

Expertise
für die Enquetekommission
„Erarbeitung von Vorschlägen für eine
effektive Präventionspolitik
in Nordrhein-Westfalen“

**Pädagogische und soziale Aufgaben
der Schule
im Hinblick auf
primäre Prävention von Jugenddelinquenz**

erstellt von:

Prof. Dr. Thomas Coelen

unter Mitarbeit von Dipl.-Soz.Päd. Moritz Hielscher

Universität Siegen

im November 2009

Inhaltsverzeichnis

Einleitung.....	3
1 Formen von Delinquenz in und um Schulen.....	5
1.1 Jugenddelinquenz.....	5
1.2 Gewalt in Familien und Medien.....	6
1.3 Gewalt zwischen Schülern und Lehrern.....	7
1.4 Gewalt zwischen Schülern.....	7
1.4.1 Psychische Gewalt.....	8
1.4.2 Physische Gewalt.....	8
1.4.3 Gewalt durch und in Schulformen.....	8
1.4.4 Verbreitung von Gewalt nach Geschlechtern.....	10
1.4.5 Steigt die Gewaltbereitschaft?.....	10
1.5 Primäre Prävention von Jugenddelinquenz.....	12
2 Erzieherische und soziale Aufgaben von Schulen.....	14
2.1 Dimensionen der Schulentwicklung.....	14
2.2 Lehrer.....	14
2.2.1 Aufgaben nach dem Schulgesetz.....	14
2.2.2 Aufgaben nach der Allgemeinen Dienstordnung.....	15
2.2.3 Weitere gesetzlich verankerte Aufgaben.....	16
2.2.4 Aufgaben aus der Sicht von Personalvertretungen.....	17
2.2.5 Aufgaben im Sinne der Fachliteratur.....	18
2.2.6 Lehreraufgaben in Bezug auf Prävention.....	19
2.2.7 Personalentwicklung von Lehrern.....	20
2.2.8 Beratungslehrer.....	22
2.3 Schulsozialarbeiter.....	24
2.3.1 Aufgaben nach dem Kinder- und Jugendfördergesetz.....	24
2.3.2 Aufgaben nach dem Erlass zur Schulsozialarbeit.....	25
2.3.3 Schulsozialarbeit in der Fachliteratur.....	27
2.4 Weiteres pädagogisch tätiges Personal in Ganztagschulen.....	29
2.4.1 Qualifikationen.....	30
2.4.2 Konzepte.....	30
2.5 Übergang zwischen Schule und Ausbildung.....	31
2.5.1 Runderlass Berufsorientierung.....	31
2.5.2 Rahmenkonzept Berufsorientierung.....	32
3 Möglichkeiten des Umgangs mit verhaltensauffälligen Jugendlichen.....	35
3.1 Erzieherische Einwirkungen und Ordnungsmaßnahmen.....	35
3.2 Schulpsychologen.....	37
3.2.1 Aufgaben nach dem Erlass für Schulpsychologie.....	37
3.2.2 Beispiele: Beratungsstellen in Düsseldorf und Iserlohn.....	39
3.3 Allgemeiner Sozialer Dienst.....	40
3.4 Jugendgerichtshilfe.....	42
3.4.1 Gesetzliche Grundlagen im Jugendgerichtsgesetz.....	42
3.4.2 Gesetzliche Grundlagen im Kinder- und Jugendhilfegesetz.....	43
3.4.3 Jugendgerichtshilfe in der Fachliteratur.....	44
Zusammenfassung.....	46
Handlungsempfehlungen.....	49
Literatur.....	51

Einleitung

Die Bezeichnung ‚**deviantes Verhalten von Jugendlichen**‘ ist eine Tautologie, denn eine der wesentlichen individuellen Entwicklungsaufgaben bzw. gesellschaftlichen Funktionen der Jugendphase besteht darin, bestehende Normen in Frage zu stellen, zu überschreiten und diesen herrschenden Normen eigene entgegenzusetzen. **Delinquenz** stellt eine besondere Form devianten Verhaltens dar. Devianz bezeichnet im Allgemeinen ein Abweichen von den gesellschaftlich geforderten Normen und Regeln, das wiederum mit gesellschaftlich festgelegten Sanktionen geahndet werden kann. **Kriminalität** ist die in der Öffentlichkeit am deutlichsten und bedrohlichsten wahrgenommene Form devianten Verhaltens. Dementsprechend stark sind auch Stigmatisierungen seitens der Gesellschaft. Mit ‚Delinquenz‘ wird das kriminelle Verhalten von Kindern oder Jugendlichen bezeichnet; somit sollen die Normverstöße jüngerer Menschen vor einer Stigmatisierung durch das Label ‚Kriminalität‘ bewahrt werden (vgl. Plewig 2009: 222).

Das ebenfalls weitgehend Tautologische des Wortes ‚Jugenddelinquenz‘ kommt bereits in einigen wenigen Zahlen sehr deutlich zum Ausdruck: Die allermeisten Delikte von Jugendlichen werden in einer knappen Lebensphase von 3 bis 4 Jahren Dauer und meistens 2 bis 3 Mal ausgeübt (Fuchs/Lamnek/Luetke et al. 2009). **Jugendlichsein in modernen Gesellschaften** heißt *per definitionem*, abweichendes und Gesetze verletzendes Verhalten zu zeigen. Und die Zahl der „mehrfach ermittelten Tatverdächtigen“ ist von 2007 bis 2008 um 6,3 % zurückgegangen, im 10-Jahresvergleich um 5,5 % (Polizeiliche Kriminalstatistik NRW 2008).

Jugenddelinquenz ist in den meisten Fällen ein gut sichtbares und zeigbares Phänomen. Dadurch ist die visuelle, vor allem mediale Aufmerksamkeit naturgemäß größer als in Bezug auf andere Kriminalitätsformen. In der Folge wird das abweichende, ggf. kriminelle Verhalten von Kindern und Jugendlichen in der **Öffentlichkeit**, in den Medien und in der Politik als ein wesentlich größeres Problem wahrgenommen, als es – gemessen am gesellschaftlichen Schaden – im Vergleich zu anderen Formen kriminellen Verhaltens einzustufen ist (z. B. Steuerhinterziehung, Wirtschaftskriminalität, organisiertes Verbrechen; Gewalt in Familien).

Wie auch alle anderen Sozialisationsinstanzen (Familie, Jugendhilfe, Medien, Peer groups) verhindert *und* verursacht die **Schule** das abweichende Verhalten (Devianz) von Kindern und Jugendlichen. In ähnlich großem Maße wie die Schule

deviantes Verhalten verursacht, hat sie aber auch die Möglichkeit, diese Auffälligkeiten einzudämmen, zu verhindern oder in akzeptable Bahnen zu lenken. Deshalb besteht die größte Präventionsleistung der Schule darin, die u. a. von ihr verursachten abweichenden Verhaltensweisen nicht zu intensiv oder zahlreich werden zu lassen.

Vor diesem Hintergrund arbeitet die vorliegende Expertise – gemäß Auftrag – die vielfältigen erzieherischen und sozialen **Aufgaben** von Schulen heraus (2). Zentral stehen die **Möglichkeiten** (3), welche die Lehrer und das weitere pädagogisch, sozialarbeiterisch bzw. psychologisch tätige Personal sowie kooperierende Institutionen im Umgang mit verhaltensauffälligen Schülern haben (**Präventionsansätze** und **Sanktionsoptionen**). Vorweg werden die häufiger auftretenden **Formen von Gewalt** dargestellt (1). In diesen Text sind die gewünschten weiterführenden Themen eingelagert:

- Außerunterrichtliche Lehreraufgaben (2)
- Kooperation zwischen Ganztagschule und Jugendhilfe (2)
- Formen von Schulsozialarbeit und -psychologie (2)
- Zusammenarbeit mit dem Allgemeinen Sozialen Dienst und der Jugendgerichtshilfe (3)
- Übergang zwischen Schule und Berufsausbildung (3)

Die leitende Fragestellung lautet:

Welche Möglichkeiten haben Schulen, um Jugenddelinquenz einzugrenzen?

Der diesbezügliche Forschungs- und Diskussionstand kristallisiert sich vor allem in den Arbeiten von Fuchs/Lamnek/Luedtke et al. (2009), Hurrelmann/Bründel (2007), Plewig (2008) und Schubarth/Melzer (2008) Diese Texte werden in den jeweiligen Kapiteln der Expertise in Bezug zu den gesetzlichen und administrativen Regelungen gesetzt. Auf dieser Basis werden schließlich Handlungsempfehlungen für die Enquete-Kommission bzw. die Fraktionen im Landtag von Nordrhein-Westfalen formuliert.

1 Formen von Delinquenz in und um Schulen

Laut polizeilicher Statistik für das Land NRW (im Folgenden: PKS-NRW) ging die Gesamtanzahl der Kriminalitätsdelikte im Vergleich zwischen 2007 von 1.495.333 auf 1.453.203 Delikten in 2008 um 2,8 % zurück (PKS-NRW 2008: 5).

Für das Jahr 2008 registriert die PKS-NRW beispielsweise 421.912 Straftaten, die dem Bereich **Straßenkriminalität** zuzuordnen sind. Dies entspricht einem Rückgang von 30.146 Fällen oder 6,7 % im Vergleich zum Jahr 2007; gleichzeitig stieg die Aufklärungsquote um 0,7 % auf 15,5% (ebd.: 7). Straftaten aus dem Bereich der **Gewaltkriminalität** gingen von 53.420 auf 52.374 Delikten um 2 % zurück (ebd.).

1.1 Jugenddelinquenz

Die Statistik zur Jugendkriminalität und -gefährdung in NRW 2008 (im Folgenden: Lagebild Jugendkriminalität) zeigt einen leichten Anstieg der Tatverdächtigenzahlen von unter 21-Jährigen in jugendtypischen Deliktsbereichen von 2007 bis 2008. Zu diesem Bereich zählt das Landeskriminalamt Körperverletzungs-, Raub- und Diebstahldelikte, Sachbeschädigungen sowie Straftaten nach dem Betäubungsmittelgesetz und das Erschleichen von Leistungen. Hier stieg die Zahl der unter-21-jährigen **Tatverdächtigen** von 137.379 auf 140.138 um 2 % an (Lagebild Jugendkriminalität 2008: 4).¹

Im Bereich der **Körperverletzungen** stieg die Zahl der Tatverdächtigen unter 21 Jahren im Vergleich zum Vorjahr um 1,4 % an. Betrachtet man einen 10-Jahres-Vergleich, so stieg hier die Zahl der Tatverdächtigen unter 21 Jahren um 69,8 % an. Dieser Anstieg wirkt zunächst erschreckend, entspricht aber dem allgemeinen Trend, denn auch die Zahl der über 21 Jahre alten Tatverdächtigen stieg im selben Zeitraum um fast denselben Prozentsatz (66,1 %, ebd.: 4). Körperverletzungen von *allen* Altersgruppen der Bevölkerung werden also insgesamt deutlich häufiger als früher zur Anzeige gebracht, es handelt sich um kein spezifisches Phänomen der Jugenddelinquenz.

Im Bereich der **Sachbeschädigungen** stieg die Tatverdächtigenzahl im Vergleich zum Vorjahr um 5,2 %, im Bereich der Sachbeschädigungen auf Straßen, Wegen oder Plätzen sogar um 23,3 %. Erstmals in den letzten 10 Jahren stieg auch die Zahl der Tatverdächtigen unter 21 Jahren bei Diebstählen um 2,8 % an (ebd.). Rückläufig sind dagegen die Zahlen im Bereich der Raubdelikte (2,2 %) und im Bereich der Straftaten gegen das Betäubungsmittelschutzgesetz (5,5 %) (ebd.: 4-5).

¹ Es handelt sich um *Tatverdächtige*, nicht um Täter und nicht um verurteilte Delinquenten.

Jugenddelinquenz ist in vielen Deliktbereichen rückläufig; insbesondere ist der Anstieg der Anzeigen von Körperverletzungen kein Jugendphänomen.

Die allermeisten Erörterungen über Prävention beschäftigen sich mit dem Thema Gewalt gegen bzw. von Kinder(n) und Jugendliche(n). Gleichzeitig lassen sich fast alle Aspekte von Gewaltprävention ohne Abstriche auf Prävention im Allgemeinen übertragen (Schubarth/Melzer 2008). Deshalb ist die Expertise im Folgenden darauf konzentriert.

1.2 Gewalt in Familien und Medien

Die Familie ist die wichtigste Sozialisationsinstanz in der Kindheit, u. a. weil hier die ersten und grundlegenden Norm- und Wertvorstellungen vermittelt werden. Die Folgen psychischer Gewalt gegen Kinder wurden bislang kaum untersucht, hier besteht Nachholbedarf (Fuchs/Lamnek/Luedtke et al. 2009: 37). Der Einsatz physischer Gewalt als Teil der **Erziehung** ist rückläufig, so ging nach einer Elternbefragung der Anteil ohrfeigender Eltern im Zeitraum von 1994 bis 2001 von 72 % auf 60 % zurück. Grundsätzlich gilt, dass Kinder, welche die Erfahrung einer gewaltbelasteten Erziehung gemacht haben, deutlich häufiger selbst Gewalt anwenden (ebd.: 37-39).²

Vor allem die als *EgoShooter* bekannten **Videospiele** wurden in den letzten zehn Jahren verstärkt in der Öffentlichkeit als Gewalt verherrlichend und -erzeugend kritisiert. Der Zusammenhang zwischen dem Konsum der Spiele und dem Ausführen von Gewalttaten wurde über Amokläufe, deren Täter Konsumenten dieser Art Spiele waren, hergestellt. Fuchs/Lamnek/Luedtke et al. zufolge lassen sich diesbezüglich in der Fachliteratur und einschlägigen Studien drei Positionen finden (2009: 52-54):

1. Es lässt sich (aufgrund methodischer Schwierigkeiten) kein Zusammenhang zwischen Medienumgang und Gewalthandeln herstellen, dementsprechend haben Gewaltinhalte keinen Einfluss auf Gewaltbereitschaft- und handeln. Diese Position wird fast nur noch durch die Spiele-Industrie vertreten.
2. Ein Umgang mit Gewaltinhalten steigert Gewaltbereitschaft und -handeln, da sie Hemmungen abbauen.
Vertreter sind u. a. Grossmann/De Gaetano (1999). Hier besteht das Risiko, der Komplexität des Phänomens Gewalt nicht gerecht zu werden.

² Zur Beratung von Kindern in Fällen häuslicher Gewalt siehe Coelen/Evers (2008).

3. Der Umgang mit Gewaltinhalten hat Einfluss auf Gewaltbereitschaft und -handeln, darf allerdings nicht isoliert betrachtet werden, da verschiedene Einflussfaktoren (wie z. B. Familie, Peer groups, Schule) die Medienwirkung moderieren.

Gewalterfahrungen in Familien und Medien beeinflussen in erheblichem Maße das Gewaltverhalten von Schülern in der Institution Schule.

1.3 Gewalt zwischen Schülern und Lehrern

Die am häufigsten von Schülern gegen Lehrer eingesetzte Devianzform ist die der Unterrichtsstörung. Hier lehnen sich Schüler mit ihren begrenzten Machtmitteln (z. B. Zwischenrufe, Schwätzen, Ärgern mit dem Sitznachbarn) gegen die Regeln der Institution Schule und die Autorität des Lehrers auf. Dies kann sowohl durch einzelne Schüler als auch durch Gruppen oder ganze Klassen erfolgen (Hurrelmann/Bründel 2007: 80-81). Lehrerinnen erleben auch Formen **sexualisierter Gewalt** von Schülern, meist in Form verbaler Anspielungen oder Anzüglichkeiten, die das hierarchische Machtverhältnis nivellieren sollen (ebd.: 85-86).

Sexualisierte Gewalt wird auch von Lehrern gegen Schüler/innen angewendet, entweder in Form verbaler Anspielungen und Anzüglichkeiten oder durch Grenzüberschreitungen (wie z. B. dem Betreten des Umkleieraums oder scheinbar unbeabsichtigter Handgriffe an intime Körperbereiche bei Hilfestellungen innerhalb des Sportunterrichts, ebd.: 86-87). Die Ausübung von Lehrgewalt stellt ein Tabuthema dar und ist ein schwieriges Forschungsfeld, da vor allem Lehrer aus Furcht vor den Folgen Angaben vermeiden (Fuchs/Lamnek/Luedtke et al. 2009: 46-84).

Auch Gewalt durch Lehrer beeinflusst sehr wahrscheinlich das Gewaltverhalten von Schülern.

1.4 Gewalt zwischen Schülern

Betrachtet man verschiedene Studien zur Gewalt an Schulen aus den letzten 20 Jahren, so zeigt sich, dass nahezu alle Schüler die eine oder andere Form von (physischer und psychischer) Gewalt gegen ihre Mitschüler anwenden (vgl. Fuchs/Lamnek/Luedtke et al. 2009: 23-24). Gleichzeitig zeigt sich auch, dass die extremen Formen von Gewaltanwendung nur von einem äußerst geringen Teil der Schüler ausgeübt werden und dass die Darstellung einzelner Extremtaten (wie z. B. Amokläufe) durch die Medien seit den 1990er Jahren in der Öffentlichkeit ein Bedrohungsszenario geschaffen haben, dass nicht mit der Wirklichkeit an deutschen Schulen übereinstimmt.

1.4.1 Psychische Gewalt

Die häufigste Gewaltform an deutschen Schulen ist die verbale Gewalt in Form von **Beleidigungen**, Beschimpfungen und Fäkalsprache. 1999 blieben in der Studie von Fuchs et al. in Bayern nur 15% der Schüler verbal friedlich, für 2005 gab etwa ein Viertel der Schüler an, nie einen Mitschüler beschimpft zu haben. Nach Hurrelmann/Bründel (2007: 65,74) nehmen Schüler diese Form der Gewaltausübung selten als ausgeprägte Aggressionsform war, vielmehr gehören Schimpfworte für sie zum Alltag und gelten als harmlos. Bei den extremen Formen der psychischen Gewalt wie Mobbing bzw. Bullying ist die Wahrnehmung für die Gefahren und Belastungen stärker ausgeprägt: hier erkennen Schüler, dass ihnen Schaden zugefügt wird (vgl. Fuchs/Lamnek/Luedtke et al. 2009: 23).

Fast alle Schüler üben psychische Gewalt aus;
ihre meisten Ausprägungen werden nicht als solche wahrgenommen.

1.4.2 Physische Gewalt

Physische Gewalt ist an deutschen Schulen seltener als psychische. Nach Fuchs/Lamnek/Luedtke et al. (2009) zeigen die Ergebnisse von Studien aus Bayern, Hessen und Sachsen, dass je die Hälfte der Schüler nicht an physischer Gewalt beteiligt waren. Nach eigenen Angaben der Schüler sind vor allem **Prügeleien** zwischen Schülern meist als ‚Spaßkloppe‘ zu verstehen (23-24). Vor allem männliche Schüler sehen diese Form körperlicher Gewalt nicht als bemerkenswert oder problematisch an, sie scheint ihnen vielmehr unvermeidlich und selbstverständlich (Hurrelmann/Bründel 2007: 65). Nur 5-6 % der Schüler fallen regelmäßig durch ernstere Raufereien und Schlägereien auf (Hurrelmann/Bründel 2007: 65, Fuchs/Lamnek/Luedtke et al. 2009: 24).

Etwa ein Zwanzigstel aller Schüler fällt durch häufige Schlägereien auf.

1.4.3 Gewalt durch und in Schulformen

Die frühe Aufteilung der 10-jährigen Schüler auf verschiedene Schulformen und damit die Zuteilung von Chancen auf die zu wenigen Ausbildungsplätzen sind Formen **struktureller Gewalt**, die ihrerseits körperliche Gewaltreaktionen hervorrufen kann. Insbesondere das viel beschriebene Qualifikationsparadox: ‚Hohe Abschlüsse sind anzustreben, aber sie zu besitzen, garantiert kaum etwas‘ wirkt auf viele Kinder und Jugendliche frustrierend. Unsere Leistungsgesellschaft gewährt nicht allen Heranwachsenden gerecht verteilte Möglichkeiten, ihre Leistungen zu entfalten und anerkennen zu lassen.

Dementsprechend unterscheidet sich auch die Verbreitung von Gewalt abhängig von den verschiedenen Schulformen: Vor allem Haupt-, Förder- und Berufsschulen sind häufiger von physischer Gewalt betroffen als Realschulen und Gymnasien. Dies liegt zum einen an der relativen Wirkungslosigkeit schulischer Kontroll- und Sanktionsmöglichkeiten (vor allem der Hauptschulen) im Vergleich zu den Gymnasien (Fuchs/Lamnek/Luedtke et al 2009: 24). Zum anderen ist eine Wirkung der Bildungsexpansion, dass **Hauptschulen** Gefahr laufen, zu einem Sammelbecken von Kindern und Jugendlichen mit verschiedenen Risikofaktoren zu werden (z. B. Kinder aus Problemfamilien mit geringem sozialen Status oder Kinder aus Migrantenfamilien mit unzureichenden Sprachkenntnissen). Die soziale Ausgrenzung, die sich auch in der fortschreitenden Abwertung des Hauptschulabschlusses und der damit verbundenen Unsicherheit beim Übergang in den Beruf widerspiegelt, lässt für die betroffenen Kinder und Jugendlichen körperliche Gewalt oft zu einer Ressource der Konfliktbewältigung werden (Fuchs/Lamnek/Luedtke et al 2009: 24-25, Klewin/Tillmann 2008: 104-105). Betrachtet man jedoch allein die psychischen Gewaltformen, so nivellieren sich die Unterschiede zwischen den einzelnen Schulformen. Vor allem verbale Attacken und auch Mobbing finden in allen Schulformen (inklusive der Grundschule) statt (Hurrelmann/Bründel 2007: 94). Zwar unterscheidet sich die Verbreitung von (physischer) Gewalt zwischen den Schulformen deutlich, aber es gibt auch signifikante Unterschiede zwischen einzelnen Schulen und auch zwischen einzelnen Klassen derselben Schule. Den größten Einfluss auf das Ausmaß von Gewalt haben der **Einzugsbereich** der Schule und die sich daraus ergebenden milieuspezifischen Merkmale der Schülerpopulation (Fuchs/Lamnek/Luedtke et al 2009: 24-25, Klewin/Tillmann 2008: 105-106, Hurrelmann/Bründel 2007: 94). Die Vermutung, dass in größeren Schulen oder Klassen mehr Schülergewalt auftritt, lässt sich ebenso wenig bestätigen wie die Annahme, dass Schulen in Großstädten stärker durch Gewalt belastet seien als Schulen auf dem Land (Klewin/Tillmann 2008: 106).

Die Aufteilung der Grundschüler auf verschiedene Sekundarschulformen ist eine Ausprägung struktureller Gewalt, die mit dem Auftreten (vor allem physischer) Gewalt von Schülern korrespondiert. Dabei hat die Sozialstruktur des jeweiligen Schuleinzugsbereichs größeren Einfluss als die umliegende Siedlungsstruktur.

1.4.4 Verbreitung von Gewalt nach Geschlechtern

Betrachtet man die Ausübung von Gewalt nach Geschlechtern getrennt, so spiegeln sich in den Ergebnissen die klassischen Rollenmuster wieder: Jungen üben deutlich häufiger physische Gewalt aus, je härter die Form der Gewalt ist, desto größer ist der Anteil männlicher Schüler (Fuchs/Lamnek/Luedtke et al 2009: 25). Gleichzeitig sind **Jungen** auch häufiger als Mädchen Opfer physischer Gewalt; insgesamt sind sie doppelt bis viermal so häufig als Täter und/oder Opfer vertreten (Klewin/Tillmann 2008: 106).

Mädchen üben auch seltener psychische Gewalt aus als Jungen, allerdings sind hier die Unterschiede deutlich geringer: In einer Studie von Funk (1995) gaben 87 % der Jungen und 77 % der Mädchen an, Mitschüler beleidigt zu haben. Andere Studien weisen größere Abweichungen auf, die Tendenz ist jedoch bei allen ähnlich. Diese Verhaltensweisen spiegeln die Stereotypen der Geschlechter wieder: Jungen wird eher die Ausübung physischer Gewalt zugestanden als Mädchen, die wiederum öfter Formen psychischer Gewalt praktizieren (ebd.). Mädchen neigen bei Problemen eher zu nach innen gerichteten Bewältigungsformen (wie z. B. Autoaggression), während Jungen Belastungen im Durchschnitt stärker nach außen tragen und sich gegenüber ihrer Umwelt aggressiv verhalten (Hurrelmann/Bründel 2007: 96-97).

Jungen sind häufiger Täter und Opfer von
(vor allem physischer) Gewalt als Mädchen

1.4.5 Steigt die Gewaltbereitschaft?

Gewalt an Schulen ist als ein „jugendtypisches Alltagsphänomen“ zu verstehen (Fuchs/Lamnek/Luedtke et al 2009: 23) und als solches auch kein neues Problem an Schulen.

Zwar beziehen sich die verschiedenen Studien auf unterschiedliche Altersgruppen, zusammenfassend lässt sich aber die **Pubertät** als besonders belasteten Zeitraum (vor allem in Bezug auf physische Gewalt) identifizieren, vermutlich weil hier entwicklungspsychologische Probleme und der Prozess der Identitätsfindung einen starken Einfluss ausüben (Klewin/Tillmann 2008: 106-107). So steigt die Häufigkeit von Gewaltanwendungen ab einem Alter von 10-12 Jahren bis zum Alter von 15-16 Jahren an und kehrt danach wieder langsam auf ihr Ausgangsniveau zurück. Ergebnisse aus Bayern deuten darauf hin, dass die Gewaltaktivität analog zur Vorverlagerung der Jugendphase tendenziell früher einsetzt und auch früher wieder abklingt (Fuchs/Lamnek/Luedtke et al 2009: 26-27).

Ein genereller Anstieg von Gewalttaten in der Schule lässt sich aus den Ergebnissen der verschiedenen Studien ebenso wenig ableiten, wie die Annahme dass Schüler aggressiver werden oder Gewalttäter immer jünger (Fuchs/Lamnek/Luedtke et al 2009: 29). So zeigt z. B. die jährlich erhobene Statistik der Unfallkassen, dass für den 10-Jahres-Zeitraum 1993-2003 die Anzahl der „Raufunfälle“ an Schulen von 15,5 pro 1.000 versicherte Schüler (= 1,6 %) auf 11,3 (= 1,1 %) zurückgegangen ist. Zwar zeigen unterschiedliche Schulformen unterschiedliche Entwicklungskurven, aber für alle Schulformen lässt sich spätestens seit 2000 ein **rückläufiger Trend** verzeichnen. Die einzige kleine Ausnahme bilden Sonderschulen: Hier ist erst seit 2002 ein klares Absinken festzustellen (ebd.: 31-32).

Diese Erkenntnis widerspricht allgemeinen öffentlich-politisch vertretenen Ansichten und Meinungen. Man kann hier eher von einer Sensibilisierung der Lehrer, Schulleiter und der Öffentlichkeit ausgehen, die ihren Ursprung vermutlich in der medialen Berichterstattung über brutale Einzelfälle hat (ebd.: 30).

Für das Jahr 2008 wurde in der polizeilichen Kriminalstatistik NRW erstmals die Zahl der Straftaten in Schulen erfasst. Darin zeigt sich, dass 29.066 Straftaten im schulischen Bereich verübt wurden: Dies entspricht lediglich 2 % der insgesamt 1.453.203 Straftaten in diesem Bundesland. Den größten Teil machen **Diebstähle** in Schulen mit 11.799 Taten aus, darauf folgen 4.307 Fälle von Körperverletzung und 2.350 Fälle von Sachbeschädigung (PKS-NRW 2009: 22). Zwar lassen sich aus der polizeilichen Statistik keine Schlüsse über die Entwicklung der verschiedenen Delinquenzformen an Schulen ziehen, die vorliegenden Daten zeigen aber, dass Jugenddelinquenz im Allgemeinen und Gewalt im Besonderen im Vergleich zur Gesamtkriminalität in NRW nur einen sehr geringen Teil ausmachen.

Allerdings unterliegen auch Gewaltakte Wandlungen und Trends, auf die Schulen im Sinne von Prävention und Intervention reagieren müssen. Als Beispiel sei hier das so genannte *happy slapping* angeführt: Dabei wird ein Schüler von einem oder mehreren anderen Schüler(n) verprügelt, gequält und/oder misshandelt und dabei per Handy gefilmt. Diese Filme werden unter den Schülern weitergesendet und/oder im **Internet** veröffentlicht. So muss das Opfer neben der akuten Gewalt auch noch die psychische Belastung tragen, dass sein Leiden einer Öffentlichkeit dauerhaft zugänglich gemacht wird. Darauf können erhebliche Gewaltreaktionen folgen.

Entgegen der öffentlichen Meinung ist die Schule kein akuter Brennpunkt exzessiver Gewalttaten (nur 2 % aller Delikte werden an Schulen begangen; davon sind 4.300 Fälle von Körperverletzung). Vielmehr ist es eine kleine Anzahl von Problemschülern, deren Einzeltaten medienwirksam dargestellt werden und so ein verzerrtes Bild der tatsächlichen Situation widerspiegeln.

1.5 Primäre Prävention von Jugenddelinquenz

Prävention soll „... zukünftige Störungen, Beeinträchtigungen oder Schädigungen von Kindern und Jugendlichen verhindern bzw. mindern“ (Schubarth/Melzer 2009: 241).

Primäre Prävention bedeutet nach Jäger (1999: 207) die **Schaffung von Voraussetzungen**, die abweichendes Verhalten möglichst wenig auftreten lassen.

Die Schule befindet sich hier in einem bekannten Spannungsfeld: Sie erfüllt neben dem Bildungsauftrag auch einen Erziehungsauftrag und ist ein wesentlicher Ort der Sozialisation für junge Menschen. Sie ist in diesem Sinne prädestiniert für Ansätze der primären Prävention, gleichzeitig kann sie solche Ansätze niemals alleine erfolgreich verwirklichen. Sie hat **keinen alleinigen Einfluss** auf die soziale Entwicklung ihrer Schüler, sondern ist *ein* Einflussfaktor neben Familie, Jugendhilfe, Peer Groups, Medien sowie Persönlichkeitsmerkmalen und situativen oder gesellschaftlichen Einflüssen (Schubarth/Melzer 2008: 242-243).

Primäre Präventionsansätze können helfen, die Schüler – vor allem in Bezug auf psychische Gewalt – zu sensibilisieren und zu einer reflektierten Wahrnehmung anregen. Dabei ist vor allem die **interpersonale Dimension** von primärer Prävention relevant (ebd.: 248), konkretisiert in:

- Gewaltlosigkeit als Erziehungsstil und -ziel
- Praxis gewaltfreier Austragung von Konflikten (Vorbildfunktion)
- Möglichkeiten zur Mitbestimmung an schulischen Angelegenheiten³
- Thematisierung von Gewalt im – möglichst schülerorientierten – Unterricht
- außerunterrichtliche Angebote
- Kooperation von Sozialisationsinstanzen

Da der „...schulische Einfluss [...] insgesamt recht begrenzt ist“ (ebd.), zeigen sich hier die Chancen von Kooperationen zwischen verschiedenen Einflussinstanzen, soweit diese ähnliche Erziehungsziele haben. Zu diesen Instanzen zählen vornehmlich die Familien sowie **außerschulische Institutionen**, vor allem die Kinder- und Jugendhilfe und die Jugendgerichtshilfe.

³ Siehe dazu z. B. die bislang einzige empirische Studie über Mitbestimmung an Ganztagsgrundschulen (Wagener/Coelen/Brügelmann 2009).

Ein weiterer Faktor für erfolgreiche Ansätze ist ein **möglichst frühzeitiges Einsetzen** der Prävention, da sich einmal manifestiertes dissoziales (d. h. von den Normvorstellungen der Gesellschaft abweichendes) Verhalten nur schwer mit späteren pädagogischen oder therapeutischen Maßnahmen begegnen lässt (vgl. Fröhlich-Gildhoff 2006). Hier bietet die Schule einen geeigneten Rahmen, da die Schüler im Regelfall über Jahre in derselben Schule und demselben Klassenverband verbleiben.

Die Schule hat ein doppeltes Interesse an effektiven Projekten zur primären Prävention von Jugenddelinquenz: Erstens muss sie jedem einzelnen (auch verhaltensauffälligen) Schüler gerecht werden. Zweitens stören verhaltensauffällige Schüler den Schulbetrieb für andere Beteiligten.

Eine effektive Präventionsarbeit erreicht frühzeitig verhaltensauffällige Schüler und kann so einen geregelten Schulalltag unterstützen.

2 Erzieherische und soziale Aufgaben von Schulen

Delinquenz von Schülern kann durch eine entsprechende Schulentwicklung eingegrenzt werden. Insbesondere das schulische Personal (Lehrer, Schulsozialarbeiter und -psychologen, weiteres pädagogisch tätiges Personal in Ganztagschulen) hat diesbezüglich vielfältige Aufgaben.

2.1 Dimensionen der Schulentwicklung

Schulentwicklung umfasst drei Dimensionen:

- Unterricht
- Personal
- Organisation.

Prävention steht in einem engen Zusammenhang mit der Qualität dieser Dimensionen. Denn wenngleich außerschulische Einflüsse z. B. auf die Genese von Gewalt groß sind, so sind Schulen der Gewalt nicht hilflos ausgeliefert. Die gewaltfördernden bzw. -hemmenden Bedingungen innerhalb der Schule belegen vielmehr, dass Prävention auch innerhalb der Institution Schule möglich ist. Erfolgreiche Schulentwicklung wirkt in diesem Sinne immer zugleich auch präventiv. Umgekehrt gelingt primäre Prävention vor allem dann, wenn sie Elemente von Schulentwicklung aufnimmt:

- Im Unterricht unterstützt respektvoller Umgang die Eingrenzung von Devianz.
- Schulisches Personal kann im Umgang miteinander Vorbild für Schüler sein.
- Die schulische Organisation kann durch Öffnung und Kooperation präventiv wirkende Signale setzen.

2.2 Lehrer

Die Aufgaben von Lehrern an öffentlichen Schulen in NRW ergeben sich aus dem Landesschulgesetz (im Folgenden: „Schulgesetz“) und werden in Erlassen und Verordnungen des Kultusministeriums konkretisiert bzw. den aktuellen Erfordernissen angepasst.

2.2.1 Aufgaben nach dem Schulgesetz

Im nordrhein-westfälischen Schulgesetz (im Folgenden: SchulG NRW) sind das allgemeine Recht auf Bildung, Erziehung und individuelle Förderung (§ 1) sowie der Bildungs- und Erziehungsauftrag der Schule (§ 2) verankert. Daraus leiten sich sehr allgemeine Aufgaben für die Schule und die Lehrer ab. So garantiert § 1.1 jedem jungen Menschen „... ein Recht auf schulische Bildung, Erziehung und individuelle

Förderung“ (§ 1.1 SchulG NRW). Alle drei Aufgabenkomplexe haben einen Platz im eigentlichen Unterricht, sie beschränken sich jedoch nicht auf diesen. Gleiches gilt für die Person des Lehrers: Lehrer sind nicht nur in den 45 Minuten des Unterrichts anwesend, sondern in der Schule und für die Schüler **auch außerhalb des Unterrichts** präsent.

Konkrete Ausformulierungen für außerunterrichtliche Aufgaben finden sich im Schulgesetz in zwei Paragraphen: § 44 regelt die Beratung und Information von Eltern und Schülern durch die Lehrer und verlangt in Absatz 4, dass die Beratung von Eltern außerhalb des Unterrichts stattfindet. In § 57 werden die Aufgaben der Lehrer beschrieben. In Absatz 2 heißt es, dass die „... Lehrerinnen und Lehrer [...] an der Gestaltung des Schullebens, der Organisation der Schule und an der Fortentwicklung der Qualität schulischer Arbeit aktiv [mitwirken, TC]“. Absatz 3 desselben Paragraphen verpflichtet Lehrer zur (selbständigen) **Fortbildung** und an der Teilnahme „... an dienstlichen Fortbildungsmaßnahmen auch in der unterrichtsfreien Zeit“.

Die alltägliche Beratungstätigkeit von Lehrern stellt oft einen ersten Präventionsansatz dar, da der Lehrer als Vorbild Einfluss auf die Schüler ausüben kann. Gleichzeitig stellt die Beratung der Eltern einen ersten Kooperationsansatz dar, weil sich so die Lebensbereiche Schule und Elternhaus austauschen können. Hier ist zu bedenken, dass zum einen oftmals eine Kluft zwischen verschiedenen (Rollen-)Erwartungen von Eltern und Lehrern existiert und zum anderen oftmals die Zeit für intensive Gespräche fehlt.

2.2.2 Aufgaben nach der Allgemeinen Dienstordnung

In der Allgemeinen Dienstordnung für Lehrer und Schulleiter an öffentlichen Schulen (im Folgenden: ADO) werden §§ 44 und 57 des Schulgesetzes in §§ 8 und 9 aufgegriffen.

§ 8 ADO verweist (wie § 44 SchulG NRW) auf die **Beratungs- und Informationspflicht** der Lehrer. Auf die Notwendigkeit, Schüler außerhalb des Unterrichts zu beraten, wird in Absatz 1 nicht direkt hingewiesen, stattdessen wird auf § 44 SchulG verwiesen. Absatz 3 benennt die Bereiche Elternsprechtage, Sprechstunden und besonders vereinbarte Terminen als Möglichkeit der Rücksprache zwischen Lehrern und Erziehungsberechtigten.

§ 9 ADO regelt die weiteren Aufgaben der Lehrer: Im Gegensatz zu § 57 SchulG werden hier – vor allem im 1. Absatz – konkrete Aufgaben benannt, wie z. B. das Ausfertigen von Zeugnissen oder die Mitwirkung der Vorbereitung und Durchführung

von schulischen Prüfungen, Konferenzen und Schulveranstaltungen außerhalb des Unterrichts. Absatz 3 betont noch einmal die Teilnahme an Konferenzen und Dienstbesprechungen sowie die Vorbereitung des neuen Schuljahres, während Absatz 4 auf die **Pflicht zur Fortbildung** mit Hinweis auf § 57.3 SchulG hinweist.

In § 12 ADO ist der Urlaub von Lehrern geregelt: Absatz 2 stellt klar, dass die **unterrichtsfreie Zeit** der Schulferien, die über den Urlaub hinausgeht, der „... Fort- und Weiterbildung, der Vor- und Nachbereitung des Unterrichts sowie der Wahrnehmung anderer dienstlicher Verpflichtungen [dienen]“.

Die Beratungstätigkeit ist eine der zentralen Aufgaben von Lehrern; Lehrer sind verpflichtet, Eltern zu informieren. Elternsprechtage bieten Potential zur Früherkennung und -bearbeitung von Schülerproblemen.

Die anderen Aufgaben von Lehrern sind allenfalls indirekt über die Stichworte ‚Schulveranstaltungen‘ sowie ‚Fort- und Weiterbildungen‘ mit Präventionsarbeit verbunden.

2.2.3 Weitere gesetzlich verankerte Aufgaben

Aus den beiden grundlegenden Gesetzestexten SchulG NRW und ADO ergeben sich also für die Lehrer verschiedene Aufgabenbereiche, die nicht oder nur zum Teil Platz im Unterricht finden: Zum einen sollen Beratungsgespräche mit Schülern und Eltern außerhalb des Unterrichts stattfinden. Dazu zählt auch die Vor- und Nachbereitung der Gespräche, wie z. B. der **Informationsaustausch mit Kollegen** über den betroffenen Schüler. Zum anderen müssen sich Lehrer nach Willen des Gesetzgebers fortbilden, im Normalfall außerhalb der Unterrichtszeit. Hierbei wird sowohl das eigenständige Erarbeiten von neuen Erkenntnissen durch die Lehrer als auch mit Hilfe organisierter Fortbildungsmaßnahmen eingefordert.

Lehrer sind auch verpflichtet, verschiedene organisatorische Aufgaben innerhalb der Schule wahrzunehmen. Wichtig ist hier, neben Konferenzen und Besprechungen, die im SchulG eingeforderte Teilhabe an der **Gestaltung des Schullebens**, da dieser Begriff deutlich über den Unterricht hinausweist und ein weitläufiges Aufgabenfeld öffnet.

Die Fortbildung von Lehrern kann zur Erweiterung der Kenntnisse über den Umgang mit delinquenten Schülern genutzt werden.

Da neben der primären Prävention aber viele weitere Aufgabenfelder durch die Lehrkräfte abgedeckt werden müssen, bietet sich eine innerschulische Absprache an. So können im Lauf der Jahre einzelne Lehrer zu Spezialisten bestimmter Aufgabenfelder werden. Im Sinne innerschulischer Kooperation kann so (in begrenztem Umfang) ein Netzwerk von Ansprechpartnern für verschiedene Probleme entstehen.

2.2.4 Aufgaben aus der Sicht von Personalvertretungen

Die Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (GEW) führt mit Bezug auf eine Stellungnahme des Gesamtpersonalrates der Freien und Hansestadt Hamburg zur Einführung des Lehrerarbeitszeitmodells (LAZM) eine Liste von verschiedenen außerunterrichtlichen Tätigkeiten auf, die Lehrer bewältigen müssen:

„Korrekturzeiten, zentrale Prüfungen, Zweitkorrektur, Betreuung besonderer Lernleistungen, Vergleichsarbeiten, Nachschreibearbeiten/-klausuren, Nachprüfungen, Bemerkungen zum Arbeits- und Sozialverhalten, Sprachstandserhebungen, Layout der Zeugnisformulare, ... Lernfeldunterricht, Lernortkooperationen, ... Schulentwicklungsplan, ... Häufung von problematischen Schülerinnen und Schülern ohne Unterstützungsmaßnahmen, ... sämtliche gesundheitliche Belastungsfaktoren“ (GEW-NRW Landesdeligiertenversammlung 2007).

Ebenfalls im Zuge des LAZM formuliert der Landesverband NRW im Verband Bildung und Erziehung (VBE) Eckpunkte zur Regelung des zeitlichen Umfangs der Aufgaben inner- und außerhalb des Unterrichts. Demnach sollten acht Arbeitsstunden pro Woche für außerunterrichtliche Aufgaben aufgewendet werden können und wenigstens ein **unterrichtsfreier Tag** pro Vollzeitkraft ermöglicht werden.

Die Projektgruppe QuAGiS (Qualität, Arbeit und Gesundheit in Schulen) des VBE kommt in ihrer Untersuchung zur wöchentlichen Lehrerarbeitszeit auf 55,5 Zeitstunden für Vollzeitkräfte und 44,6 Zeitstunden für Teilzeitkräfte. Für die Vollzeitkräfte ergaben sich so **35,3 Arbeitstunden außerhalb des Unterrichts**, für Teilzeitkräfte 29,7 Stunden (QuAGiS 2007, Tabelle 2)

Der Umfang außerunterrichtlicher Aufgaben von Lehrern ist groß und vielfältig, insgesamt nehmen sie einen größeren Zeitanteil ein als der Unterricht selbst. Die meisten Aufgaben sind Verwaltungstätigkeiten und direkt oder indirekt an den Unterricht gekoppelt (Zeugnisse, Korrekturen etc.). Hinzu kommen Aufgaben wie z. B. die Betreuung besonderer Lernleistungen, Bemerkungen zum Arbeits- und Sozialverhalten, Lernortkooperationen und Schulentwicklung, die einen – zumindest indirekten – Bezug zu präventiver Arbeit darstellen.

2.2.5 Aufgaben im Sinne der Fachliteratur

Eine einheitliche Aufstellung aller Aufgaben von Lehrern liegt nicht vor. Dies ist zum einen durch die Vielfalt der Aufgaben begründet und zum anderen durch die Formulierung spezifischer Aufgaben innerhalb der einzelnen Schulen. Wie oben bereits aufgezeigt, sind nur wenige Aufgaben deutlich ausformuliert, vielmehr wird der allgemeine Bildungs-, Erziehungs- und Förderungsauftrag benannt – die konkrete **Umsetzung bleibt den einzelnen Schulen überlassen.**⁴

Auch wenn keine Auflistung aller konkreten Aufgaben existiert, so gibt es in der Fachliteratur doch hilfreiche Übersichten über die wichtigsten Tätigkeitsfelder. Beispielsweise gehören laut „Handbuch Lehrerbildung“ (Blömeke/Reinhold/Tulodziecki et al. 2004) zu den beruflichen Aufgaben von Lehrern:

- Anregung und Unterstützung von Lernprozessen
- Diagnose und Beurteilung
- Erziehung und Beratung
- Mitwirkung an der Schulentwicklung.

In der Fachliteratur sind die Aufgaben der Lehrer oft mit den daraus resultierenden Belastungen verknüpft. In den letzten beiden Jahrzehnten tritt mehr die von den Lehrern **erwartete Rollenvielfalt** in den Vordergrund, die sich aus den veränderten Anforderungen an die Schule von heute ergibt:

„Kurzum: Sie sollen sich nicht nur als ‚Stundenhalter‘ verstehen, sondern auch und zugleich als verantwortliche Schul- und Unterrichtsentwickler sowie als Förderer und Berater der Schüler/innen im besten Sinne des Wortes“ (Klippert 2006: 27).

In diesem Zitat zeigt sich die Nähe zu den Anforderungen, die auch § 57 SchulG NRW genannt werden. Allerdings bringt die von der Landesregierung gewollte „Selbständige Schule“ durch den Wandel von Fremdverwaltung (Schulaufsicht,

⁴ Dies gilt selbstverständlich nur, solange keine Verordnungen oder Erlasse des Ministeriums bestimmte Richtlinien und Maßstäbe setzen.

Schulträger) zur **Selbstverwaltung** einen Anstieg der Verwaltungsaufgaben mit sich, die von den Lehrern außerhalb des Unterrichts bewältigt werden müssen, ohne dafür ausgebildet oder darauf vorbereitet zu sein (vgl. Klippert 2006: 16-18).

Lehrer sollen einer großen Zahl von Rollenerwartungen gerecht werden, die auf Bundes- und Landesebene von Politik, Medien und verschiedenen Interessengruppen formuliert werden und selten übereinstimmen. Der Lehrer vor Ort steht zusätzlich den lokalen Rollenerwartungen von Schülern, Eltern, Kollegen und Vorgesetzten sowie Vertretern der kommunalen Öffentlichkeit gegenüber. Vor allem Erziehung, Beratung, Diagnose und Beurteilung sind als Aufgaben mit primärer Prävention verknüpft.

2.2.6 Lehreraufgaben in Bezug auf Prävention

Die Schule ist für die Schüler ein wichtiger Sozialisationsort, dementsprechend wichtig sind Lehrer für das Gelingen von Programmen und Projekten zur primären Prävention: zum einen in ihrer Rolle als Erzieher und Berater, durch die sie selbst Instrument der primären Prävention sind; zum anderen als **Kooperationspartner** für Programme und Projekte außerschulischer Träger. Hier kann der Lehrer in nahezu allen Rollen gefordert sein: Wenn er seinen Unterricht auf das Projekt abstimmt, gestaltet er den Lehrplan um und steht in seinem themenbezogenen Unterricht den Schülern Rede und Antwort (Unterrichtsentwickler), muss diesen ggf. mit Kollegen abstimmen (Personalentwickler), kooperiert mit den Durchführenden (Organisationsentwickler) und hat so nicht zuletzt eine Vorbildfunktion.

Die Funktionen der Lehrer als Vorbild und Berater der Schüler sind für die primäre Prävention von Delinquenz an Schulen wesentlich. Lehrer müssen aber ebenso den Schülern den notwendigen Lehrstoff zugänglich machen, dementsprechend wichtig ist ihre Funktion als Kooperationspartner. Ansätze zur primären Prävention können schließlich nicht von jedem Lehrer in jeder Klasse eigenständig durchgeführt werden.

Bildungsnetzwerke bieten hier ein großes Potential, da sie die Kompetenzen einzelner Personen und Institutionen allen Beteiligten leichter zugänglich machen. Auch im Bildungsbericht NRW 2009 (53-55) verweist das Ministerium für Schule und Weiterbildung auf das große Potential regionaler Bildungsnetzwerke. Insgesamt 24 Vereinbarungen wurden bis Herausgabe des Bildungsberichtes zwischen dem NRW Land und den Kommunen (Kreisen und Städten) getroffen. Das langfristige Ziel ist, Vereinbarungen in allen Kreisen und Städten zu treffen.

Lehrer leisten durch ihre Funktionen als Vorbild und Berater präventive Arbeit. Allerdings ist ihr Einfluss ebenso wie der der Schule insgesamt recht begrenzt.

Gleiches gilt für das Aneignen der nötigen Fachkenntnisse für effektive Präventionsarbeit; nicht jeder Lehrer kann ein Experte für Präventionsprojekte sein. Dementsprechend kommt Lehrern vor allem als Kooperationspartnern für präventive Projekte eine wichtige Rolle zu. Sie können ihren Unterricht öffnen und auf laufende Präventionsprojekte abstimmen.

2.2.7 Personalentwicklung von Lehrern

Neben den Auswirkungen der Schulstrukturen im Sekundarbereich und den nicht ausreichenden Ausbildungsplätzen ist die personale Dimension der Schulentwicklung (Ausbildung und Weiterbildung von Lehrern) zentral für die präventive Wirkung von Schulen.

Ziele des neuen Lehrerausbildungsgesetzes in NRW sind u. a. eine Umstellung des Studiums auf Bachelor- und Masterstudiengänge, eine Erhöhung des Praxisbezugs, eine verbesserte fachwissenschaftliche und -didaktische Grundlage im Studium und stärker als bisher die **Diagnose** und individuelle **Förderung** schulischer Leistungen zu berücksichtigen (vgl. Bildungsbericht NRW 2009: 59). Die Grundlagen für diesen neuesten Reformansatz liegen in einer nun zwei Jahrzehnte andauernden Entwicklung, in welcher sich das Bild von Schule in der Gesellschaft geändert hat und der Schule neue Aufgaben zugesprochen wurden. Wesentlich für die genaue Richtung der veränderten Ausbildung sind nicht zuletzt das Leitbild für die Ausbildung von Lehrern, welches 1995 von der Bildungskommission NRW formuliert wurde und der Beschluss der Kultusministerkonferenz von 2000, in dem gemeinsam mit den Vorsitzenden der Bildungs- und Lehrgewerkschaften, dem Deutschen Gewerkschaftsbund (im Folgenden: DGB) und dem Deutschen Beamtenbund (im Folgenden: DBB) die Aufgaben von Lehrern neu formuliert wurden. Schulen sollen demnach stärker selbst verwaltet sein und sich aktiv an Entwicklung und Kooperation beteiligen.

Für die Lehrer rücken einerseits die geöffnete Schule und andererseits der Erwerb und **Ausbau von Kompetenzen** in den Fokus der Aufmerksamkeit. Als wesentlich für Lehrer gelten fachlich-didaktische, methodische, leistungsbezogene, diagnostische, beratungsbezogene, meta-kognitive, medienbezogene und kooperationsbezogene Kompetenzen (vgl. Blömeke/Reinhold/Tulodziecki et al. 2004). Im Jahr 2006 hat sich die Hochschulrektorenkonferenz (im Folgenden: HRK) ebenfalls für eine an Kompetenzen orientierte Lehrerausbildung ausgesprochen.

Neben den oben bereits erwähnten berufsbezogenen Tätigkeitsfeldern gelten **fächerübergreifende Inhalte** der Lehrerbildung als wesentlich. Dies liegt zum einen in der gewollten Öffnung der Schule zur sonstigen Lebenswelt begründet und zum anderen in der Komplexität von gesellschaftlichen Problemlagen und Anforderungen. In beiden Fällen muss der Tatsache Rechnung getragen werden, dass „... heute weder Alltagsprobleme noch wissenschaftliche und berufliche Spitzenleistungen disziplinar geordnet sind“ (Molke u. a. 2004). Zu diesen fachübergreifenden Inhalten gehören Umgang mit Heterogenität, Förderung selbstgesteuerten Lernens, medienpädagogische Kompetenzen, sozialpädagogische Kompetenzen sowie Umwelterziehung bzw. Bildung für nachhaltige Entwicklung.

Mit dem neuen Lehrerausbildungsgesetz NRW wird der Fokus der Ausbildung verstärkt auf Diagnostik und individuelle Förderung gelegt. Für die Präventionsarbeit spielen vor allem diagnostische Kompetenzen eine wesentliche Rolle, da somit Problemen frühzeitig und dadurch oft niedrigschwellig begegnet werden kann.

Die **Fort- und Weiterbildung** hat im Lehrberuf – wie in vielen anderen Berufen – eine lange Tradition. Ein deutlicher Wechsel im Grundgedanken fand in den 1970er Jahren statt. Während das in den 1950er Jahren gegründete Institut für Lehrerfortbildung überregional agierte, fand nun ein Wandel zu regional ausgerichteten Fortbildungsmaßnahmen statt, der sich bis heute fortsetzt (vgl. Hildebrandt 2008).

Wie oben bereits beschrieben, wird der Fort- und Weiterbildung von Lehrern in den Gesetzestexten eine große Relevanz eingeräumt, und im aktuellen Bildungsbericht (2009: 60) betont das Ministerium für Schule und Weiterbildung den erhöhten Mitteleinsatz. Dafür wurden in allen 54 Kreisen und kreisfreien Städten in NRW so genannte **Kompetenzteams zur Weiterbildung** geschaffen, die als Ansprechpartner vor Ort für die Lehrkräfte dienen sollen.

Die Untersuchung zur Lehrerarbeitszeit in NRW 1999 durch die Unternehmensberater Mummert & Partner kam zu dem Ergebnis, dass „... der derzeitige Anteil der institutionellen Fort- und Weiterbildung [...] als qualitätssicherndes Instrumentarium nicht ausreichend [ist]“ (Arbeitsstab Aufgabenkritik NRW 1999: 5). Die Autoren sehen einen Anteil von **3 % der Arbeitszeit als Fortbildungszeit** (wie er auch in anderen Berufszweigen üblich sei), als notwendig an. Auch in der aktuellen Fachliteratur finden sich ähnliche Ansichten:

„Ganz generell sind Fort- und Weiterbildung bei Lehrern noch

unzureichend in den Berufsalltag eingebunden. Fort- und Weiterbildung oder besser noch die Personalentwicklung in einem umfassenderen Sinne spielen in Deutschland insgesamt nur eine sehr untergeordnete Rolle“ (Buch/Müller-Böling 2007: 161).

Die Fort- und Weiterbildung von Lehrern soll ausgebaut werden. Für die Präventionsarbeit ist vor allem eine innerschulische und regionale Koordinierung wichtig, da sich so die Kompetenzen der einzelnen Lehrer ergänzen können. Darüber hinaus ist ein Ausbau der gemeinsamen Fortbildung von Lehrern und sozialpädagogischen Fachkräften sinnvoll, da einerseits Lehrer über mehr sozialpädagogische Kenntnisse verfügen müssen und andererseits zunehmend sozialpädagogische Fachkräfte in Schulen tätig sind.

2.2.8 Beratungslehrer

Die Beratung durch Lehrer wird durch den „Runderlass Beratungstätigkeit von Lehrerinnen und Lehrern in der Schule“ (BASS 12-21 Nr. 4) aus dem Jahr 1997 (im Folgenden: Beratungserlass) geregelt. Punkt 1.1 definiert die Beratungstätigkeit in der Schule (im Sinne von §§ 4 und 8 ADO) als ebenso **grundsätzliche Aufgabe** aller Lehrer wie Unterrichten, Erziehen und Beurteilen. Hauptthemen der Beratung seien Bildungsangebote, Schullaufbahnen, berufliche Bildungswege, Berufswahlvorbereitung, Lernschwierigkeiten und Verhaltensauffälligkeiten; Klienten seien Schüler und ihre Erziehungsberechtigten. Punkt 1.2 besagt, dass bei Bedarf für eine Ergänzung und Intensivierung der alltäglichen Beratungstätigkeit durch Lehrer Schulleitung und -konferenz „Beratungslehrer“ im Sinne § 31 Abs. 1 ADO beauftragt werden können. Um als Beratungslehrer beauftragt zu werden, muss der Kandidat in der Regel über eine nachgewiesene **Beratungskompetenz** verfügen. Beratungslehrer sollen vor allem in den folgenden Bereichen arbeiten:

- Beratung von Schülern und Erziehungsberechtigten über präventive und fördernde Maßnahmen (beispielsweise im Hinblick auf die Lösung von Lern- und Verhaltensproblemen und die Förderung besonderer Begabungen)
- Beratung von Schülern, Erziehungsberechtigten sowie Partnern im dualen Berufsausbildungssystem bei der Vorbereitung des Übergangs in weiterführende Bildungsgänge sowie ins Berufsleben
- Beratung von Lehrern zur Vorbereitung und Unterstützung schulischer Maßnahmen zur Förderung von Interessen und Begabungen der Schüler

- Beratung von Lehrern zur Vorbeugung und Bewältigung von Lern- und Verhaltensproblemen sowie darin begründeten Konflikten in der Schule
- Herstellen von Kontakten zu außerschulischen Einrichtungen

Punkt 1.3 des Beratungserlasses bezieht sich auf die **Kooperation** von Beratungslehrern mit anderen Akteuren. Hierzu heißt es, dass die „... Beratungstätigkeit der Lehrerinnen und Lehrer durch Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter in Schulpsychologie, Sozialpädagogik, Sozialarbeit und Berufsberatung sowie durch weitere Angebote (z. B. Erziehungsberatungsstellen, Regionale Arbeitsstellen zur Förderung ausländischer Kinder und Jugendlicher, Organisationen der Wirtschaft) unterstützt werden [kann].“

Punkt 1.5 betont die **Freiwilligkeit von Einzelhilfe** innerhalb der Beratungsangebote; hier ist die Zustimmung der zu Beratenden notwendig. Außerdem wird der Schutz personenbezogener Daten im Sinne der datenschutzrechtlichen Bestimmungen betont.

Punkt 2 des Beratungserlasses empfiehlt den Schulen, ein eigenes Beratungskonzept zu entwickeln, das **Teil des Schulprogramms** sein soll. Dies ist nach dem Beratungserlass notwendig, da wirksame Beratung auf die Zusammenarbeit aller Beteiligten angewiesen sei und mit einem Konzept zu Organisation, Koordination und Schwerpunktsetzung in einem schulinternen Entwicklungsprozess gemeinsam erarbeitet werden könne. Dementsprechend soll das Beratungskonzept verbindliche Zielvereinbarungen und Verfahrensabsprachen enthalten und zeigen, „... wie unterschiedliche pädagogische, psychologische und soziale Beratungsangebote innerhalb und außerhalb der Schule genutzt werden können.“

Punkt 3 bezieht sich auf die Fortbildung von Lehrern unter dem Aspekt der Beratung. Das Ministerium verpflichtet sich hier, Themen der Beratung (zur Stärkung der Beratungskompetenzen *aller* Lehrer) in das **Programm landesweiter Fortbildungsmaßnahmen** einzubeziehen. Für Beratungslehrer soll eine landesweite Fortbildungsmaßnahme zur Qualifizierung eingerichtet werden. Die Durchführung von und Information über Fortbildungsveranstaltungen erfolgt durch die Bezirksregierungen (als Schulaufsichtsbehörden).

Beratungslehrer haben u. a. den Auftrag, verhaltensauffällige Schüler und ihre Eltern zu beraten, auch im Hinblick auf präventive Maßnahmen.

Durch ihre Weiterbildung verfügen sie in diesem Feld über mehr Kompetenzen als durchschnittliche Lehrer, und sie bieten sich als Kooperationspartner für Projekte an.

Dies gilt umso mehr, da sie als Beratungslehrer für die gesamte Schüler- und Lehrerschaft zuständig sind

und so über ein umfassendes Bild der Schulsituation verfügen.

Kontakte zu außerschulischen Einrichtungen sind gesetzlich verankert; hier bietet sich ein (ggf. mit Schulsozialarbeitern abgestimmter) Ausbau der Befugnisse an.

2.3 Schulsozialarbeiter

Nach Lehrern sind Schulsozialarbeiter die häufigsten an Schulen arbeitenden Pädagogen. Ihre **ambivalente Aufgabe** entspringt aus den widersprüchlichen Funktionen der Institution Schule, nämlich Erziehung und Bildung für alle Schüler unter bewertenden und selektierenden Bedingungen gewährleisten zu sollen.

2.3.1 Aufgaben nach dem Kinder- und Jugendfördergesetz

Nach § 2.2 KJFöG NRW (Landesausführungsgesetz zum SGB VIII/KJHG) ist Jugendsozialarbeit grundsätzlich verpflichtet, individuellen und gesellschaftlichen **Benachteiligungen** (vor allem in der Schule und im Übergang zum Beruf) durch geeignete Hilfen entgegenzuwirken. Als Mittel werden „... spezifische Förderangebote sowie präventive Angebote zur Stärkung der Persönlichkeitsentwicklung und zur Berufsfähigkeit“ genannt. Die besondere Bedeutung der Schulsozialarbeit als Teil der Kinder- und Jugendarbeit wird weiter durch § 10.1 KJFöG betont; hier wird schulbezogene Jugendsozialarbeit als zweiter der insgesamt neun Schwerpunkte aufgeführt. Auch § 11.3 nennt als (dritten) Schwerpunkt der Jugendarbeit „... arbeitswelt-, schul- und familienbezogene Jugendarbeit“.

§ 13 greift die Grundsätze aus § 2.2 auf und nennt als Aufgaben der Jugendsozialarbeit „... insbesondere die sozialpädagogische Beratung, Begleitung und Förderung schulischer und beruflicher Bildung sowie Unterstützung junger Menschen bei der sozialen Integration und der Eingliederung in Ausbildung und Arbeit.“ Konkrete Aufgabenbereiche für Schulsozialarbeit sind also **Beratung, Begleitung, Förderung und Unterstützung**. Präventive Angebote, die in Kooperation mit Schulen durchgeführt werden, sind zwar als Teil der genannten Aufgabenbereiche zu verstehen, werden aber dennoch separat aufgeführt und somit nochmals betont.

§ 14 besagt, dass „... erzieherischer Kinder- und Jugendschutz [...] den vorbeugenden Schutz vor gefährdenden Einflüssen, Stoffen und Handlungen [umfasst]“ und benennt daher Prävention als eine Aufgabe auch der Jugendhilfe. Außerdem wird die Kooperation mit Schulen ein weiteres Mal betont sowie zum ersten Mal die Kooperation mit Polizei- und Ordnungsbehörden als wichtiger Aspekt dieser Aufgabe genannt.

Die besondere Bedeutung der Zusammenarbeit von Jugendhilfe und Schule für den Gesetzgeber zeigt sich neben den bereits vorgestellten Paragraphen auch in § 7, denn Absatz 1 verpflichtet Träger der öffentlichen und der freien Jugendhilfe zur gemeinsamen Arbeit mit Schulen, um ihre Aufgaben zu erfüllen. Absatz 2 legt die Verantwortung zur Einrichtung der notwendigen Strukturen in die Hände der örtlichen **öffentlichen Träger der Jugendhilfe** (zumeist die Städte und Landkreise) und betont die sozialräumliche Arbeit und die Vernetzung aller Beteiligten. Absatz 3 fordert von den öffentlichen Trägern, auf „... ein zwischen allen Beteiligten abgestimmtes Konzept“ hinzuwirken.

Schulsozialarbeit verbindet zwei für Schüler wichtige Institutionen: die Jugendhilfe und die Schule. Im Sinne einer Kompensation von Benachteiligungen ist Jugendsozialarbeit als Unterstützung für Schüler vor Ort zu verstehen.

Präventive Arbeit wird explizit als Aufgabe genannt.

Öffentliche und freie Träger der Jugendhilfe werden zur Erfüllung ihrer Aufgaben zur Kooperation mit den Schulen und miteinander aufgefordert. Die Einrichtung der Strukturen obliegt den öffentlichen Trägern der Jugendhilfe.

2.3.2 Aufgaben nach dem Erlass zur Schulsozialarbeit

Der Runderlass zur Beschäftigung von Fachkräften für Schulsozialarbeit in Nordrhein-Westfalen (BASS 21-13 Nr. 6, im Folgenden: Erlass Schulsozialarbeit) benennt zunächst in Punkt 1.1 den § 7.3 des KJFöG sowie § 80 des SchulG als Grundlagen für Schulsozialarbeit und betont die wachsende Nachfrage nach solchen Angeboten.

Punkt 1.3 definiert Schulsozialarbeit als bedarfsorientierte, in gemeinsamer Verantwortung von Fachkräften der Schulsozialarbeit und Lehrkräften gestaltete **individuelle Förderung** der Schüler und als Arbeit an deren sozialer und kultureller Integration. Dies trägt nach Wunsch des Gesetzgebers zu einem umfassenden Bildungs- und Erziehungsangebot bei. Die hier genannten Aufgabenbereiche Kooperation, Förderung und Integration werden im weiteren Gesetzestext präzisiert.

Punkt 1.4 greift § 2.2 KJFöG im Sinne des **Ausgleichs von Benachteiligungen**

durch sozialpädagogische Maßnahmen auf und formuliert einen Aufgabenkatalog für Schulsozialarbeit. Demnach ist sie „insbesondere ausgerichtet“ auf:

- Mitwirkung bei der Entwicklung, Umsetzung und Evaluation von systemisch angelegten Förderkonzepten und Angeboten zur Vorbeugung, Vermeidung und Bewältigung von Lernschwierigkeiten, Lernstörungen und Verhaltensstörungen sowie zu besonderen Begabungen
- Mitwirkung bei der Gestaltung des Übergangs von der Schule in den Beruf
- sozialpädagogische Hilfen für Schüler (in der Regel in Form offener Freizeitangebote oder Projektarbeit)
- in Einzelfällen spezielle Hilfen für Kinder, Jugendliche und deren Familien in Kooperation mit dem örtlichen Träger der öffentlichen Jugendhilfe und mit anderen auf dem Gebiet der Kinder- und Jugendhilfe tätigen Trägern
- die Entfaltungsmöglichkeiten der Kinder und Jugendlichen im schulischen und außerschulischen Kontext
- Gemeinwesenarbeit für Kinder und Jugendliche und mit ihnen
- Entwicklung spezieller Maßnahmen zur Verbesserung der sozialen Kompetenz von Schülern.

Jede Schule, die einen oder mehrere Schulsozialarbeiter beschäftigen möchte, muss innerhalb eines halben Jahres innerhalb dieses Kataloges Schwerpunkte setzen.

Das Tätigkeitsprofil der Schulsozialarbeiter soll innerhalb der einzelnen Schulen gemeinsam von Schulleitung, Lehrern und Schulsozialarbeitern erarbeitet werden. Punkt 4.1 benennt als erstes die Steuerung der Kooperation mit bildungsrelevanten außerschulischen Partnern und die **Vertretung der Schule** in Netzwerken mit außerschulischen Partnern. Außerdem wirken Schulsozialarbeiter durch spezifische, den Unterricht ergänzende Angebote am Bildungs- und Erziehungsauftrag der Schule mit. Zu diesen Angeboten zählen vor allem Förderprogramme zur Stärkung der Persönlichkeitsentwicklung, Hilfen im Übergang von der Schule zum Beruf, Freizeitangebote, Aktivitäten mit festen Schülergruppen, Angebote in Schulräumen außerhalb der Unterrichtszeit sowie Projekte im Rahmen des Unterrichts, der Öffnung von Schule und schulkultureller Veranstaltungen.

Punkt 4.2 nimmt Bezug auf (präventive) sozialpädagogische Hilfen für Schüler mit Problemen (sowie deren Familien und die Lehrer), wobei die Kooperation mit Schulpersonal und außerschulischen Partnern sowie das **Gebot der Freiwilligkeit** von den Hilfen betont werden. Als Methoden werden Beratung und Begleitung der Schüler – unter Einbeziehung des sozialen Umfeldes – sowie gruppenorientierte

Methoden genannt. Punkt 4.4 betont die Arbeit mit Schülergruppen als Schwerpunkt für Schulsozialarbeiter und fordert die Schule auf, dafür Räumlichkeiten und Einrichtungen zur Verfügung zu stellen.

Schulsozialarbeit soll zum Bildungs- und Erziehungsauftrag beitragen, indem sie durch konkrete, am Bedarf der Schüler (und der Schule) orientierte Angebote positiv auf die Entwicklung der Schüler einwirkt und die Kooperation aller am Bildungs- und Erziehungsauftrag Beteiligter unterstützt. Schulsozialarbeit lässt sich in zwei übergeordnete Aufgabenbereiche unterteilen:

Kooperation

- innerhalb der Schule (mit Schulleitung, Lehrern, Schulpsychologen und weiterem Personal)
- mit außerschulischen und bildungsrelevanten Partnern (Netzwerkarbeit)
- mit Einrichtungen, die bei Problemen der Schüler Unterstützung bieten sollen (Beratungsstellen, Psychologen, Ärzte, etc.)

Angebote

- für Gruppen (AGs, Fördergruppen und -programme, Gesprächskreise, Übermittagbetreuung, kulturelle Veranstaltungen)
- für einzelne Schüler (Sprechstunde, Einzelberatung)
- für Schüler und ihr soziales Umfeld (Gruppengespräche, Teilnahme an Hilfeplangesprächen im Rahmen von Erziehungshilfen nach KJHG)

Die Angebote selbst sollen verschiedene und weiter oben bereits aufgeführte Zwecke erfüllen (Prävention, Entwicklungsförderung, Abbau von Benachteiligungen).

Der Runderlass Schulsozialarbeit trägt dem wachsenden Bedarf nach sozialpädagogischen Maßnahmen innerhalb der Schule Rechnung. Der Bildungs- und Erziehungsauftrag soll und kann nicht von Lehrern alleine bewältigt werden, dementsprechend müssen die Rahmenbedingungen für die Kooperation mit sozialpädagogischen Fachkräften gestaltet werden.

Schulsozialarbeiter sind für die Koordinierung der Kooperationen zuständig, hier bietet sich ggf. eine konkretere Vernetzung mit den Beratungslehrern an.

2.3.3 Schulsozialarbeit in der Fachliteratur

In der Fachliteratur existiert keine allgemeingültige Definition von Schulsozialarbeit. Einen guten Überblick über die verschiedenen Definitionen und ihre jüngere Geschichte bietet z. B. Speck (2006: 13-23). Nach seiner Analyse der verschiedenen Positionen unterscheiden sich diese in vier wesentlichen Punkten (ebd.: 22-23):

1. Bezieht Schulsozialarbeit ihre rechtliche Auftragsgrundlage ausschließlich

- nach § 13 KJHG als intervenierenden Auftrag oder auch aus § 11 KJHG als primären Präventionsauftrag?
2. Werden verstärkt sozialpädagogische Ziele oder (auch) schulpädagogische Ziele formuliert?
 3. Sind benachteiligte Kinder und Jugendliche die primäre Zielgruppe der Schulsozialarbeit oder *alle* Kinder und Jugendlichen, und gehören Eltern und Lehrer ebenfalls zur Zielgruppe?
 4. Haben Schulsozialarbeiter ihren Arbeitsplatz am Ort Schule oder reicht ein Bezug der Angebote auf die Schule aus?

Auf Basis formuliert der Autor eine umfassende **Definition** von Schulsozialarbeit:

„Unter Schulsozialarbeit wird im Folgenden ein Angebot der Jugendhilfe verstanden, bei dem sozialpädagogische Fachkräfte kontinuierlich am Ort Schule tätig sind und mit Lehrkräften auf einer verbindlich vereinbarten und gleichberechtigten Basis zusammenarbeiten, um junge Menschen in ihrer individuellen, sozialen, schulischen und beruflichen Entwicklung zu fördern, dazu beizutragen, Bildungsbenachteiligungen zu vermeiden und abzubauen, Erziehungsberechtigte und LehrerInnen bei der Erziehung und dem erzieherischen Kinder- und Jugendschutz zu beraten und zu unterstützen sowie zu einer schülerfreundlichen Umwelt beizutragen. Zu den sozialpädagogischen Angeboten und Hilfen der Schulsozialarbeit gehören insbesondere die Beratung und Begleitung von einzelnen SchülerInnen, die sozialpädagogische Gruppenarbeit, die Zusammenarbeit mit und Beratung der LehrerInnen und Erziehungsberechtigten, offene Gesprächs-, Kontakt- und Freizeitangebote, die Mitwirkung in Unterrichtsprojekten und in schulischen Gremien sowie die Kooperation mit dem Gemeinwesen“ (ebd.: 23).

Während diese Definition Rahmenbedingungen, Zielgruppen, Methoden sowie Leistungen und Angebote benennt, umfasst Schulsozialarbeit z. B. für Rademacker „... alle Formen kontinuierlicher Zusammenarbeit von Jugendhilfe und Schule, die eine Tätigkeit von sozialpädagogischen Fachkräften am Ort Schule und die Zusammenarbeit mit Lehrkräften dort zur Wahrnehmung von Aufgaben der Kinder- und Jugendhilfe für die Schülerinnen und Schüler zum Ziel haben“ (2009: 13). Die Frage der Trägerschaft bedarf für den Autor einer bildungs- und jugendhilfepolitischen Entscheidung.

Die Frage der **Trägerschaft** ist seit den 1980er Jahren in der Fachliteratur präsent, wobei zwischen schulischen Trägern, örtlichen Jugendämtern und freien Trägern der Jugendhilfe unterschieden wird. Die Frage der Trägerschaft hat direkte Auswirkungen auf die Rahmenbedingungen und die Arbeit von Schulsozialarbeitern. Nach Speck spricht sich die sozialpädagogische Fachliteratur vermehrt für eine Trägerschaft durch die Jugendhilfe aus, während schulische Vertreter die

Trägerschaft durch Schulbehörden bevorzugen (2008: 344).

Im Bildungsbericht NRW (2009) findet die Schulsozialarbeit als Teil der Kooperationen zwischen Jugendhilfe und Schule nur kurz in einem Hinweis auf den bereits vorgestellten Erlass Schulsozialarbeit Erwähnung. Unter dem Stichwort der schulbezogenen Jugendsozialarbeit wird auf die bestehenden Kooperationen hingewiesen und auf die **Notwendigkeit**, diese **weiter auszubauen**. Neben einer kurzen Aufzählung verschiedener Projekttypen (Gewaltprävention, Übergang Schule-Beruf, Medienkompetenz etc.) und dem Hinweis auf über 150 Projekte an Hauptschulen im Land wird auf die Gesetzesgrundlage der Kooperation durch das KJHG und das Schulgesetz hingewiesen. In dem kurzen Abschnitt wird betont, dass die Kooperation der Institutionen als Grundlage einen gemeinsamen Bildungs- und Erziehungsauftrag hat und partnerschaftlich durchgeführt werden soll (Bildungsbericht NRW 2009: 44).

Eine gewissenhafte Einschätzung von Umfang und Qualität der Schulsozialarbeit in Nordrhein-Westfalen ist leider nicht möglich: Erstens besteht keine einheitliche Definition von Schulsozialarbeit, daher ist es nicht möglich, Projekte im Umfeld der Schule eindeutig zuzuordnen. Zweitens erschwert die heterogene Trägerschaft von Projekten im Umfeld der Schule (durch Schulbehörden, örtliche Jugendämter und freie Träger) eine umfassende Erhebung.

Die theoretische Verortung von Schulsozialarbeit ist nicht abgeschlossen und unterscheidet sich bundesweit sehr stark. Für die konkrete Arbeit ergeben sich daraus teilweise große Unterschiede, je nachdem ob die Schulsozialarbeit intervenieren soll oder als präventiver Auftrag verstanden wird und auch je nachdem, wer die Trägerschaft innehat.

Umso wichtiger sind konkrete Kooperationsvereinbarungen auf lokaler Ebene, die definierte Zielsetzungen haben und regelmäßig evaluiert werden.

2.4 Weiteres pädagogisch tätiges Personal in Ganztagschulen

Prävention hat nur Aussicht auf nachhaltigen Erfolg, wenn die Institutionen, in denen Kinder und Jugendliche aufwachsen, zusammenarbeiten. Auch angesichts dieser Erkenntnis ist die vermehrte Einführung von Ganztagschulen seit 2003 zu begrüßen. Dadurch gewinnt das schulische Gesamtpersonal eine ganze Reihe neuer **Qualifikationen**, seltener auch Professionen, hinzu (vor allem Honorarkräfte und Erzieher, seltener Diplom- und Sozialpädagogen).

2.4.1 Qualifikationen

Die Zusammensetzung des schulischen Personals hat sich durch die Entwicklung von Halbtags- zu Ganztagschulen in erheblichem Maße verändert: In der Ganztagschule arbeiten nicht mehr ausschließlich Lehrer (neben dem Hausmeister und der Sekretärin sowie vereinzelt Schulsozialarbeitern), sondern nun auch eine **neue große Beschäftigtengruppe**: das so genannte ‚weitere pädagogisch tätige Personal‘ (wptP). Das sind diejenigen, die die jeweilige Schule überhaupt erst ‚ganztägig‘ werden lassen (Höhmann/Bergmann/Gebauer 2007). Das wptP besteht im Bundesdurchschnitt zu:

- 23 % aus Erzieher/innen
- 10 % aus Sozialpädagoge/innen oder -arbeiter/innen
- 6 % aus universitär ausgebildeten Diplom-Pädagogen oder -Psychologen

Von den Übrigen haben 23 % fachfremde Ausbildungen, 9 % keine abgeschlossene Ausbildung. Anders ausgedrückt: 56 % des wptP hat keinen Hochschulabschluss (an Grundschulen sogar zwei Drittel), insgesamt 94 % hat keinen dem Lehramtsexamen formal vergleichbaren Abschluss.

Diese neue, äußerst heterogen zusammengesetzte Beschäftigtengruppe hat einen erheblichen Anteil an der Personalstruktur jeder Ganztagschule: Bezogen auf 100 Schüler arbeiten an einer Ganztagschule durchschnittlich 7,4 Lehrer und 3,2 wptP. An Grundschulen werden 100 Schüler sogar von durchschnittlich 6 Lehrern und 5,5 wptP betreut. Allerdings sind die **Stundenumfänge** des Personals sehr unterschiedlich: Beispielsweise sind an Grundschulen 69 % der Lehrkräfte Vollzeitbeschäftigte, hingegen nur 12 % des wptP (in der Sekundarstufe I, den Klassen 5-10, sind es immerhin 23 % des wptP).

2.4.2 Konzepte

Für die Prävention im Kindes- und Jugendalter hat Ganztagsbildung – verstanden als bildungstheoretisch fundiertes Konzept, das schulische und außerschulische Bildungsprozesse sowie formelles und informelles Lernen miteinander verbindet (Coelen/Otto 2008) – eine besondere Bedeutung. Die Vernetzung der an der Persönlichkeitsentwicklung von Kindern und Jugendlichen beteiligten Institutionen wird somit zu einer Leitlinie nachhaltiger Präventionsstrategien (Schubart/Melzer 2008: 241). Das Konzept der Ganztagsbildung schafft durch seinen **ganzheitlichen Vernetzungsansatz** neue Perspektiven für die (Gewalt-)Prävention (Schubarth 2004b). Ein Erfolg von Ganztagsbildung ist auch im Präventionsbereich an bestimmte Voraussetzungen geknüpft: insbesondere an Investitionen in Bildung und

Erziehung, an eine wachsende Qualität und Professionalität in Schule und Jugendhilfe und an qualifizierte institutionelle Kooperationsstrukturen.

In Ganztagschulen ist vielfältiges Personal anzutreffen, dessen nicht-unterrichtender Teil allerdings formal deutlich niedriger qualifiziert und zumeist teilzeitbeschäftigt ist.

Das Konzept der Ganztagsbildung unterstützt Präventionsansätze, indem es auf systematischen Kooperationen zwischen schulischen und außerschulischen Bildungsorten basiert.

2.5 Übergang zwischen Schule und Ausbildung

Die landesgesetzliche Grundlage für Beratungen zum Übergang von der Schule in den Beruf bildet der „Runderlass Berufsorientierung in der Sekundarstufe I, in der gymnasialen Oberstufe, im Berufskolleg und im Weiterbildungskolleg“ (BASS 12-21 Nr. 1, im Folgenden: Runderlass Berufsorientierung).

2.5.1 Runderlass Berufsorientierung

Ziel ist es, junge Menschen im Rahmen der Berufs- und Studienorientierung bei eigenständigen Entscheidungen zu unterstützen. Diese Aufgabe wird gemeinsam von Schulen und Berufsberatungsstellen der Agenturen für Arbeit getragen. Die innerschulische Koordination obliegt dem Schulleiter, der diese im Regelfall an einen Koordinator für Studien- und Berufsorientierung (StuBO-Koordinator) abgibt. Das Aufgabenfeld des **StuBO-Koordinators** umfasst Organisations- und Teamentwicklung, Gestaltung der Zusammenarbeit mit der Berufsberatung und das Erstellen eines Jahresarbeitsplans, die Koordination von Schülerpraktika sowie die Kooperation mit außerschulischen Partnern und mit anderen Schulen sowie Qualitätssicherung, Dokumentation und Evaluation der Arbeit (vgl. Punkt 1 Runderlass Berufsorientierung).

Punkt 2 regelt die außerschulische Koordination über Beiräte für Schule und Beruf, die auf Ebene der Kreise und kreisfreien Städte angesiedelt sind. In Punkt 3 wird die Zusammenarbeit von Schule und Berufsberatung konkretisiert. Punkt 3.1 befasst sich mit den Grundsätzen der Kooperation: Die besondere Bedeutung der Wirtschaft wird betont sowie die Notwendigkeit eines flächendeckenden Programms und der festen Verankerung von Berufsvorbereitung innerhalb der Schulen. Außerdem wird für **besonders gefährdete Jugendliche** eine frühe Kontaktaufnahme zur Berufsberatung zwecks präventiven Eingreifens durch Beratung (ggf. mit sozialem Umfeld und der Jugendhilfe) gefordert. Punkt 3.2 geht auf die unterschiedlichen

Aufgabenschwerpunkte von Schule und Berufsberatung ein. Aufgabe der Berufsberatung ist „... die Information und Beratung in berufs- und studienrelevanten Fragen sowie die Vorbereitung einer sachkundigen und realitätsgerechten Berufs- bzw. Studienentscheidung.“ Dazu werden Schulsprechstunde, Elternveranstaltungen, Vortragsreihen, Einführungsveranstaltungen, Einzelberatungen, Ausbildungsvermittlungen, Ausbildungsfördernde Maßnahmen (nach § 240ff SGB III), Selbstinformationseinrichtungen, Online-Angebote sowie weitere Medienangebote als Dienstleistungen eingesetzt.

2.5.2 Rahmenkonzept Berufsorientierung

Für die Aufgabenschwerpunkte der Schulen verweist der Runderlass Berufsorientierung auf das Rahmenkonzept des Ausbildungskonsenses NRW „Berufsorientierung als Bestandteil einer schulischen und individuellen Förderung“ (im Folgenden: Rahmenkonzept Berufsorientierung) des Jahres 2007. Ziel des Konzeptes ist die **dauerhafte Implementierung** der Berufsorientierung in allen allgemein bildenden Schulen des Landes (vgl. Punkt I). Punkt II fordert, dass Berufsorientierung als Bestandteil einer schulisch-individuellen Förderung Eingang in die Programmarbeit jeder Schule, Schulform und -stufe findet. Die Konzepte zur Verbesserung der Berufsorientierung und so genannten „Ausbildungsreife“ sollen früh beginnen, aufeinander aufbauen und nachhaltig wirken.

Punkt 3.1 regelt die Organisation der Berufsorientierung: Darin enthalten sind die Benennung eines StuBO-Koordinators, die Stärkung der Beiräte für Schule und Beruf, eine praxisnahe Lehrerfortbildung mit den Partnern aus der Wirtschaft, Berufsorientierung als Bestandteil der Zweiten Phase der Lehrerausbildung sowie die Selbstevaluation und Qualitätsanalyse der Implementierung von Berufsvorbereitung.

Punkt 3.2 bezieht sich auf den **Unterricht als Beitrag zur Berufsorientierung**, da die Vermittlung fachlicher Kompetenzen das Kernstück jeden Unterrichts darstellt und diese Kompetenzen die Grundlage für den Berufseinstieg bilden. Gefordert werden fächerübergreifendes wie -verbindendes Lernen, ein methodisch vielfältiger und kompetenzorientierter Unterricht, Vermittlung ökonomischer Sachkompetenz sowie die Vermittlung von überfachlichen Kompetenzen (Arbeits- und Sozial-, Methoden-, Selbstlern-, Entscheidungs- und Gestaltungskompetenz).

Punkt 3.3 benennt außerunterrichtliche Handlungsfelder wie Projektphasen, Praktika sowie die Notwendigkeit einer in der Schule verankerten Beratung durch Lehrkräfte, Berufsberater, Eltern und weitere Experten. Punkt III.4 betont die Notwendigkeit der **Kooperation mit Eltern** und deren Einbezug in die jugendliche Berufsorientierung.

Durch diese Kooperation soll die Erziehungsarbeit der Schule nachhaltig gestützt werden. Die Punkte 35-7 beschreiben allgemein die Zusammenarbeit mit den Berufsberatungen, der Wirtschaft sowie außerschulischen Partnern.

Punkt 4 geht auf die Notwendigkeit einer nachhaltigen Gestaltung der Berufsorientierung ein. Dazu werden langfristig angelegte Kooperationen und Partnerschaften sowie die **Beteiligung außerschulischer Experten am Unterricht** ebenso wie Lernortkooperationen, Schülerfirmen und -projekte, Portfolios und Zertifikate genannt.

Punkt 4.3 des Runderlasses beschreibt die Zusammenarbeit von Berufsberatung und allgemeinbildenden Schulen. Zur optimalen Ausgestaltung wird jährlich ein **Angeots-Portfolio der Partner vor Ort** entwickelt. Die Schulen und Berufsberatungen legen die Inhalte und Modalitäten der Zusammenarbeit in regionalen Kooperationsvereinbarungen fest. Verbindlich zu vereinbarende Punkte sind feste Ansprechpersonen (eine durch die Schule und eine durch die Berufsberatung), Aufgaben der Schule, Aufgaben der Berufsberatung, Einbindung und Beteiligung der Eltern, Organisation, Zusammenarbeit mit Dritten und Kommunikation. Diese Vereinbarungen sollen regelmäßig reflektiert und aktualisiert werden.

Punkt 4.5 erläutert die **Kooperation mit der Jugendhilfe**, die die Angebote der Schulen und Berufsberatungen im Sinne des § 13 KJHG ergänzt. Besonders betont werden als Aufgaben der Jugendhilfe: Betreuung in Form von Gruppenarbeit und sozialpädagogischer Einzelfallhilfe sowie Fördermaßnahmen für Mädchen und junge Frauen (speziell mit Migrationshintergrund). Ebenfalls wird der Nutzen einer effektiven Koordination der verschiedenen, nach Möglichkeit gemeinsam getragenen Angebote und des generellen Informationsaustauschs genannt. Schulen stellen für Angebote der Jugendberufshilfe ggf. Räumlichkeiten zur Verfügung.

Im Bildungsbericht NRW 2009 wird im Kontext der Bildungsnetzwerke die Berufsorientierung als mögliche Aufgabe der Partner genannt (54). Betont wird auch die Kooperation von Schule und Trägern der Jugendsozialarbeit im Fall von **Juend-lichen mit Problemen im Übergang** zwischen Schule und Beruf, die durch 64 Beratungsstellen und 45 Jugendwerkstätten realisiert wird (84). Ebenfalls werden „... in Kooperation von Weiterbildungseinrichtungen und Schulen [...] jährlich etwa 1.000 Veranstaltungen und Kurse erfolgreich durchgeführt, in denen junge Menschen besser auf den Übergang von der Schule in Ausbildung oder Beruf vorbereitet werden“ (86).⁵

⁵ Auf der Homepage des Ministeriums für Schule und Weiterbildung findet sich außerdem eine Auflistung von zwölf (Modell-)Projekten, die im Bereich des Übergangs von Schule und Beruf arbeiten.

Der Übergang von der Schule in den Beruf stellt eine kritische Phase im Leben der Schüler dar und bedarf besonderer Aufmerksamkeit.

Diesem Umstand wird mit den „Koordinatoren für Studien- und Berufsorientierung“ und der Vernetzung von Schule und Wirtschaft vor allem auf lokaler Ebene Rechnung getragen.

Die Kooperation der Beteiligten ist in Hinsicht auf Zuständigkeiten und Fördermaßnahmen gesetzlich geregelt; dies erleichtert die Arbeitsabläufe und erhöht Effizienz und Effektivität. Vor allem die Betonung von langfristig angelegten und reflektierten Kooperationen ist positiv zu sehen.

3 Möglichkeiten des Umgangs mit verhaltensauffälligen Jugendlichen

In einzelnen Fällen, bei denen die primären Präventionsansätze nicht vollständig gelungen sind, kann auf verhaltensauffällige Kinder und Jugendliche in besonderem Maße erzieherisch oder maßregelnd eingewirkt werden. Ferner können schulpsychologische und soziale Dienste hinzugezogen werden oder die Unterstützungen der Jugendgerichtshilfe in Anspruch genommen werden.

3.1 Erzieherische Einwirkungen und Ordnungsmaßnahmen

§ 53 SchulG NRW regelt, welche Maßnahmen durch Lehrkräfte und Schulen ergriffen werden dürfen. In Absatz 1 wird festgelegt, dass die Einwirkungen und Maßnahmen der **geordneten Unterrichts- und Erziehungsarbeit** sowie dem Schutz von Personen und Sachen dienen. Die Anwendung kann nach einer Pflichtverletzung durch Schüler erfolgen, wobei die Verhältnismäßigkeit gewahrt bleiben muss. Weitergehende Ordnungsmaßnahmen dürfen nur angewendet werden, wenn erzieherische Einwirkungen nicht ausreichen. Einwirkungen gegen mehrere Schüler sind nur zulässig, wenn das Fehlverhalten jedem Einzelnen zuzurechnen ist.

Absatz 2 benennt alle zulässigen erzieherischen Einwirkungen:

„Zu den erzieherischen Einwirkungen gehören insbesondere das erzieherische Gespräch, die Ermahnung, Gruppengespräche mit Schülerinnen, Schülern und Eltern, die mündliche oder schriftliche Missbilligung des Fehlverhaltens, der Ausschluss von der laufenden Unterrichtsstunde, die Nacharbeit unter Aufsicht nach vorheriger Benachrichtigung der Eltern, die zeitweise Wegnahme von Gegenständen, Maßnahmen mit dem Ziel der Wiedergutmachung angerichteten Schadens und die Beauftragung mit Aufgaben, die geeignet sind, das Fehlverhalten zu verdeutlichen.“

Außerdem sollen die Eltern bei wiederholtem Fehlverhalten schriftlich informiert werden, um eine Unterstützung der erzieherischen **Einwirkung durch das Elternhaus** zu erreichen. Abschließend soll bei besonders häufigem Fehlverhalten durch einen oder mehrere Schüler „... den Ursachen für das Fehlverhalten in besonderer Weise nachgegangen werden.“ Absatz 3 führt sieben zulässige Ordnungsmaßnahmen auf:

1. der schriftliche Verweis
2. die Überweisung in eine parallele Klasse oder Lerngruppe

3. der vorübergehende Ausschluss vom Unterricht von einem Tag bis zu zwei Wochen und von sonstigen Schulveranstaltungen
4. die Androhung der Entlassung von der Schule
5. die Entlassung von der Schule
6. die Androhung der Verweisung von allen öffentlichen Schulen des Landes durch die obere Schulaufsichtsbehörde
7. die Verweisung von allen öffentlichen Schulen des Landes durch die obere Schulaufsichtsbehörde

Widersprüche und Anfechtungsklagen gegen die Ordnungsmaßnahmen Nr. 2 und 3 haben keine aufschiebende Wirkung.

Absatz 4 besagt, dass die Maßnahmen Nr. 4 und 5 nur zulässig sind, wenn ein **wiederholtes oder schweres Fehlverhalten** durch einen Schüler vorliegt, dass die Erfüllung der Aufgaben der Schule oder die Rechte anderer ernsthaft gefährdet oder verletzt. Die Schulaufsichtsbehörde muss die Entscheidung der Schule bestätigen, falls der Schüler noch schulpflichtig ist. Sollte der Schüler nicht mehr schulpflichtig sein und innerhalb von 30 Tagen 20 Unterrichtsstunden unentschuldig versäumt hat kann die Entlassung ohne vorherige Androhung erfolgen.

Nach Absatz 5 muss das Ministerium die Durchführung der Maßnahmen Nr. 6 und 7 bestätigen. Diese Maßnahmen dürfen nur getroffen werden, wenn die Anwesenheit des Schülers aus **Gründen der Sicherheit** nicht zu verantworten ist. Sollte der Schüler noch schulpflichtig sein, muss für geeignete Bildungsmaßnahmen gesorgt werden.

Absatz 6 gibt dem Schulleiter die **Entscheidungsbefugnis** über die Maßnahmen Nr. 1 bis 3. Er ist verpflichtet, den Schüler vorher anzuhören und Eltern sowie Klassenlehrer oder Jahrgangsstufenleiter die Möglichkeit einer Stellungnahme zu geben. Diese Anhörungen können in dringenden Fällen erst nach der Entscheidung zu einer der Maßnahmen durch den Schulleiter erfolgen. Der Schulleiter darf sich von Teilkonferenzen beraten lassen oder die Entscheidungsbefugnis an diese abtreten.

Absatz 7 besagt, dass über die Maßnahmen Nr. 4 und 5 eine von der Lehrerkonferenz berufene **Teilkonferenz** entscheidet. Dieser Teilkonferenz gehören ein Mitglied der Schulleitung, der Klassenlehrer oder die Jahrgangsstufenleitung sowie drei Lehrer oder Mitarbeiter und je ein Vertreter der Schulpflegschaft und des Schülerrates an. Der Teilnahme der Vertreter von Schulpflegschaft und Schülerrat können Eltern oder Schüler widersprechen.

Absatz 8 gibt **Eltern und Schülern** das **Recht**, vor der Beschlussfassung durch die Konferenz Stellung zum Vorwurf der Pflichtverletzung zu beziehen. Der Schüler darf eine Person des Vertrauens aus Schüler- und Lehrerkreis zur Anhörung hinzuziehen. Nach Absatz 9 werden Ordnungsmaßnahmen den Eltern schriftlich bekannt gegeben und begründet.

Das Schulgesetz bietet eine Vielzahl an Einwirkungen und Maßnahmen, wobei aus präventiver Sicht vor allem die erzieherischen Einwirkungen interessant sind. Diese betonen erneut die Rolle des Lehrers als Berater für Schüler und Eltern. Das Gesetz unterstützt auch Kooperationsstrukturen, indem Schulsozialarbeiter – und bei Bedarf Schulpsychologen – explizit als beratende Instanzen für den Entscheidungsprozess benannt werden.

3.2 Schulpsychologen

Bei erzieherischen Einwirkungen oder Ordnungsmaßnahmen bietet sich der Einbezug von Schulpsychologen an, deren Aufgaben per Erlass geregelt sind, der aber recht unterschiedlich ausgelegt wird.

3.2.1 Aufgaben nach dem Erlass für Schulpsychologie

Im Runderlass zu Aufgaben, Laufbahn, Einstellungsvoraussetzungen und Eingruppierung von Schulpsychologen (im Folgenden: Erlass Schulpsychologie) definiert Punkt 2 die Aufgaben der Schulpsychologen grundsätzlich als die **Unterstützung der Schule** bei der Erfüllung ihres Bildungs- und Erziehungsauftrages **sowie der Schüler und Eltern** bei Schulproblemen und Erziehungsfragen mit Erkenntnissen und Methoden der Psychologie.

Ähnlich wie bei den Schulsozialarbeitern lassen sich als Hauptaufgaben der Schulpsychologen **Beratung und Kooperation** nennen, jedoch ergänzt um die Bereiche des **Fortbildens** von Lehrkräften, Schulleitungen und weiterem pädagogischen Personal sowie die Krisenintervention (vgl. Punkt 2).

Die Beratungen richten sich an Schüler sowie das betroffene bzw. beteiligte Umfeld (Eltern, aber auch Lehrkräfte) und an Lehrkräfte sowie das weitere pädagogische Personal der Schulen. Der Bereich Beratung umfasst dabei Einzel- und Gruppenberatung, **intervenierende Beratungen** sowie Schullaufbahnberatungen. Kooperationen beziehen sich – neben der notwendigen Kooperation innerhalb des Teams der Schule – primär auf die Zusammenarbeit mit anderen Beratungsdiensten. Der Aufbau und Erhalt von Netzwerken ist – anders als bei Schulsozialarbeitern – nicht vorgesehen und wäre auch schwer möglich, da ein jeder Schulpsychologe für

mehrere Schulen zuständig ist.

Laut einer Erhebung des Berufsverbandes Deutscher Psychologinnen und Psychologen (im Folgenden: BDP) gab es 2008 in NRW für je 10.832 Schüler einen Schulpsychologen (Kowalczyk/Seifried 2008).⁶ Teilt man die Zahl der Schüler durch die Zahl der Stellen von Schulpsychologen laut Bildungsbericht NRW ergibt sich ein ähnliches **Verhältnis von 10.600 : 1**. Nach der Erhebung des BDP gab es 265,9 besetzte Planstellen für Schulpsychologen; das Ministerium nennt im Bildungsbericht 2009 über 270 Stellen. Das Betreuungsverhältnis in NRW ist deutlich besser als im Bundesdurchschnitt und soll nach dem Willen der Landesregierung weiter ausgebaut werden. Das auf der Homepage des Ministeriums genannte Verhältnis von Schulpsychologen und Schülern entspricht ungefähr dem vom BDP genannten Bundesländerdurchschnitt von 12.410 : 1.

Schulpsychologen sollen bei der Fortbildung und der Supervision der Lehrkräfte ebenso mitwirken wie bei der Ausbildung der Schulleiter. Besonders gefordert wird diese Form der Hilfestellung für Beratungslehrer (nach BASS 12-21 Nr. 4). Die **Prävention von Lern-, Schreib- und Rechenschwäche** sowie Förderkurse für betroffene Schüler machen wesentliche Teile ihrer Tätigkeiten aus. Dazu gehören ebenfalls der Aufbau und die Evaluation der Angebote.

Eine nennenswerte Erwähnung findet die Schulpsychologie im aktuellen Bildungsbericht NRW nicht: In wenigen Sätzen wird auf die konstante Erhöhung der Stellenzahl, die aktuelle Beschäftigtenzahl, die Zusammenarbeit zwischen kommunalen und Landesbediensteten, die Krisenintervention als Aufgabe der Schulpsychologie sowie das Bestreben, **einen Spezialisten für Krisenintervention pro Landkreis/kreisfreier Stadt** zu installieren hingewiesen (Bildungsbericht NRW 2009: 44).

Die Sektion Schulpsychologie des BDP nennt unter den Aufgaben: Diagnostik, Beratung, Förderung, Projektarbeit, Fortbildung, Supervision, Schulentwicklung, Gesundheitsentwicklung und Krisenintervention, weist aber darauf hin, dass die einzelnen Aufgaben durch **Erlasse des jeweiligen Landes** geregelt sind (Berufsverband Deutscher Psychologinnen und Psychologen 2008).

⁶ Nach der Homepage des Ministeriums für Schule und Weiterbildung beträgt das Verhältnis derzeit etwa 12.500 : 1. Siehe www.schulministerium.nrw.de/BP/Erziehung/Psychologie/Schulpsychologischer_Dienst/index.html (Stand Oktober 2009)

Schulpsychologen haben den Auftrag, Schüler, Lehrer und Eltern zu unterstützen.

Die Angebote richten sich nach dem Bedarf der Schulen, außerdem werden

Fördermaßnahmen für Lese-, Rechen- und Schreibschwäche besonders betont.

Die Kooperation bezieht sich hauptsächlich auf außerschulische Beratungsdienste;

hier bleibt zu überlegen, ob eine stärkere Vernetzung mit den bereits aufgeführten

Akteuren sinnvoll und durchführbar wäre.

3.2.2 Beispiele:

Beratungsstellen in Düsseldorf und Iserlohn

Die Stadt Düsseldorf verfügte 2008 über 17,5 Stellen für Schulpsychologen. Damit war ein Schulpsychologe im Schnitt für 12 Schulen, 4.835 Schüler und 252 Lehrkräfte zuständig. Bezogen auf die vom BDP erhobene Relationen von Schulpsychologen zu Schülern und Lehrkräften (1 : 10.832 und 1 : 659) verfügt Düsseldorf über vergleichsweise sehr gute Versorgung.

Den größten Schwerpunkt der Arbeit bildet die Einzelfallhilfe mit 70,3 %, weiter die Prävention mit 27,3 % und die Krisenintervention schließlich mit 2,4 %. Nach dem Jahresbericht gab es 2008 1.185 Neuanmeldungen zu Beratungen und 1.930 bearbeitete Fälle (davon 1.253 in der Primar- und 677 in der Sekundarstufe). 50 % der Anlässe zur Beratung waren im Lern- und Leistungsbereich verortet, 29,5 % im Bereich Schwierigkeiten im System Schule, 14,6 % im Bereich Verhalten und psychische Situation, 2,7 % in der individuellen Schullaufbahnberatung und 3,2 % unter Sonstiges.

Etwa 60 % der beratenen Schüler besuchten die Grundschule, 5 % die Hauptschule, 10 % die Realschule und 15 % das Gymnasium; die Gesamtschule besuchten etwa 4 %, die Förderschule 3,5 % und 1,5 % das Berufskolleg. 64,5 % der beratenen Schüler waren männlich, 35,5 % weiblich. 84,4 % der beratenen Schüler hatten die deutsche Staatsangehörigkeit (in 5,1 % der Fälle gab es dazu keine Angabe). 60,5 der Schüler besuchten die Klassenstufen 1 bis 4, 23,3 % die Stufen 5 bis 7, 10,1 % die Stufen 8 bis 10 und 1,7 % die Oberstufe. Die Wartezeiten bis zum ersten Kontakt lagen in 50,6 % der Fälle bei bis zu zwei Wochen, in 28,7 % bei bis zu vier Wochen und in 17,3 % bei bis zu acht Wochen. 1,0 % hatte keine Wartezeit, 2,4 % mussten über acht Wochen warten.

Unterteilt man die Beratungsanlässe nach Kategorien, so waren 2008 50 % der Anlässe im Lern- und Leistungsbereich anzusiedeln (2007 54,1 %), 14,6 % unter Verhalten und psychische Situation (21,3 %), 29,5 % im Bereich Schwierigkeiten mit dem System Schule (3,6 %) und 2,7 % gehörten zur individuellen Schullaufbahnberatung (5,0%). Der Jahresbericht bietet weiter eine Übersicht zu den Beratungsanlässen bei Neuanmeldungen in absoluten Zahlen an: Hier liegen die häufigsten Nennungen in den Bereichen Lese- und/oder Rechtschreibschwierigkeiten (289), Konzentration/ADHS (195), Schullaufbahnfragen (145), Überforderung (141) und Erziehungsschwierigkeiten (127). Knapp unter 100 Nennungen liegen die Bereiche Rechenschwierigkeiten und Dyskalkulie, Familiäre Krisen, Störungen im Sozialverhalten, Selbstwertproblematik und Konflikte Eltern-Schüler-Schule.

Dem Jahresbericht des Schulpsychologischen Dienstes der Stadt Iserlohn (im Folgenden: SDI) lassen sich leider keine Zahlen zu den beschäftigten Fachkräften entnehmen, ein Vergleich des Betreuungsverhältnisses entfällt daher.

Im Jahr 2008 wurden 165 Fälle vom SDI betreut. Von diesen Schülern waren 27,9 %

weiblichen Geschlechts. 54,5 % der Schüler waren zwischen 13 und 15 Jahren alt, 22,4 % lagen in der Altersgruppe 16 bis 18 und 21,2 % in der Altersgruppe 10 bis 12 Jahre.

13,3 % der beratenen Schüler besuchten die Hauptschule, 38,2 % die Realschule, 26,1 % das Gymnasium, 20 % die Gesamtschule und 0,6 % eine berufsbildende Schule. Die Wartezeiten bis zum ersten Kontakt lagen in 97 % der Fälle bei bis zu drei Wochen, 3 % hatten Wartezeiten bis zu zwei Monaten.

Im Jahresbericht findet sich eine (nach Selbstangaben des Autors unvollständige) Auflistung von Anmelde- und Bearbeitungsthemen: Anmeldethemen werden vor der Diagnostik benannt und umfassen Rechtschreibprobleme, Konzentrationsprobleme, grenzüberschreitendes Verhalten gegenüber einzelnen Lehrern („ungehöriges Verhalten“) oder Mitschülern, Rechenschwäche, fächerübergreifende Leistungsschwäche, Mobbing (Opfer), Schulschwänzen, „geistige Abwesenheit“, befürchtete zukünftige Gewaltausbrüche und familiäre Probleme. Die Benennung der Bearbeitungsthemen erfolgt nach der Diagnostik: Hierzu zählen Teilleistungsstörungen, Legasthenie/Dyskalkulie, Störungen des Sozialverhaltens, Über-/Unterforderung im schulischen Bereich, massive familiäre Probleme, pubertäre Irritationen, Beziehungsprobleme zwischen Schüler und einzelnen Lehrern, Aufmerksamkeitsstörungen ADS/ADHS, Prüfungsangst und emotionale Störungen.

Über die Häufigkeit der Themen macht der Jahresbericht keine genaueren Aussagen, lediglich unter dem Punkt Realschulen wird eine Rangliste der vier häufigsten Anmeldethemen aufgeführt; diese sind in absteigender Reihenfolge: Rechtschreibprobleme, Allgemeines Leistungsversagen, Verhaltensauffälligkeiten (meist störendes oder aggressives Verhalten) und Mobbing (Schüler-Schüler, Schüler-Lehrer).

Im Vergleich dieser beiden schulpsychologischen Dienste fällt auf, dass sich die Arbeit der Schulpsychologen in NRW nach dem regionalen Bedarf richtet und daher große Unterschiede aufweist: Während in Düsseldorf der Großteil der beratenen Schüler die Primarstufe besucht, gab es in Iserlohn keinen einzigen Fall aus der Primarstufe. Während in Iserlohn die Gruppe der 13-15jährigen den größten Teil der Schüler im Sekundarbereich stellte, war in Düsseldorf die größte Gruppe in den Stufen 5 bis 8 (also der 10-12jährigen) zu finden. Die Realschüler stellten die größte Gruppe der Sekundarstufe in Iserlohn, gefolgt von Gymnasium und Hauptschule. In Düsseldorf kam die größte Gruppe aus dem Gymnasium, gefolgt von Real- und Hauptschule. Ein Vergleich der Wartezeiten fällt aufgrund der verschiedenen Zeitrahmen ebenfalls schwer, die Quote von 97 % Beratungen innerhalb von drei Wochen aus Iserlohn liegt aber über der Quote von 79,3 % Beratungen innerhalb von vier Wochen in Düsseldorf.

Ein Vergleich der Beratungsanlässe und -themen fällt ebenfalls schwer, da aus Iserlohn nur sehr unvollständige Angaben vorliegen. Außerdem ergeben sich aus der unterschiedlichen Nutzerstruktur auch andere Themen; so ist im Bereich der Primarstufe der Diagnostik Lern- und Leistungsproblemen ein anderer Stellenwert zuzuordnen als im Bereich der Sekundarstufen.

3.3 Allgemeiner Sozialer Dienst

Die Allgemeinen Sozialen Dienste und Bezirkssozialdienste in NRW (im Folgenden: ASD) sind **Teilbereiche der kommunalen Jugendämter** und sollen die psychosoziale Grundversorgung der Bürger gewährleisten. Daraus ergeben sich eine Vielzahl an Aufgaben, wie z. B. formlose Betreuung, persönliche Hilfe, Schwangeren-, Erziehungs-, Partner-, Scheidungs- und Schuldnerberatung, Krisenintervention,

Hilfen zur Erziehung, Gesundheits- und Krankenhilfe, Altenhilfe, materielle Leistungen sowie Integrationshilfen für besondere Gruppen (z. B. Behinderte, Ausländer/innen, Randgruppen; vgl. Textor/Winterhalter-Salvatore 2009).

Die Arbeit der ASD hat ihre gesetzliche Grundlage in den Artikeln 1, 2, 3 und 19 des Grundgesetzes und im Sozialgesetzbuch (Balluseck 1999: 37). Weitere Gesetze mit Einfluss auf die Arbeit des ASD sind das Bürgerliche Gesetzbuch, Jugendschutz-, Straf- und Familien(prozess)rechte sowie das Bundessozialhilfegesetz (ebd.: 40). Für die vorliegende Arbeit sind vor allem die Aufgaben aus dem Bereich **Hilfen zur Erziehung** im Sinne der §§ 16-21 SGB VIII (Förderung der Erziehung in der Familie) und 27-35 (Hilfen zur Erziehung) relevant. Fälle der §§ 27-35 nehmen mit 41 % den größten Teil der Arbeitskapazitäten der ASD ein (Seckinger/Gragert/Peucker et al. 2008: 10). Als unmittelbare Leistungsanbieter dieser Hilfen spielen der ASD im Besonderen und die Jugendämter im Allgemeinen zwar eine untergeordnete Rolle, sind jedoch maßgeblich bei Entscheidung, Einrichtung und Organisation der erzieherischen Hilfen und der Hilfeplanung (Oelerich 2008: 486-487):

„Sie sind bei allen Problemlagen von und mit Kindern und/oder Familien die unmittelbaren Ansprechpartner für die institutionelle – somit auch schulische – wie private Öffentlichkeit, die letztverantwortliche Instanz für alle Aspekte, die die Hilfen selbst betreffen, und schließlich in besonderem Maße für die Gewährleistung des Wohls der Kinder und Jugendlichen und für förderliche Lebensbedingungen jedes einzelnen jungen Menschen zuständig („staatliches Wächteramt“: § 1 SGB VIII)“ (ebd.: 487).

Kooperationen zwischen ASD und Schule ergeben sich zum einen aus Problemlagen von Schülern bzw. von Lehrern und Eltern mit Schülern; deren Gründe können sowohl inner- als auch außerhalb der Schule liegen. Zum anderen konkretisieren sie sich in fallübergreifenden Projekten (wie z. B. Angeboten für Schulverweigerer oder Präventionsprojekte, z. B. gegen Gewalt unter Schülern oder Drogenkonsum). Außerdem verlagern sich auch Erziehungsangebote (wie z. B. Elterngruppen) in den schulischen Bereich (ebd.: 489). Hemmnisse für erfolgreiche Kooperationen liegen u. a. in den **unterschiedlichen Arbeitsaufträgen** der Akteure und den oft unterschiedlichen Einzugsgebieten von Schulen (Balluseck 1999: 206-207, Greese 2004: 452-453). Im Durchschnitt verwenden Mitarbeiter des ASD 10 % ihrer Arbeitszeit auf den Bereich Vernetzung (Seckinger/Gragert/Peucker et al. 2008: 27).

Der ASD stellt – bedingt durch seine umfangreichen Zuständigkeiten – einen sehr wichtigen Kooperationspartner für Schulen dar, denn Probleme von Kindern im schulischen Bereich beschränken sich nicht auf diesen, und Probleme außerhalb der Schule (z. B. innerhalb der Familie) haben Einfluss auf den Schulalltag. Unabhängig davon, ob es sich um Einzelfallhilfen oder fallübergreifende Projekte handelt, überschneiden sich die **Zuständigkeiten** von Schule und Jugendamt; dementsprechend muss die Kooperation im Sinne der Adressaten so effektiv wie möglich gestaltet werden. Vor allem die Gliederung des Schulsystems ab der Sekundarstufe I bedeutet jedoch, dass die Einzugsgebiete der Schulen oft nicht den Zuständigkeitsgebieten des ASD entsprechen. Die unterschiedlichen Bedürfnisse der einzelnen Schulformen erschweren den Aufbau einer regionalen und niedrigschwellig angelegten Kommunikationsstruktur (etwa in Form Runder Tische).

ASD und Schule arbeiten mit den gleichen Adressaten, allerdings mit unterschiedlichen Arbeitsaufträgen und dementsprechend verschiedenen Interessen und Handlungsweisen. Kooperationen werden vor allem durch Zeitmangel (z. B. bei möglicher Teilnahme von Lehrern an Hilfeplangesprächen) und unterschiedliche Zuständigkeitsgebiete erschwert.

3.4 Jugendgerichtshilfe

Die widersprüchliche Aufgabe der Jugendgerichtshilfe (im Folgenden: JGH) speist sich zwei, z. T. konträren Gesetzesgrundlagen: dem Jugendgerichtsgesetz (JGG) und dem Kinder- und Jugendhilfegesetz (KJHG/SBG VIII).

3.4.1 Gesetzliche Grundlagen im Jugendgerichtsgesetz

Die gesetzliche Grundlage für die Arbeit der Jugendgerichtshilfe ergibt sich aus § 38 Jugendgerichtsgesetz (im Folgenden JGG). Absatz 1 definiert Jugendgerichtshilfe als Aufgabe der Jugendämter im Zusammenwirken mit den „Vereinigungen für Jugendhilfe“. Absatz 2 regelt die Aufgaben der Jugendgerichtshelfer. Diese sollen die **erzieherischen, sozialen und fürsorgerischen Aspekte der Verfahren** vor den Jugendgerichten zur Geltung bringen. Zur Unterstützung der beteiligten Behörden sollen sie Persönlichkeit, Entwicklung und Umwelt des Beschuldigten erforschen und passende Maßnahmen benennen. Sie wachen ggf. darüber, dass der Jugendliche die gerichtlichen Auflagen und Weisungen befolgt, teilen erhebliche Zuwiderhandlungen dem Richter mit und können nach § 10 Absatz 1 Satz 3 Nr. 5 als Betreuungshelfer tätig sein. Außerdem sind sie verpflichtet, während der

Bewährungszeit eng mit dem zuständigen Bewährungshelfer zusammenzuarbeiten und während des Vollzugs in Verbindung mit dem Jugendlichen zu bleiben und seine Wiedereingliederung in die Gesellschaft zu unterstützen.

Absatz 3 verpflichtet die Gerichte dazu, die Jugendgerichtshilfe so früh wie möglich und **während des gesamten Verfahrens** einzubeziehen. Die Jugendgerichtshelfer sind zu hören, bevor die Gerichte Weisungen im Sinne § 10 JGG erteilen. Sollte eine Betreuungsweisung erfolgen, können sich die Jugendgerichtshelfer dazu äußern, wer als Betreuungspfleger bestellt werden soll.

§ 43 regelt den Umfang der Ermittlungen: Absatz 1 fordert, dass die Lebens- und Familienverhältnisse, der Werdegang, das bisherige Verhalten des Beschuldigten und alle übrigen Umstände, die zur Beurteilung seiner seelischen, geistigen und charakterlichen Eigenart dienen können, sobald wie möglich ermittelt werden. Erziehungsberechtigte, gesetzliche Vertreter, Schüler und Ausbilder sollen gehört werden, wobei auf die **Anhörung der Schule** oder des Ausbilders verzichtet werden kann, wenn dem Jugendlichen dadurch vom Gericht unerwünschte Nachteile drohen (z. B. Verlust des Ausbildungsplatzes). Auf Einhaltung des § 38 Absatz 3 wird explizit hingewiesen.

§ 50 Absatz 3 besagt, dass dem Vertreter der Jugendgerichtshilfe Zeit und Ort der Hauptverhandlung mitzuteilen sind, und dass dem Jugendgerichtshelfer auf Wunsch das Wort in der Verhandlung erteilt wird. Nach § 70 muss die Jugendgerichtshilfe von der Einleitung und dem Ausgang eines Verfahrens unterrichtet werden. Ihrerseits ist die Jugendgerichtshilfe verpflichtet, dem Staatsanwalt Mitteilung zu machen, falls ihr bekannt ist, dass gegen den Beschuldigten ein anderes Strafverfahren anhängig ist. Nach § 72a ist die Jugendgerichtshilfe unverzüglich von der **Vollstreckung eines Haftbefehls** zu unterrichten. Im Falle einer vorläufigen Festnahme ist sie zu informieren, wenn nach dem Stand der Ermittlungen zu erwarten ist, dass der Jugendliche dem Richter vorgeführt wird. § 2b räumt der Jugendgerichtshilfe Umgang mit Jugendlichen in Untersuchungshaft im selben Umfang wie für Anwälte ein.

3.4.2 Gesetzliche Grundlagen im Kinder- und Jugendhilfegesetz

In § 52 KJHG/SGB VIII ist die Mitwirkung der Jugendhilfe in Verfahren nach dem JGG geregelt: Absatz 1 benennt die §§ 38 und 50 Absatz 3 des JGG als Grundlage des Auftrags der Jugendämter, an Verfahren der Jugendgerichte mitzuwirken. Absatz 2 verpflichtet die Jugendämter frühzeitig zu prüfen, ob für den Jugendlichen oder den jungen Volljährigen Leistungen der Jugendhilfe in Betracht kommen. Sollte

dies der Fall sein oder eine **geeignete Leistung bereits eingeleitet** oder gewährt worden sein, so muss das Jugendamt den Staatsanwalt oder Richter hiervon in Kenntnis setzen. Dies ist notwendig, da geprüft werden muss, ob diese Leistungen ein Absehen von der Verfolgung (§ 45 JGG) oder eine Einstellung des Verfahrens (§ 47 JGG) ermöglichen. Absatz 3 besagt, dass der Jugendgerichtshelfer den Jugendlichen während des gesamten Verfahrens betreuen soll (vgl. oben).

Die Aufgaben der Jugendgerichtshilfe laut JGG sind vielseitig und z. T. widersprüchlich. Sie soll **gleichzeitig Jugendhilfe und Gerichtshilfe** sein, sie soll diagnostisch und beratend arbeiten sowie unterstützen und überwachen. Sie hat die Pflicht, die Jugendgerichte durch Ausführen der o. g. Aufgaben im Prozess zu unterstützen und soll gleichzeitig die erzieherischen, fürsorgerischen und sozialen Aspekte der Verfahren betonen. Sie muss so früh wie möglich über Verfahren informiert werden und am gesamten Verfahren beteiligt werden. Die Möglichkeiten der aktiven Teilhabe an Verfahren sind beschränkt: Zwar haben Jugendgerichtshelfer grundsätzlich Rederecht vor Gericht, andere wesentliche Bereiche wie z. B. Akteneinsicht werden ihnen aber nicht eingeräumt.

Im Gegensatz zum JGG spricht das KJHG nicht von Jugendgerichtshilfe, sondern von „Mitwirkung in Verfahren nach dem Jugendgerichtsgesetz“ (§ 52 KJHG). Vielmehr betont sie das Recht (und die Pflicht) auf Teilhabe an Jugendgerichtsverhandlungen als Aufgabe der Jugendhilfe und positioniert damit die von ihr benannten Vertreter der Jugendlichen unter die Grundsätze der Jugendhilfe, d. h. die Handlungen der Jugendgerichtshelfer sollen **primär den Jugendlichen nützen**, statt vorrangig die Gerichte zu unterstützen.

3.4.3 Jugendgerichtshilfe in der Fachliteratur

Die Fachliteratur ist sich weitgehend einig, dass die Jugendgerichtshilfe mit sehr **widersprüchlichen Erwartungen und Aufgaben** konfrontiert ist: Einerseits soll sie als Gerichtshilfe gegen Jugendliche ermitteln, über sie berichten und sie ggf. überwachen; andererseits soll sie als Jugendhilfe Jugendliche in ihrer individuellen und sozialen Entwicklung fördern und unterstützen (Müller 2001: 93).

Neben einer Aufzählung der bereits genannten Rechte und Pflichten der Jugendgerichtshelfer kritisiert Müller (2001: 96-97), dass den Jugendgerichtshelfern **wesentliche Verfahrensrechte fehlen**: Dazu zählten das Recht auf Akteneinsicht, das Fragerecht, das Beweisantragsrecht, das Recht selbstständige Rechtsmittel einzulegen sowie das Recht auf Zeugnisverweigerung. Ihre Rolle als Mandant der Jugendlichen werde durch die (jedoch selten eingeforderte) Zeugenpflichtigkeit vor

Gericht weiter erschwert, da diese sich negativ auf das Vertrauensverhältnis zwischen Jugendlichen und Jugendgerichtshelfer auswirken könne.

Die widersprüchlichen Verantwortlichkeiten gegenüber den Jugendlichen und den Gerichten haben dazu geführt, dass sich die Jugendgerichtshilfe in weiten Teilen **pragmatisch eingerichtet** hat. Ihre Arbeit beschränkt sich im Wesentlichen auf die Vorlage von Berichten, die Äußerung von Sanktionsvorschlägen und die Wahrnehmung von Gerichtsterminen. Der persönliche Kontakt zu den Jugendlichen beschränkt sich oft auf ein einzelnes Gespräch. Da dieses Gespräch dann die Grundlage für einen JGH-Bericht bildet, stehen besonders diese Berichte in der Kritik:

„Sie sind bis auf wenige Ausnahmen kurz, lapidar, pädagogisch nichts sagend, unausgewogen, diagnostisch wertlos und nicht selten kompetenzanmaßend und stigmatisierend“ (Wild 1989, zit. n. Müller 2001: 99).

Für Müller liegen die Gründe dafür zum einen in nicht hinreichend ausgeprägten fachlichen Kompetenzen zur Persönlichkeitsbewertung von Jugendlichen, zum anderen in den **überzogenen Erwartungen des JGG**, dass von der Jugendgerichtshilfe fundierte Antworten auf Fragen zur Strafmündigkeit, zur Jugendlichkeit, zu Erziehungsdefiziten und zur Notwendigkeit und Angemessenheit von Sanktionen erwartet (ebd.: 99-104).

Der Einfluss der Jugendgerichtshilfe ist nur wenig erforscht. Auf Auswertungen von Gerichtsakten basierende Studien aus den 1980er Jahren attestieren der Jugendgerichtshilfe im besten Fall **Bedeutungslosigkeit** im Verfahren; im schlechtesten Fall können sogar Nachteile für den Jugendlichen entstehen, wenn Vorurteile der Jugendgerichtshilfe seine Verhandlungsposition schwächen oder weil die Wahrscheinlichkeit sinkt, dass das Verfahren auf informellem Wege erledigt wird (ebd.: 105).

Die Jugendgerichtshilfe bewegt sich in einem dauerhaften Spannungsfeld zwischen Jugendhilfe und Gerichtshilfe.

Die Ansprüche beider Bereiche sind hoch und kaum miteinander zu vereinbaren.

Die Jugendgerichtshilfe hat sich mit diesem Dilemma arrangiert, steht aber in der Kritik, für die Verfahren mehr oder weniger bedeutungslos zu sein.

Zusammenfassung

Welche Möglichkeiten haben Schulen, um Jugenddelinquenz einzugrenzen?

Entgegen der öffentlichen Meinung ist die Schule kein akuter Brennpunkt exzessiver Gewalttaten, vielmehr ist es eine kleine Anzahl von Schülern, deren Einzeltaten medienwirksam dargestellt werden und so ein verzerrtes Bild der Situation widerspiegeln. Weiterhin ist festzustellen, dass **Jugenddelinquenz** in vielen Deliktbereichen rückläufig ist und insbesondere der Anstieg von Körperverletzungen kein Jugendphänomen darstellt. Psychische Gewalt üben fast alle Schüler aus, lediglich ein Zwanzigstel aller Schüler fällt durch häufige Schlägereien auf. Jungen sind häufiger Täter und Opfer von Gewalt als Mädchen.

Vor allem Gewalterfahrungen in **Familien** und in **Medien** beeinflussen in erheblichem Maße das Gewaltverhalten in der Institution Schule. Auch Gewaltausübung durch Lehrer beeinflusst sehr wahrscheinlich das Schülerverhalten. Die Aufteilung auf verschiedene **Sekundarschulformen** ist eine Ausprägung struktureller Gewalt, die mit der Verbreitung von Schülergewalt korrespondiert. Dabei hat die Sozialstruktur des jeweiligen Schuleinzugsbereichs größeren Einfluss als die umliegende Siedlungsstruktur.

Die **Schule** hat ein doppeltes Interesse an Prävention von Jugenddelinquenz: Sie muss auch verhaltensauffälligen Schülern gerecht werden, und diese stören den Schulbetrieb für die anderen Beteiligten. Eine effektive Präventionsarbeit erreicht frühzeitig verhaltensauffällige Schüler und kann einen geregelten Schulalltag unterstützen.

Lehrer müssen einer großen Zahl von Rollenerwartungen gerecht werden, die selten übereinstimmen. Die **Beratungstätigkeit** ist eine der zentralen Aufgaben von Lehrern; alle anderen Aufgaben sind eher indirekt mit Präventionsarbeit verbunden. Die Lehrerfortbildung kann zur Erweiterung der Kenntnisse über den Umgang mit delinquenten Schülern genutzt werden. Außerdem ist ein Ausbau der gemeinsamen Fortbildung mit Sozialpädagogen sinnvoll, da Lehrer über mehr sozialpädagogische Kenntnisse verfügen müssen und zunehmend sozialpädagogische Fachkräfte in (Ganztags-)Schulen tätig sind. Mit dem neuen Lehrerausbildungsgesetz wird der Fokus auf Diagnostik und individuelle Förderung gelegt: Für die Präventionsarbeit spielen vor allem diagnostische Kompetenzen eine wesentliche Rolle.

Da aber von Lehrern viele weitere Aufgabenfelder abgedeckt werden müssen – der Umfang außerunterrichtlicher Aufgaben ist größer als der Zeitanteil für den Unterricht

–, bietet sich eine **inerschulische Absprache** an; so können einzelne Lehrer zu Spezialisten bestimmter Aufgabenfelder werden. Allerdings ist der Lehrereinfluss – wie der der Schule insgesamt – recht begrenzt. Dementsprechend kommt Lehrern vor allem als Kooperationspartnern für präventive Projekte eine wichtige Rolle zu: Sie können ihren Unterricht öffnen und auf laufende Präventionsprojekte abstimmen. Die Beratung der **Eltern** stellt einen ersten Kooperationsansatz dar. Hier ist zu bedenken, dass oftmals eine Kluft zwischen den Erwartungen von Eltern und Lehrern existiert und oftmals die Zeit für intensive Gespräche fehlt.

Beratungslehrer haben u. a. den Auftrag, verhaltensauffällige Schüler und ihre Eltern zu beraten, auch im Hinblick auf präventive Maßnahmen. Durch ihre Weiterbildung verfügen sie in diesem Feld über mehr Kompetenzen als durchschnittliche Lehrer, und sie bieten sich als Kooperationspartner für Projekte an. Dies gilt umso mehr, als sie über ein umfassendes Bild der Schulsituation verfügen. Bei den Kontakten zu außerschulischen Einrichtungen bietet sich ein (ggf. mit Schulsozialarbeitern abgestimmter) Ausbau der Befugnisse an.

Der schulische Bildungs- und Erziehungsauftrag soll und kann nicht von Lehrern alleine bewältigt werden. Der Runderlass **Schulsozialarbeit** trägt dieser Einsicht Rechnung. Im Sinne einer Kompensation von Benachteiligungen ist Jugendsozialarbeit als Unterstützung für besondere Schüler zu verstehen. Schulsozialarbeiter sind für die Koordinierung von Kooperationen zuständig; hier bietet sich ggf. eine Vernetzung mit den Beratungslehrern an. Erfolgreiche Schulsozialarbeit benötigt konkrete Vereinbarungen auf lokaler Ebene, die definierte Zielsetzungen haben und regelmäßig evaluiert werden.

In **Ganztagsschulen** ist vielfältiges Personal anzutreffen, dessen nicht-unterrichtender Teil formal deutlich niedriger qualifiziert und entlohnt ist als Lehrer und zumeist teilzeitbeschäftigt wird. Das Konzept der Ganztagsbildung unterstützt Präventionsansätze, indem es auf systematischen Kooperationen zwischen schulischen und außerschulischen Bildungsorten basiert.

Der **Übergang von der Schule in den Beruf** bedarf besonderer Aufmerksamkeit. Diesem Umstand wird mit Koordinatoren und den Vernetzungen zwischen Schule und Wirtschaft auf lokaler Ebene Rechnung getragen. Die Kooperation der Beteiligten ist gesetzlich geregelt, was die Arbeitsabläufe erleichtert. Vor allem langfristig angelegte und reflektierte Kooperationen sind positiv zu sehen.

Das Schulgesetz bietet eine Vielzahl von **erzieherischen Einwirkungen**. Diese betonen erneut die Rolle des Lehrers als Berater für Schüler und Eltern. Das Gesetz

unterstützt auch Kooperationen, indem Schulsozialarbeiter und -psychologen als beratende Instanzen benannt werden.

Schulpsychologen haben den Auftrag, Schüler, Lehrer und Eltern zu unterstützen. Die Angebote betonen Fördermaßnahmen für Lese-, Rechen- und Schreibschwäche. Mit außerschulischen Beratungsdiensten wird zusammengearbeitet. Hier ist zu überlegen, inwiefern eine bessere Vernetzung mit den o. g. Akteuren durchführbar wäre.

Kooperationen zwischen Schule und **ASD** ergeben sich im Normalfall aus Problemlagen bei Schülern und/oder in Familien; die unterschiedlichen Aufträge der Institutionen können dabei die Zusammenarbeit behindern.

Die **Jugendgerichtshilfe** agiert in einem Spannungsfeld und hat keinen primär-präventiven Handlungsauftrag; Kooperationen mit Schulen gehören nicht zum Alltag.

Handlungsempfehlungen

Bei jedem Präventionsansatz ist stets zu bedenken, dass deviantes, z. T. auch delinquentes Verhalten zu jeder Jugendzeit hinzugehört und dass die Situation an deutschen Schulen keineswegs so gewaltbetont ist, wie einige Medienformate es darstellen. Gleichwohl:

Welche Möglichkeiten haben Schulen, um Jugenddelinquenz einzugrenzen?

Die Fortbildung von Lehrern sollte – so weit möglich – innerhalb der Schulen bzw. der Kommunen koordiniert werden, um eine sinnvolle Verteilung von Kompetenzen innerhalb des Lehrkörpers zu gewährleisten. Außerdem sollten Fortbildungen nicht allein für eine Personalgruppe konzipiert sein, sondern weitgehend professionsübergreifend. Dies erhöht das Verständnis der an Kooperationen beteiligten Akteure der verschiedenen Institutionen.

Primäre Prävention kann nicht von Schulen alleine geleistet werden, daher kommt Kooperationen zwischen Schulen und außerschulischen Akteuren eine besondere Bedeutung zu. Zu diesem Zweck bieten sich Netzwerke an, die neben pädagogischen Institutionen auch Religionsgemeinden und Wirtschaftsunternehmen umfassen können und so die Vielfalt der Gesellschaft widerspiegeln und eine Vielzahl an Kompetenzen vereinen.

Wesentlich für langfristige Erfolge ist die Evaluation von Kooperationen und Projekten, diese sollten nach Möglichkeit auf Landesebene oder kommunal koordiniert werden. So können auch verschiedene (Modell-)Projekte miteinander verglichen und bewertet werden.

Projekte zur primären Prävention sollten selten auf einzelne Klassen- oder Altersstufen beschränkt werden, denn: Ebenso wie die gemeinsame Fortbildung von Lehrern und Fachkräften das Verständnis fördert und die weitere Zusammenarbeit erleichtert, kann das Verständnis zwischen den Schülern durch gemeinsame Projekte positiv beeinflusst werden.

In Stichworten

Präventionsarbeit sollte

- einen Bezug zur Lebenswelt der Schüler aufweisen
- die Eltern einbeziehen
- verschiedenen Akteure betreffen, die unter Abstimmung eines Konzepts verschiedene Bereiche beleuchten
- an heterogenen Bedürfnissen orientiert sein (Alter, Geschlecht, Migration)
- möglichst früh einsetzen und aufeinander aufbauen
- kritischen Phasen des Heranwachsens gerecht werden (Pubertät, Übergang Schule-Beruf)

Kooperation ist die Grundlage effektiver Präventionstätigkeit, da

- verschiedene Sozialisationsinstanzen (Eltern, Peers, Medien) bedacht werden müssen
- mehrere Institutionen Präventionsaufträge haben, die in Einklang gebracht werden muss (Schule, Jugendhilfe, Schulpsychologie, Polizei)
- mehrerer Akteure unterschiedliche Fachkenntnisse einbringen

Erfolgreiche Kooperationen müssen

- gesetzlich verankert sein
- lokal realisiert werden
- gute Kommunikationsstrukturen aufweisen
- gleichberechtigte Partner beinhalten
- ein Geben-und-Nehmen beinhalten (keine Dienstleistung)
- klare Aufgabenverteilung formulieren
- überprüfbare Zielvereinbarungen formulieren

Literatur

- Arbeitsstab Aufgabenkritik beim Finanzministerium NRW (2009): Untersuchung zur Ermittlung, Bewertung und Bemessung der Arbeitszeit der Lehrerinnen und Lehrer im Land Nordrhein-Westfalen (erstellt durch Mummert & Partner). Hamburg
- Berufsverband Deutscher Psychologinnen und Psychologen (2008): Vergleichszahlen 2008. Schulpsychologie in Deutschland [http://www.bdp-schulpsychologie.de/backstage2/sps/documentpool/2009/090206_vergleichszahlen.pdf vom 13.11.2009]. Düsseldorf
- Berufsverband Deutscher Psychologinnen und Psychologen (2008): Schulpsychologie – Tätigkeitsfelder für Absolventen des Studienganges Psychologie mit Abschluss Diplom oder äquivalentem M.Sc. Düsseldorf
- Blömeke, Sigrid / Reinhold, Peter / Tulodziecki, Gerhard et al. (Hg.) (2004): Handbuch Lehrerbildung. Braunschweig
- Buch, Detlef / Müller-Böhling, Florian (2007): Lehrerbildung im Wandel. Überlegungen zu Studienstruktur, Organisation und Eignungsfeststellung, in: Bertelsmann Stiftung (Hg.): Lehrer unter Druck Arbeitsplatz Schule: zwischen Sokrates und Sozialarbeit, Gütersloh: 147-170
- Coelen, Thomas / Evers, Insa (2008): Abschlussbericht der Evaluation des Modellprojektes „Kinder- und Jugendberatung in Fällen häuslicher Gewalt“ in den Interventionsstellen Rostock und Schwerin (im Auftrag von Frauen helfen Frauen e.V., Rostock und AWO Kreisverband Schwerin e.V.), Rostock.
- Coelen, Thomas / Otto, Hans-Uwe (2008): Grundbegriffe Ganztagsbildung. Das Handbuch. Wiesbaden: VS
- Fuchs, Marek / Lamnek, Siegfried / Luedtke, Jens et al. (2009): Gewalt an Schulen: 1994–1999–2004. Wiesbaden
- Fröhlich-Gildhoff, Klaus (2006): Freiburger-Anti-Gewalt-Training (FAGT). Ein Handbuch. Stuttgart
- Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft Nordrhein-Westfalen (GEW NRW) (2007): Lehrerarbeitszeit – NRW [<http://www5.gew-nrw.de/binarydata/download/LEHRER-ARBEITSZEIT%20NRW.pdf> vom 02.11.2009]. Essen
- Greese, Dieter (2004): Zusammenarbeit von Schule und ASD, in: Hartnuß, Birger / Maykus, Stefan (Hg.): Handbuch Kooperation von Jugendhilfe und Schule. Ein Leitfaden für Praxisreflexion, theoretische Verortung und Forschungsfragen. Berlin: 449-457
- Hildebrandt, Elke (2008): Lehrerfortbildung im Beruf. Eine Studie zur Personalentwicklung durch Schulleitung. München
- Höhm, Katrin / Bergmann, Katrin / Gebauer, Miriam (2007). Das Personal, in Holtappels / Klieme / Rauschenbach / Stecher (Hg.), Ganztagschule in Deutschland. Ergebnisse der Ausgangserhebung der „Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen“. Weinheim und München: Juventa: 77-85
- Hurrelmann, Klaus / Bründel, Heidrun (2007): Gewalt an Schulen. Pädagogische Antworten auf eine soziale Krise. Weinheim und Basel
- Klippert, Heinz (2006): Lehrerentlastung Strategien zur wirksamen Arbeitserleichterung in Schule und Unterricht. Weinheim
- Landeskriminalamt Nordrhein-Westfalen (LKA NRW) (2008): Jugendkriminalität und Jugendgefährdung in Nordrhein-Westfalen. Lagebild 2008. Düsseldorf
- Landeskriminalamt Nordrhein-Westfalen (LKA NRW) (2008): Kriminalitätsentwicklung in Nordrhein-Westfalen 2008. Düsseldorf
- Landesregierung Nordrhein-Westfalen (2007): Rahmenkonzept des Ausbildungskonsenses NRW. „Berufsorientierung als Bestandteil einer schulischen individuellen Förderung“ [http://www.schulministerium.nrw.de/BP/Unterricht/Faecher/Berufs_Studienorientierung/Anlage_2.pdf vom 04.11.2009]. Düsseldorf
- Melzer, Wolfgang/Schubarth, Wilfried (2006): Gewalt als soziales Problem an Schulen. Opladen: Budrich
- Melzer, Wolfgang/Schubarth, Wilfried/Ehninger, Frank (2004): Gewaltprävention und Schulentwicklung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt
- Merseburger, Ortrud (1999): Kooperationen des ASD am Beispiel der Schule, in: von Balluseck, Hilde (Hg.): Familien in Not. Wie kann Sozialarbeit helfen? Freiburg, 203-209
- Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2009): Schule in Nordrhein-Westfalen. Bildungsbericht 2009. Düsseldorf
- Müller, Siegfried (2001): Erziehen–Helfen–Strafen. Das Spannungsverhältnis von Hilfe und Kontrolle in der sozialen Arbeit. München
- Oelerich, Gertrud (2008): Hilfen zur Erziehung, in: Coelen, Thomas / Otto, Hans-Uwe (Hg.): Grundbegriffe Ganztagsbildung. Das Handbuch. Wiesbaden: 485-494

- Plewig, Hans-Joachim (2000): Devianzpädagogik. In: Stimmer, Franz (Hg.): Lexikon der Sozialpädagogik und Sozialarbeit. München: Oldenbourg: 138-144
- Plewig, Hans-Joachim (2001): Delinquenz. In: Otto, Hans-Uwe/Thiersch, Hans (Hg.): Handbuch Sozialarbeit, Sozialpädagogik. Neuwied: Luchterhand: 243-252
- Plewig, Hans-Joachim (2005): Jugendgerichtshilfe. In: Kreft, Dieter/Mielenz, Ingrid (Hg.): Wörterbuch Soziale Arbeit. Weinheim: Juventa: 463-467
- Plewig, Hans-Joachim (2007/2008): Neue deutsche Härte. Die „Konfrontative Pädagogik“ auf dem Prüfstand. In: Zeitschrift für Jugendkriminalität und Jugendhilfe H. 4/2007: 363-369 und H. 1/2008: 52-59
- Plewig, Hans-Joachim (2008): Devianz und Delinquenz, in: Coelen, Thomas / Otto, Hans-Uwe (Hg.): Grundbegriffe Ganztagsbildung. Das Handbuch. Wiesbaden: 222-231
- QuAGIS – Projektgruppe „Qualität, Arbeit und Gesundheit in Schulen“ im Verband Bildung und Erziehung (2007): Die Arbeitszeit der Lehrerinnen und Lehrer in Nordrhein-Westfalen. Dortmund [http://www.quagis.de/index.php?action=getfile&file=pdf-Dateien/BerichtLAZ_Langfassung.PDF vom 04.11.2009
- Rademacker, Hermann (2009): Schulsozialarbeit – Begriff und Entwicklung, in Pötter, Nicole / Segel, Gerhard (Hg.): Profession Schulsozialarbeit. Beiträge zu Qualifikation und Praxis der sozialpädagogischen Arbeit an Schulen. Wiesbaden
- Schubarth, Wilfried (2000): Gewaltprävention in Schule und Jugendhilfe. Neuwied: Luchterhand.
- Schubarth, Wilfried (2004a): Gewaltprävention durch die Kooperation von Jugendhilfe und Schule. In: Hartnuß, Birger/Maykus, Stefan (Hg.): Handbuch von Jugendhilfe und Schule. Berlin: Deutscher Verein: 476-492
- Schubarth, Wilfried (2004b): Schulsozialarbeit und Unterstützungsnetzwerke für Schulen – Perspektiven einer „systemischen Gewaltprävention/-intervention“. In: Melzer, Wolfgang / Schwind, Hans-Dieter (Hg.): Gewaltprävention in der Schule. Baden-Baden: Nomos: 243-253
- Schubarth, Wilfried / Melzer, Wolfgang (2008): (Gewalt-)Prävention, in: Coelen, Thomas / Otto, Hans-Uwe (Hg.): Grundbegriffe Ganztagsbildung. Das Handbuch. Wiesbaden, 241-250
- Schulpsychologische Beratung Landeshauptstadt Düsseldorf (2008): Schulpsychologische Beratungsstelle. Jahresbericht 2008. Düsseldorf
- Seckinger, Mike / Gragert, Nicole / Peucker, Christian et al. (2008): Arbeitssituation und Personalbemessung im ASD. Ergebnisse einer bundesweiten Online-Befragung. München
- Speck, Karsten (2006): Qualität und Evaluation in der sozialen Arbeit. Konzepte, Rahmenbedingungen und Wirkungen. Wiesbaden
- Speck, Karsten (2008): Schulsozialarbeit, in Coelen, Thomas / Otto, Hans-Uwe (Hg.): Grundbegriffe Ganztagsbildung. Das Handbuch. Wiesbaden: 340-348
- Textor, Martin R. / Winterhalter-Salvatore, Dagmar: Allgemeiner Sozialdienst, in: Das Familienhandbuch des Staatsinstituts für Frühpädagogik [www.familienhandbuch.de/cmain/f_Programme/a_Angebote_und_Hilfen/s_82.html vom 12.11.2009]
- Tietz, Bärbel (1999): Der Allgemeine Sozialpädagogische Dienst im Jugendamt. Es gibt viel zu tun... Entwicklung, Aufgaben und gegenwärtige Arbeitsbedingungen, in: von Balluseck, Hilde (Hg.): Familien in Not. Wie kann Sozialarbeit helfen? Freiburg: 35-55
- Wagener, Anna Lena / Coelen, Thomas / Brügelmann, Hans (2009): Schlussbericht zur empirischen Expertise „Partizipation an (ganztägigen) Grundschulen“. Siegen
- Zweckverband für psychologische Beratungen und Hilfen (2008): Schulpsychologischer Dienst Iserlohn. Jahrsbericht 2008. Iserlohn

Gesetze

- Aufgaben, Laufbahn, Einstellungsvoraussetzungen und Eingruppierung von Schulpsychologinnen und Schulpsychologen RdErl. d. Ministeriums für Schule und Weiterbildung v. 8. Januar 2007
- Allgemeine Dienstordnung für Lehrer und Lehrerinnen, Schulleiter und Schulleiterinnen an öffentlichen Schulen (ADO) RdErl. d. Kultusministeriums v. 20. 9. 1992 (GABI. NW. I S. 235)
- Beratungstätigkeit von Lehrerinnen und Lehrern in der Schule RdErl. d. Ministeriums für Schule und Weiterbildung v. 8. 12. 1997 (GABI. NW. 1 1998 S. 3)
- Berufsorientierung in der Sekundarstufe I, in der gymnasialen Oberstufe, im Berufskolleg und im Wieterbildungskolleg RdErl. d. Ministeriums für Schule und Weiterbildung v. 6. 11. 2007 – 411 (ABI. NRW. 12/07)
- Beschäftigung von Fachkräften für Schulsozialarbeit in Nordrhein-Westfalen RdErl. d. Ministeriums für Schule und Weiterbildung v. 23.01.2008 (ABI. NRW. S. 97, 142)
- Schulgesetz für das Land Nordrhein-Westfalen (Schulgesetz NRW – SchulG) vom 15.02.2005 (GV. NRW. S. 102) zuletzt geändert durch Gesetz vom 24. Juni 2008 (GV. NRW. S. 486)