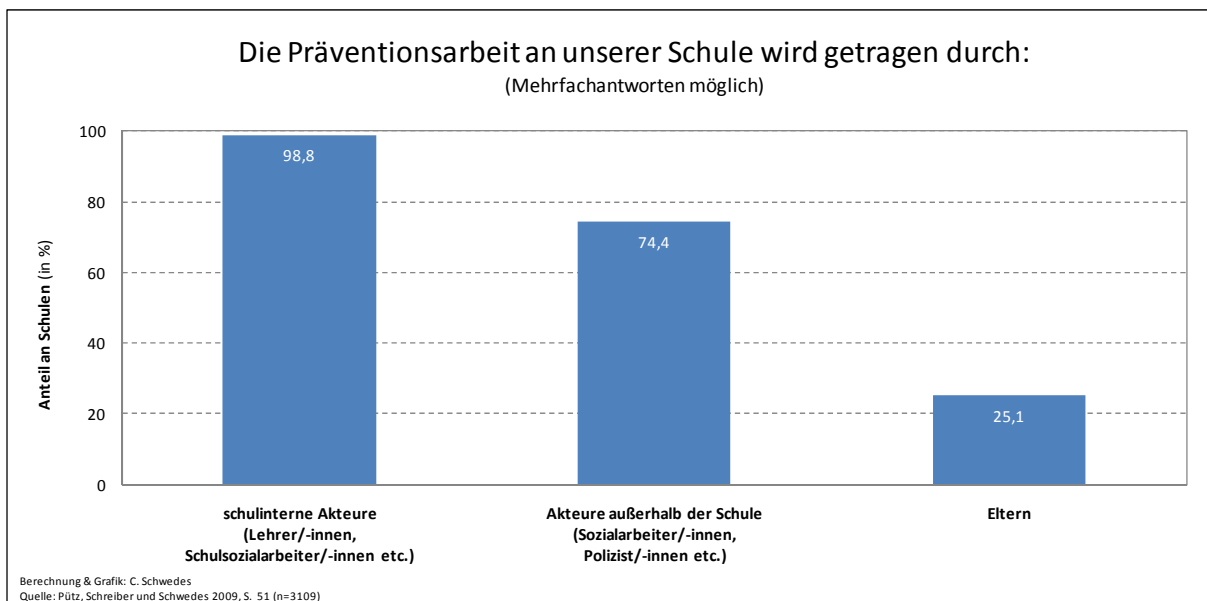


Abbildung 41: Träger schulischer Präventionsarbeit

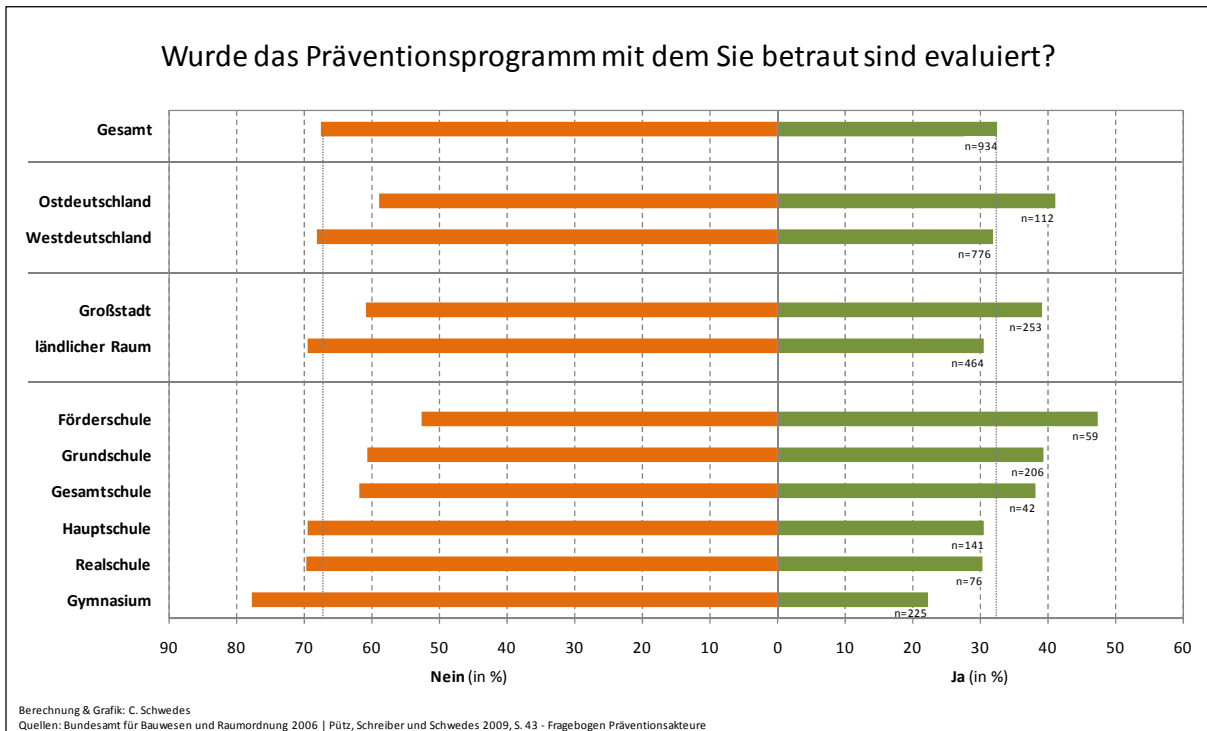


Abbildung 42: Bedeutung von Evaluation schulischer Präventionsarbeit (nach Schulform und räumlicher Lage der Schule)

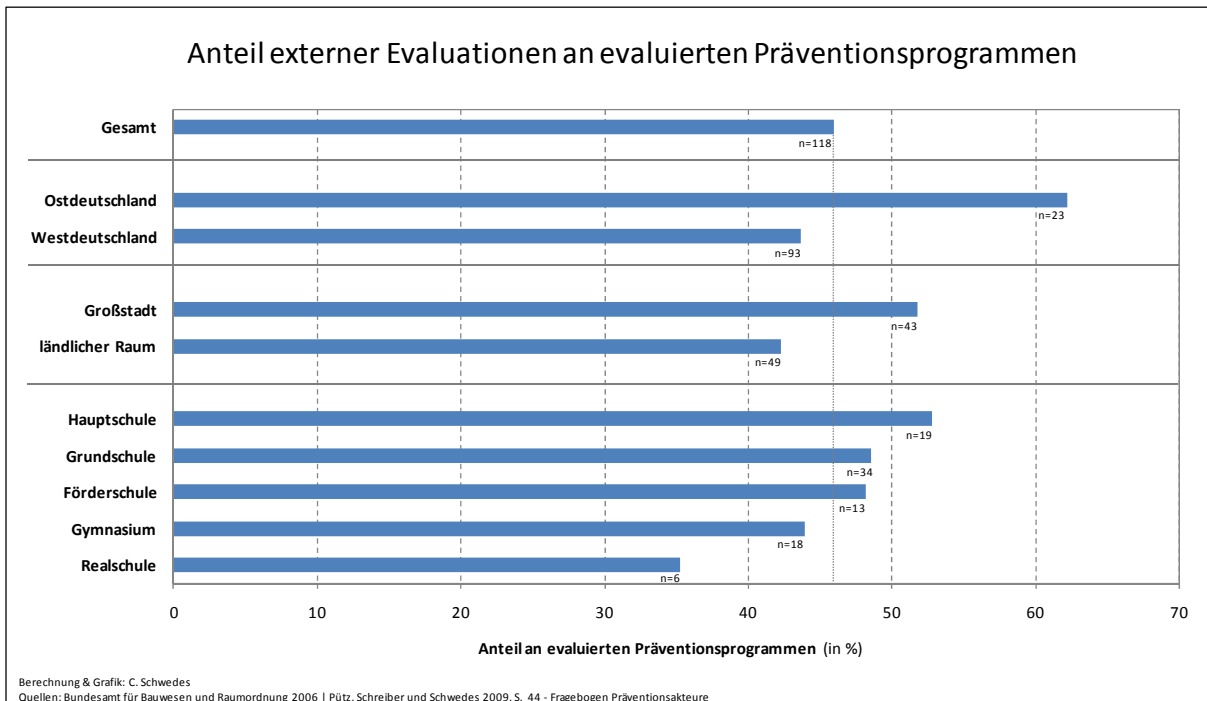


Abbildung 43: Bedeutung externer Evaluation schulischer Präventionsarbeit (nach Schulform und räumlicher Lage der Schule)

Frau H. Obergeest:²²

... Wir haben also auf jeden Fall Schüler mit einem – also das kann man ja heute nicht mehr am Pass fest machen, das sind heute viele deutsche Schüler aber mit ... Schüler mit Migrationshintergrund haben wir ich würde mal sagen der liegt so bei 80 %. Und dann ist es auch so wir waren – wir haben ja hier in unmittelbarer Nachbarschaft die nächste Realschule, dann haben wir ja hier die Gesamtschule – wir waren eine Schule, wo das herkommt kann ich ihnen nicht sagen, die nicht so einen guten Ruf hat. Wir hatten aber auch immer etwas Luft und deshalb haben wir alles was an schwierigen Schülern irgendwo auf dem Markt war zugeschoben bekommen. Also wenn irgendwo einer die Schule verlassen muss: 'Ja, bei der Schillerschule²³ da ist noch Platz'. Und so kriegen sie natürlich auch ein Klientel, das nicht so ganz einfach ist. Es sind ja meistens Disziplinargeschichten oder Gewaltgeschichten weshalb die von der Schule fliegen. Und zum Teil eben auch, das was wir in die fünften Klassen kriegen, das sind oftmals Schüler, die nur bedingt geeignet sind. In diesem Jahr ist es das erste Mal anders. Dass wir also wirklich mal eine Klasse voll gekriegt haben, mit wirklich geeigneten Schülern. Aber sonst dann weil wir eben Kapazitäten hatten, mussten wir alles nehmen was irgendwo da war – Reste. Das ist dann zum Teil natürlich auch Sprengstoff. Wir haben also gestern Klassenkonferenzen gehabt, den ganzen Nachmittag, fünfte Klasse, eine Klasse nach der anderen, lauter Disziplingeschichten – und heute geht es weiter. Also da ist schon einiges recht Schwieriges dabei. Also Kinder die von Zuhause nicht richtig betreut werden. Also da ist ein Schüler – ich glaube der sieht tagsüber seine Eltern überhaupt nicht. Der Vater der arbeitet nachts und schläft tagsüber oder arbeitet auswärts und die Mutter die arbeitet Schicht. Also auf jeden Fall: wenn man da zuhause anruft die erreicht man nicht. Also ich habe einen Schüler – das wurde mir dann später ganz fürchterlich zum Vorwurf gemacht – ich brauche mich nicht nachhause zu wenden, albanische Familie, die Mutter die versteht mich gar nicht richtig, Briefe brauche ich auch nicht zu schicken, die Mutter versteht es nicht, die Söhne greifen sie dann ab. Ich muss also mit dem Vater reden. Der Vater hat irgendwo in der Innenstadt ein Kiosk, telefonisch erreiche ich ihn nicht, ja was mache ich, ich fahre da immer vorbei. Ich spreche den Mann immer auf der Gass. Also so – wo die Elternhäuser z. T. recht schwierig sind, Kinder die nicht richtig mit Frühstück versorgt werden, Kinder die also morgens nicht geweckt werden, die sich selbst den Wecker stellen müssen, die selbst gucken müssen, dass sie hier Land gewinnen, dass sie hier pünktlich auf der Matte stehen. Das ist so das Umfeld was wir hier so haben. 00:43:05-7

C. Schwedes:

Können sie noch etwas über die Arbeit mit den Eltern erzählen? 00:43:14-0

Frau H. Obergeest:

Also wir machen schon immer einen einführenden Elternabend bevor wir dann in diese Projekttag gehen. Dass sie einfach auch informiert sind was da läuft. Aber Elternarbeit ist hier extrem schwierig. Also die Elternabende sind hier dermaßen dünn besucht, die Elternbeiratssitzungen die kann man an einer Hand abzählen. Das ist extrem Schwierig. Es gibt Eltern die kriegen sie in sechs Jahren nie zu sehen. 00:43:59-3

²² Name geändert

²³ Name geändert

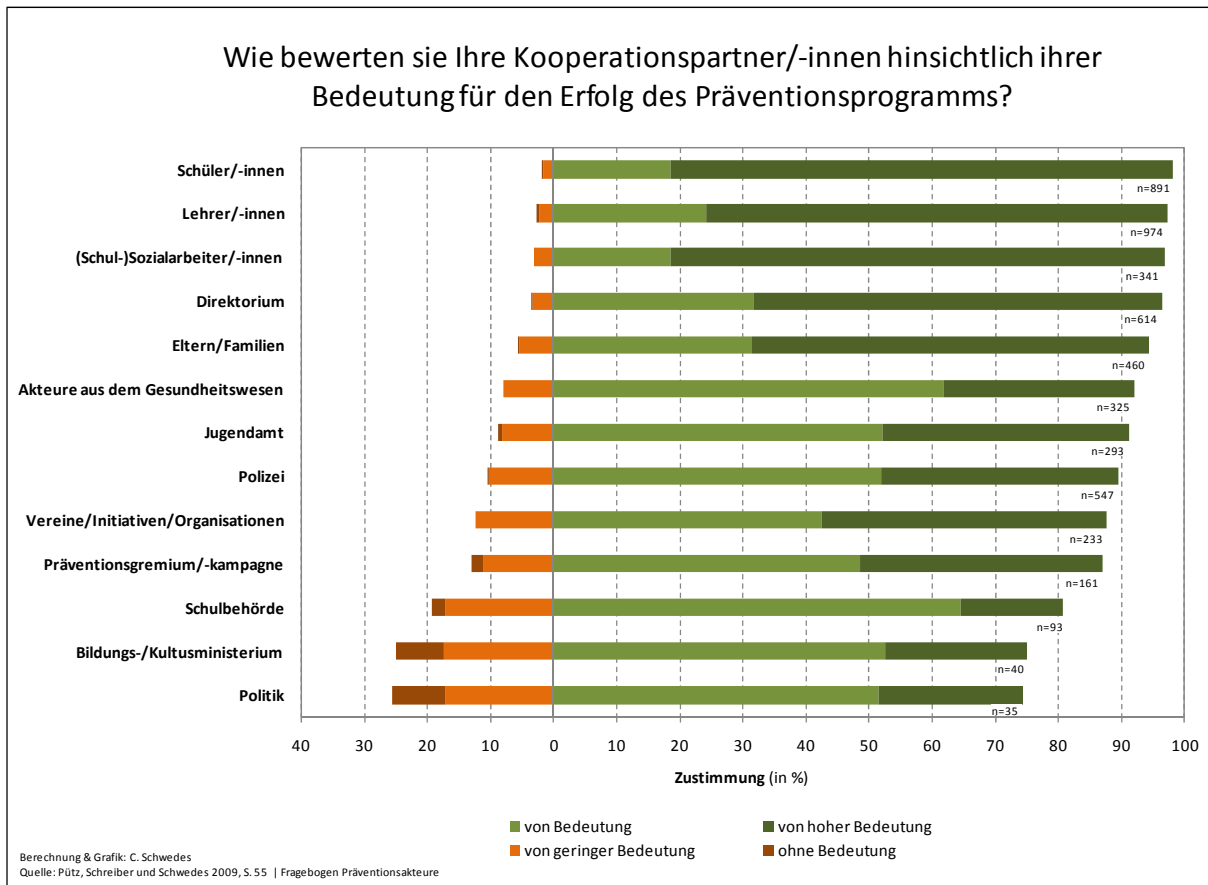


Abbildung 44: Bedeutung von Kooperationspartnern für den Erfolg von Präventionsprogrammen

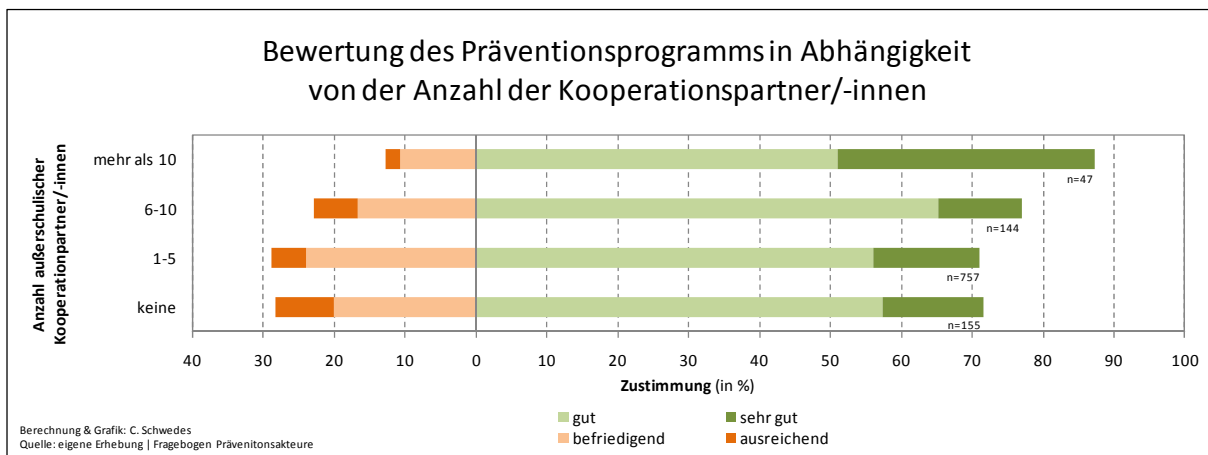


Abbildung 45: Bedeutung der Anzahl der Kooperationspartner/-innen für den Erfolg von Präventionsarbeit

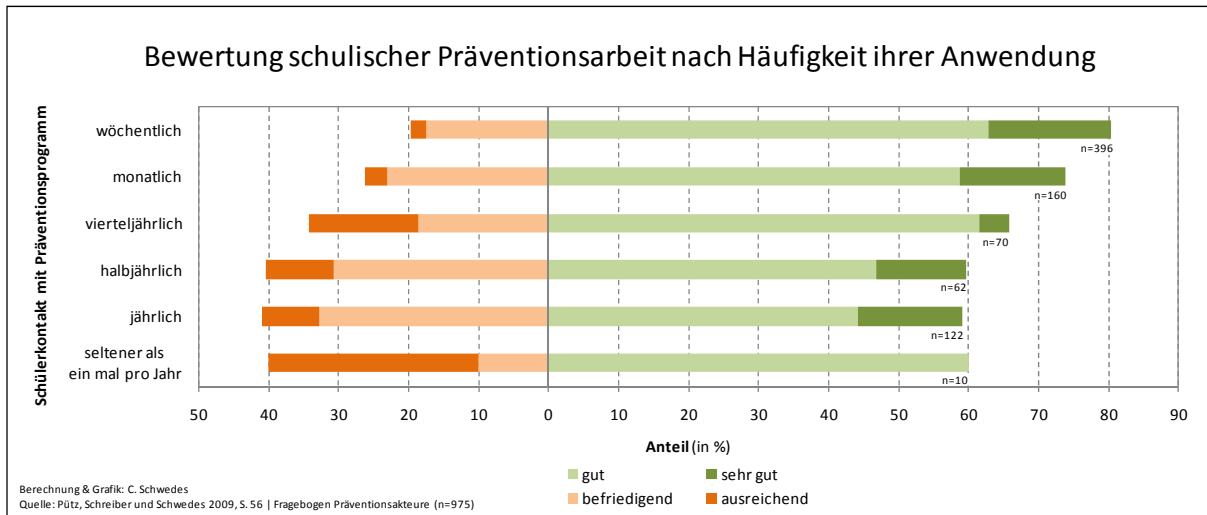


Abbildung 46: Bedeutung der Häufigkeit mit der Schüler/-innen Kontakt mit Präventionsprogramm haben für den Erfolg von Präventionsarbeit

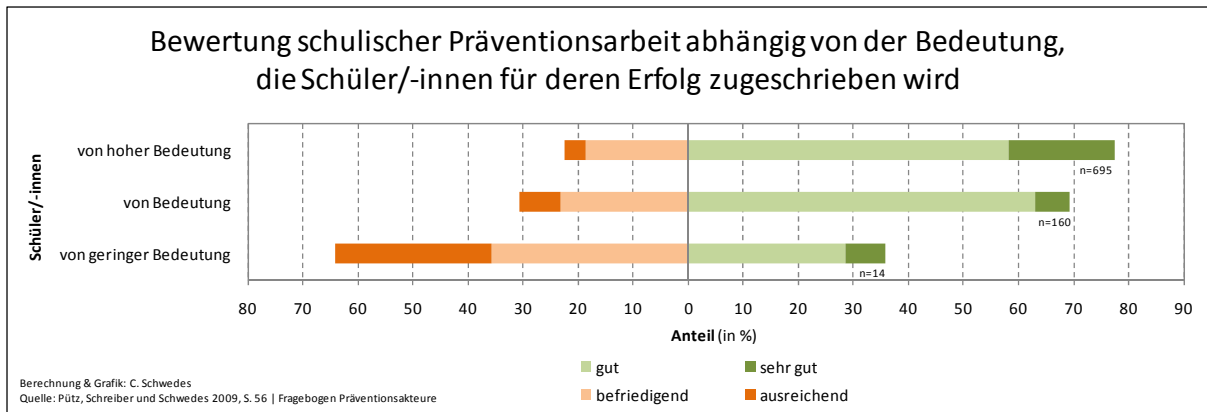


Abbildung 47: Bedeutung von Schüler/-innen für den Erfolg von Präventionsarbeit

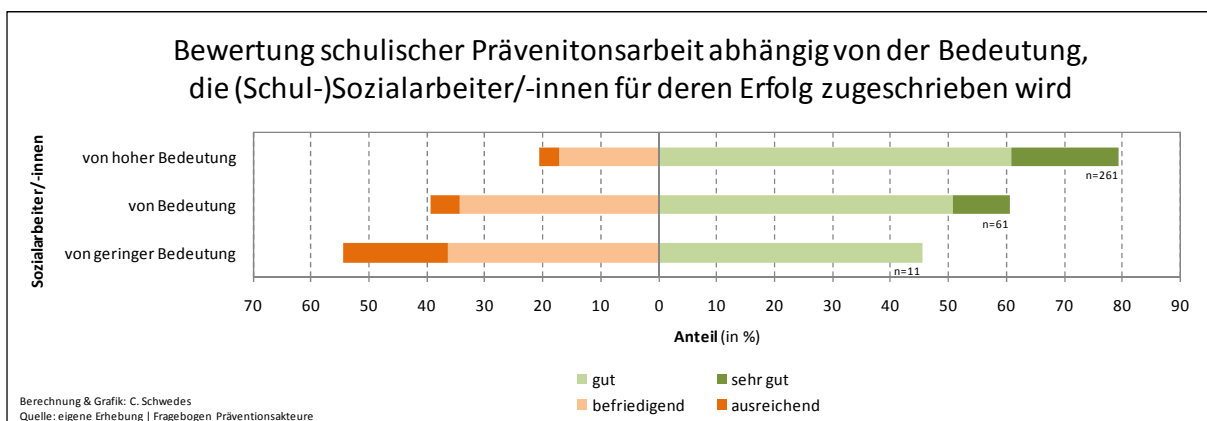


Abbildung 48: Bedeutung von (Schul-)Sozialarbeiter/-innen für den Erfolg von Präventionsarbeit

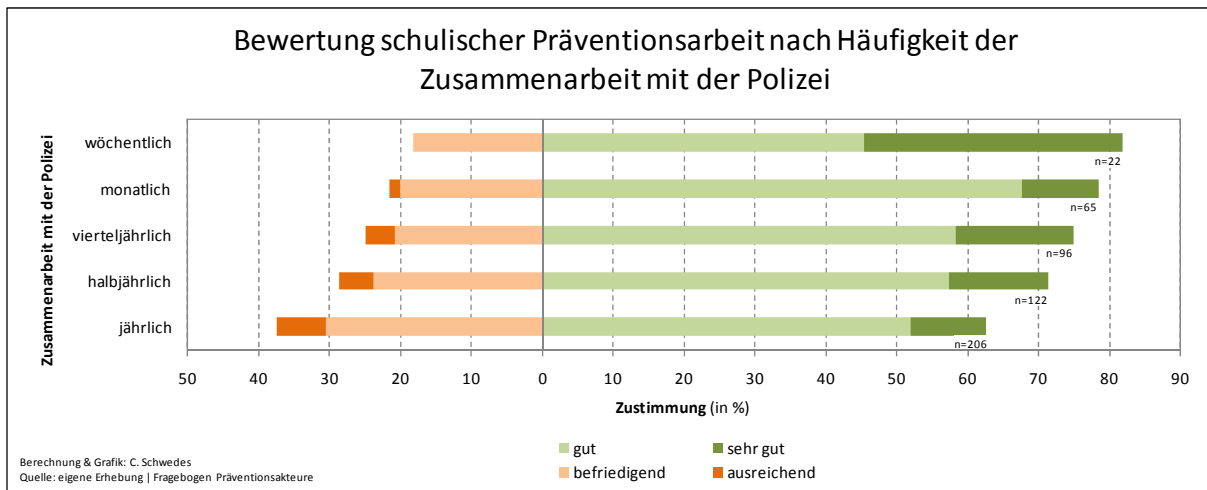


Abbildung 49: Bedeutung der Häufigkeit der Zusammenarbeit mit der Polizei für den Erfolg von Präventionsarbeit

Anhang B: Fragebogen für Schulleiter/-innen

Sehr geehrte Frau Direktorin, sehr geehrter Herr Direktor, Herzlich willkommen bei der Umfrage zur Präventionsarbeit an Schulen. Bitte beantworten Sie die folgenden Fragen, indem Sie auf die Buttons klicken und in die Textfelder schreiben. Die Fragen, die Sie nicht beantworten können, beantworten sie mit "keine Angabe" oder ggf. mit „weiß nicht“. Mit dem Button „Weiter“ gelangen Sie zur nächsten Frage. Wollen Sie eine vorherige Antwort einsehen oder verändern, können Sie dies über den Button „Zurück“ tun. Das Ankreuzen von Fragen die mit „...“ gekennzeichnet sind ermöglicht eine genauere Auswahl im nächsten Schritt. Zum Ausfüllen des Fragebogens benötigen Sie ca. 15 Minuten. Bitte beachten Sie, dass beim Schließen des Browserfensters vor dem Ende des Fragebogens alle eingegebenen Daten gelöscht werden!

Bitte geben Sie das Passwort ein, das Sie per E-Mail erhalten haben.

Worin sehen Sie die zentralen Herausforderungen, die sich Ihrer Schule stellen? (maximal zwei Sätze)

Bitte geben Sie an, welchen Stellenwert die folgenden Präventionsbereiche an Ihrer Schule haben.

	führen wir im Rahmen eines Präventionsprogramms durch	ist integraler Bestandteil unseres normalen Unterrichts	führen wir (noch) nicht durch	ist an unserer Schule nicht sinnvoll	weiß nicht	keine Angabe
Verkehrserziehung	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Gesundheitserziehung	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Suchtprävention	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Gewaltprävention	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Prävention von Eigentumsdelikten	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Prävention von Sachbeschädigung	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Prävention politisch motivierter (Hass-)Kriminalität	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Sonstige	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Im Bereich Suchtprävention konzentrieren sich unsere Anstrengungen auf (Mehrfachantworten möglich)

substanzbezogene Süchte

- Alkohol
- Biogene Drogen
- Cannabis
- Halluzinogene Drogen
- Kokain/Crack
- Medikamente
- Opiate/Opioide
- Partydrogen

- Tabak
- andere, nämlich: _____
- keine Angabe

stoffungebundene Süchte

- Arbeit
- Fernsehen
- Internet/PC
- Essen
- Bulimie
- Magersucht
- Glückspiel
- Kaufen
- andere, nämlich: _____
- keine Angabe

Im Bereich Gewaltprävention konzentrieren sich unsere Anstrengungen auf die Prävention von (Mehrfachantworten möglich)

- Auto-Aggression
- Bedrohung
- Beleidigung
- Bullying
- Erpressung
- Happy Slapping
- Kindesmisshandlung
- Kindesvernachlässigung
- Mobbing
- sexualisierte Gewalt
- Stalking
- Zwangsheirat
- andere, nämlich: _____
- keine Angabe

Im Bereich der Prävention von Eigentumsdelikten konzentrieren sich unsere Anstrengungen auf die Verhinderung von (Mehrfachantworten möglich)

- Abrippen
- Ladendiebstahl
- Raub
- andere, nämlich: _____
- keine Angabe

Bei der Prävention von Sachbeschädigung konzentrieren sich unsere Anstrengungen auf den Bereich (Mehrfachantworten möglich)

- Graffiti
- Vandalismus
- andere, nämlich: _____
- keine Angabe

Bei der Prävention politisch motivierter (Hass-)Kriminalität konzentrieren sich unsere Anstrengungen auf den Bereich (Mehrfachantworten möglich)

- Antisemitismus
- Fremdenfeindlichkeit/Rassismus
- Islamismus
- Rechtsradikalismus
- andere, nämlich: _____

- keine Angabe

Fragen zu den Rahmenbedingungen der Präventionsarbeit an Ihrer Schule

Die Präventionsarbeit an unserer Schule wird getragen durch (Mehrfachantworten möglich)

- Schulinterne Akteure (Lehrer, Schulsozialarbeiter etc.)
 Eltern
 Akteure außerhalb der Schule (Sozialarbeiter, Polizisten etc.)
 keine Angabe

Innerhalb unserer Schule wird die Präventionsarbeit hauptsächlich getragen durch

- einzelne Lehrer/-innen
 Lehrer/-innen in Kooperation
 die Schulleitung
 das gesamte Kollegium
 keine Angabe

Welche externen Akteure sind an der Präventionsarbeit Ihrer Schule beteiligt? (Mehrfachnennungen möglich)

- Schulsozialarbeiter
 Eltern/Familie
 Schulbehörde
 Bildungs-/Kultusministerium
 Polizei
 Jugendamt
 Präventionsgremium/-kampagne
 weitere Akteure aus dem Bereich Bildung/Erziehung/Kultur ...
 Akteure aus dem Gesundheitswesen ...
 weitere Akteure der öffentlichen Hand ...
 Politik
 weitere Akteure aus dem Bereich Vereine/Initiativen/Organisationen ...
 Privates Sicherheitsgewerbe
 Wirtschaft/Handel
 keine Angabe

Welche Akteure aus dem Bereich Bildung/Erziehung/Kultur sind an der Präventionsarbeit Ihrer Schule beteiligt? (Mehrfachnennungen möglich)

- Bibliothek
 Kindergarten
 andere Schule
 Theater
 Wissenschaft/Forschung
 andere, nämlich: _____
 keine Angabe

Welche Akteure aus dem Gesundheitswesen sind an der Präventionsarbeit Ihrer Schule beteiligt? (Mehrfachnennungen möglich)

- Ärzte
 Krankenhäuser
 Krankenkassen
 andere, nämlich: _____
 keine Angabe

Welche Akteure der öffentlichen Hand sind an der Präventionsarbeit Ihrer Schule beteiligt? (Mehrfachnennungen möglich)

- Justiz ...
- Kinder- und Jugendhilfeeinrichtungen
- Kinder- und Jugendschutzeinrichtungen
- Öffentlicher Personennahverkehr
- Städtebau - Architekten/Stadtplaner
- Verwaltung ...
- andere, nämlich: _____
- keine Angabe

Welche Akteure aus dem Bereich Justiz sind an der Präventionsarbeit Ihrer Schule beteiligt? (Mehrfachnennungen möglich)

- Gerichte
- Jugendgerichtshilfe
- Staatsanwaltschaften
- andere, nämlich: _____
- keine Angabe

Welche Akteure aus der Verwaltung sind an der Präventionsarbeit Ihrer Schule beteiligt? (Mehrfachnennungen möglich)

- Bund
- Land
- Kommune/Bezirk/Kreis
- andere, nämlich: _____
- keine Angabe

Welche Vereine, Initiativen oder Organisationen sind an der Präventionsarbeit Ihrer Schule beteiligt? (Mehrfachnennungen möglich)

- Bürgerinitiativen
- Einrichtungen im Stadtteil/Nachbarschaftsinitiativen
- Freie Wohlfahrtsverbände
- Jugendgruppen und -organisationen
- Kirchliche Einrichtungen/Religionsgemeinschaften
- Mädchen-/Fraueninitiativen
- Migrantenorganisationen/Kulturvereine
- Opferhilfeorganisationen
- Private Kinder- und Jugendhilfeeinrichtungen
- Sportvereine
- Stiftungen
- andere, nämlich: _____
- keine Angabe

Wie viel Zeit steht an Ihrer Schule für die Präventionsarbeit offiziell zur Verfügung? (in Stunden pro Woche)

a) als Stundenreduktion bei Lehrern

- unter 1
- 1 - 3
- 4 - 6
- 7 - 9
- 10 - 12
- 13 - 15
- 16 - 20
- 21 - 30

- 31 - 40
- mehr als 40
- andere, nämlich: _____
- keine Angabe

b) Als Arbeitszeit bei haupt- oder ehrenamtlich Tätigen:

- unter 1
- 1 - 3
- 4 - 6
- 7 - 9
- 10 - 12
- 13 - 15
- 16 - 20
- 21 - 30
- 31 - 40
- mehr als 40
- andere, nämlich: _____
- keine Angabe

Wie viele Fortbildungen besuchen die Lehrer/-innen Ihrer Schule im Präventionsbereich?
(total/Jahr)

Werden Fortbildungen im Bereich Prävention von einem Mitglied des Kollegiums durchgeführt?

- Ja
- Nein
- keine Angabe

Wie hoch sind die finanziellen Mittel, die für die Präventionsarbeit an Ihrer Schule pro Schuljahr zur Verfügung stehen?

Nachfolgend finden Sie allgemeine Aussagen zum Schulalltag und zur Präventionsarbeit. Bitte kreuzen Sie jeweils an, inwieweit die Aussagen auf Ihre Schule zutreffen.

Wenn Schüler/-innen von unserer Schule abgehen, haben sie gelernt:

	trifft voll und ganz zu	trifft überwiegend zu	trifft eher zu	trifft eher nicht zu	trifft kaum zu	trifft überhaupt nicht zu	weiß nicht	keine Angabe
sich gesundheitsbewusst zu verhalten	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
mit Medien wie Internet, Fernsehen, PC-Spielen sinnvoll umzugehen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
für ihre eigene Sicherheit zu sorgen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
für die Sicherheit anderer zu sorgen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
die Meinung anderer zu respektieren	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
dabei zu helfen, Streit zu schlichten	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Besonders wichtig für eine erfolgreiche Präventionsarbeit an unserer Schule ist die Zusammenarbeit

	trifft voll und ganz zu	trifft überwiegend zu	trifft eher zu	trifft eher nicht zu	trifft kaum zu	trifft überhaupt nicht zu	weiß nicht	keine Angabe
im Kollegium	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
mit der Schulverwaltung	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
mit den Eltern	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
mit außerschulischen Institutionen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
mit Institutionen aus der Nachbarschaft	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

	trifft voll und ganz zu	trifft überwiegend zu	trifft eher zu	trifft eher nicht zu	trifft kaum zu	trifft überhaupt nicht zu	weiß nicht	keine Angabe
Unsere Schule ist ein sehr einladender und freundlicher Ort.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Unsere Schule setzt für alle Schüler/-innen hohe Maßstäbe.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Die Aufmerksamkeit unserer Lehrer auf das Sozialverhalten der Schüler/-innen trägt entscheidend zum Erfolg unserer Präventionsarbeit bei.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Integration ist für unsere Schule eine große Herausforderung.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Der Umgang mit aggressivem Verhalten unter Schüler/-innen ist für unsere Schule eine große Herausforderung.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Sucht ist für unsere Schule eine große Herausforderung.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Zwischen unseren Schüler/-innen herrscht ein rauher Umgangston.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Auf unsere Schule gehen überdurchschnittlich viele Schüler/-innen, die an anderen Schulen gescheitert sind.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Die Kontrolle einzelner Schulbereiche (Schulhof, Flure etc.) ist wichtig für den Erfolg unserer Präventionsarbeit.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Der Großteil unserer Schüler/-innen wird den Leistungsanforderungen unserer Schule gerecht.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Unsere Schüler/-innen fühlen sich auf ihrem Schulweg bedroht.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
In unserer Schule herrscht ein starkes Gemeinschaftsgefühl.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Unsere Schule ist in vielfältige Aktivitäten in der Gemeinde/im Stadtteil eingebunden.

Für die Persönlichkeitsentwicklung unserer Schüler/-innen ist maßgeblich:

	trifft voll und ganz zu	trifft überwiegend zu	trifft eher zu	trifft eher nicht zu	trifft kaum zu	trifft überhaupt nicht zu	weiß nicht	keine Angabe
die Schule	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
das Elternhaus	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
das soziale Umfeld	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
der Stadtteil	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Fragen zum Schulumfeld

Das Umfeld, in dem unsere Schule liegt, ist

	trifft voll und ganz zu	trifft überwiegend zu	trifft eher zu	trifft eher nicht zu	trifft kaum zu	trifft überhaupt nicht zu	weiß nicht	keine Angabe
grün	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
sauber	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
kinderfreundlich	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
jugendfreundlich	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
ruhig	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
multikulturell	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
sicher	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
schön	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
fremdenfreundlich	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
urban	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
wohlhabend	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Wie viele Einwohner hat die Kommune, in der Ihre Schule liegt?

- weniger als 5.000
- 5.000-20.000
- 20.000-50.000
- 50.000-100.000
- 100.000-250.000
- 250.000-500.000
- mehr als 500.000
- weiß nicht

Wie viel Prozent Ihrer Schüler/-innen wohnen in der Nachbarschaft Ihrer Schule?

- unter 10 %
- 10 %-19 %
- 20 %-29 %
- 30 %-39 %
- 40 %-49 %
- 50 %-59 %
- 60 %-69 %
- 70 %-79 %
- 80 %-89 %

- über 90 %
- weiß nicht

In welchem Bereich der Stadt liegt ihre Schule?

- Alt-/Innenstadt
- Gründerzeitliches Wohngebiet
- Großwohnsiedlung
- Stadtteil/-rand: überwiegend Mehrfamilienhäuser
- Stadtteil/-rand: überwiegend Einfamilienhäuser
- weiß nicht

Wie hoch ist der Ausländeranteil des Stadtteils, in dem Ihre Schule liegt?

- unter 5 %
- 6 - 10 %
- 11 - 15 %
- 16 - 20 %
- 21 - 30 %
- 31 - 40 %
- mehr als 40 %
- weiß nicht

Wie würden Sie den Sozialstatus der Bewohner des Viertels beurteilen, in dem Ihre Schule liegt?

- sehr hoch
- hoch
- durchschnittlich
- niedrig
- sehr niedrig
- weiß nicht

Abschließend bitten wir Sie noch um einige Angaben zu Ihrer Schule:

Wie viele Schüler/-innen besuchen Ihre Schule?

Wie viele Lehrer sind an Ihrer Schule beschäftigt?

Wie hoch ist der Anteil Ihrer Schüler/-innen mit Migrationshintergrund?

- unter 5 %
- 6 - 10 %
- 11 - 20 %
- 21 - 30 %
- 31 - 40 %
- 41 - 50 %
- 51 - 60 %
- 61 - 70 %
- mehr als 70 %
- weiß nicht

Welche Schulform hat Ihre Schule?

- Berufsbildende Schule
- Förderschule
- Gesamtschule

- Grundschule
- Gymnasium
- Hauptschule
- Realschule
- Schule des Zweiten Bildungsweges
- andere, nämlich: _____
- keine Angabe

- Öffentliche Schule
- Privatschule
- keine Angabe

Ganztagsschule

- Ja
- Nein
- keine Angabe

Bundesland

- Baden-Württemberg
- Bayern
- Berlin
- Brandenburg
- Bremen
- Hamburg
- Hessen
- Mecklenburg-Vorpommern
- Niedersachsen
- Nordrhein-Westfalen
- Rheinland-Pfalz
- Saarland
- Sachsen
- Sachsen-Anhalt
- Schleswig-Holstein
- Thüringen
- keine Angabe

Stadt-/Landkreis

Gemeinde

Postleitzahl

Ort

E-Mail-Adresse

Besten Dank für Ihre Unterstützung!