

***Schulsozialarbeit – kriminalpräventive Wirkungen
und Verbesserungsmöglichkeiten***

von

**Dieter Hermann
Vanessa Jantzer**

Aus: Erich Marks & Wiebke Steffen (Hrsg.):
Bildung - Prävention - Zukunft
Ausgewählte Beiträge des 15. Deutschen Präventionstages
Forum Vlg Godesberg; Auflage: 1 (31. Juli 2012), Seite 207-230

ISBN 3942865025 (Printausgabe)
ISBN 978-3942865029 (E-Book)

Dieter Hermann / Vanessa Jantzer

Schulsozialarbeit – kriminalpräventive Wirkungen und Verbesserungsmöglichkeiten

Prof. Dr. D. Hermann, Prof. Dr. D. Dölling (Institut für Kriminologie der Universität Heidelberg; Fachbeirat Vorbeugung und Fachbeirat Strafrecht des Weissen Rings), V. Jantzer, Dr. J. Haffner, P. Parzer, Dr. S. Fischer, Prof. Dr. F. Resch (Klinik für Kinder- und Jugendpsychiatrie, Zentrum für Psychosoziale Medizin des Universitätsklinikums Heidelberg)

1. Einleitung und Fragestellung

Die Aufgabe der Schulsozialarbeit ist es, jungen Menschen, die zum Ausgleich sozialer Benachteiligungen oder zur Überwindung individueller Beeinträchtigungen in erhöhtem Maße auf Unterstützung angewiesen sind, im Rahmen der Jugendhilfe sozialpädagogische Hilfen anzubieten, die ihre schulische und berufliche Ausbildung, Eingliederung in die Arbeitswelt und ihre soziale Integration fördern – so der Gesetzestext von § 13 Abs.1 SGB VIII. Folglich richtet sich Sozialarbeit an Schulen an Schülerinnen und Schüler, die insbesondere durch erhebliche erzieherische oder psychosoziale Probleme, durch Schulverweigerung, unzureichende Integration oder erhöhte Aggressivität und Gewaltbereitschaft auffallen. Das Ziel ist, diesen Problemen durch gezielte Unterstützung und Aufbau sozialer Kompetenzen entgegenzuwirken und letztlich zu einer Reduzierung von Gewalt und sozialen Problemen an Schulen beizutragen. Die Methoden, um dieses Ziel zu erreichen, umfassen Beratungsgespräche (Steigerung von Kompetenzen zur Lebensbewältigung in Schule, Ausbildung und Beruf), Unterstützung beim Erwerb sozialer Kompetenzen und gewaltfreie Konfliktlösungsstrategien, Implementation von Anti-Aggressions-Kursen und Streitschlichterprogrammen, Beratung von Erziehungsberechtigten bei sozialen Problemen und Vernetzung mit anderen Einrichtungen wie Erziehungs- und Suchtberatungsstellen, Kinder- und Jugendpsychiatrie, Agentur für Arbeit, Kindertageseinrichtungen, Einrichtungen der Jugendarbeit, Justiz und Polizei (Renges & Lerch-Wolfrum, 2004, S. 11).

Obwohl Schulsozialarbeit seit mehr als 30 Jahren praktiziert wird, gibt es nur wenige empirische Untersuchungen über die Wirkungen dieser Maßnahme. Die Evaluationen von Schulsozialarbeit konzentrierten sich bisher weitgehend auf Selbstevaluationen zur Qualitätskontrolle sowie auf qualitative Studien und auf Querschnittuntersuchungen, wobei insbesondere die Akzeptanz von Schulsozialarbeit seitens der Nutzer und die Frage nach dem Einfluss auf die soziale Kompetenz der Schülerschaft im Vordergrund standen (vgl. Speck, 2006 und Schumann, Sack & Schumann, 2006). Die Frage nach dem Einfluss von Schulsozialarbeit auf die Gewalt in Schulen wurde bisher, soweit ersichtlich, nur am Rand behandelt.

Die vorliegende Studie untersucht insbesondere den Einfluss von Schulsozialarbeit auf Gewaltdelinquenz und sucht nach Möglichkeiten der Effizienzsteigerung. Es handelt es sich um eine Panelstudie an den Haupt- und Förderschulen in Heidelberg, wobei allen Schülerinnen und Schülern der Klassen fünf bis neun sowie anderen beteiligten Personengruppen wie Lehrerschaft, Schulleitung, Eltern, Schulsozialarbeiterinnen und Schulsozialarbeitern insgesamt fünfmal in einjährigem Abstand ein Fragebogen vorgelegt wurde. Zudem wird eine Folgestudie vorgestellt, das Projekt „Weichensteller“, in dem die Erhebungen der Schulsozialarbeitsstudie differenzierter und umfassender fortgesetzt werden, um ein Screeningverfahren zu entwickeln, das in der Lage ist, Risikobedingungen frühzeitig zu diagnostizieren und kindlichen Fehlentwicklungen durch bedarfsgerechte Schulsozialarbeit präventiv entgegenwirken zu können.

2. Forschungsstand

Bolay, Flad und Gutbrod (2004) haben das baden-württembergische Landesprogramm 'Jugendsozialarbeit an Schulen' evaluiert, das auf Hauptschulen und auf Schulen mit einem Berufsvorbereitungsjahr konzentriert war. Bei der Begleitforschung standen fünf Fragen im Vordergrund: (1) Wie wurde Jugendsozialarbeit an den Schulen fachlich ausgestaltet? (2) Was soll durch Jugendsozialarbeit an den Schulen erreicht werden? (3) Wie sieht die Kooperationspraxis der Jugendsozialarbeit aus? (4) Welcher Nutzen ergibt sich für Schülerinnen und Schüler? (5) Welche Wirkungen werden durch die beteiligten Akteure beschrieben? Zur Beantwortung wurden Schulleitungen, Fachbereichsleitungen aus dem Berufsvorbereitungsjahr, Jugendsozialarbeiterinnen und Jugendsozialarbeiter sowie die Träger der Jugendsozialarbeit mit Hilfe standardisierter Erhebungsbögen befragt. Zudem wurden qualitative Befragungen mit Jugendhilfefachkräften, Schul- und Fachbereichsleitungen sowie Schülerinnen und Schülern durchgeführt (Bolay, Flad & Gutbrod, 2004, S. 21-28). Ein Ergebnis der Untersuchung war, dass sich nach der Einschätzung eines Teils der Fachkräfte, Schulleitungen und Fachbereichsleitungen die Gewalt an der Schule reduziert hat. Die Frage, ob die Schulsozialarbeit eine „große Abnahme von Gewalt und Aggressivität“ bewirkt habe, konnte mit den Kategorien '0 – stimmt gar nicht' bis '5 – stimmt genau' beantwortet werden. Die arithmetischen Mittelwerte lagen je nach Befragtengruppe zwischen 2,4 und 3,0 (Bolay, Flad & Gutbrod, 2004, S. 84, 149 und 322). Zudem stellten die Autoren fest, dass die Schulsozialarbeit einen Beitrag zur Jugendbildung leistet, indem sie informelle Lerngelegenheiten schafft und die Möglichkeit zu selbstverantwortlichem Handeln bietet. Außerdem belegen die Ergebnisse, dass es Schulsozialarbeit gelungen ist, das Vertrauen der Schülerinnen und Schüler zu den Lehrerinnen und Lehrern zumindest im Bereich konkreter schulischer Probleme zu verbessern.

Die Sozialarbeit an vier Hauptschulen in Balingen wurde von Engel und Waibel (2008) evaluiert. Sie behandelten Fragen nach den Erwartungen der Adressaten (Schüler, Lehrer und Schulleitung) an die Schulsozialarbeit, der praktischen Umsetzung, der Akzeptanz der Angebote und der Beurteilung der Schulsozialarbeit durch die dort

tätigen Sozialarbeiter, Schüler, Lehrer und die Schulleitung. Für die Begleitforschung wurden der Prozessverlauf dokumentiert und die Schüler- und Lehrerschaft qualitativ und quantitativ befragt (Engel & Waibel, 2008, S. 5f). Die Befragten beurteilen die Schulsozialarbeit in Balingen sehr positiv. Unmittelbar nach dem Abschluss der Projekte der Schulsozialarbeit nahmen die betroffenen Lehrerinnen und Lehrer vor allem wahr, dass die Schülerschaft selbstbewusster und weniger gewaltbereit geworden ist. Die Befragten waren mehrheitlich der Ansicht, dass ohne Schulsozialarbeit Schule nicht mehr vorstellbar wäre, es mehr Gewalt an der Schule geben würde und die Schüler unzureichend betreut würden (Engel & Waibel, 2008, S. 30, 34 und 44).

Ähnliche Ergebnisse, also positive Feedbacks von Lehrpersonen, Schülerinnen und Schülern sowie von Sozialarbeitern, findet man auch in der Publikation von Schumann, Sack und Schumann (2006) über die Schulsozialarbeit an einer integrierten Gesamtschule in Frankfurt am Main, im Schlussbericht zur Evaluation der Offenen Jugendarbeit und Schulsozialarbeit in Winterthur (Stadt Winterthur, 2004) und im Bericht des Sozialen Dienstes der Stadt Karlsruhe über die dortige Schulsozialarbeit (Niederbühl, o.J.).

Ganser, Hinz, Mircea und Wittenberg (2004) haben die Wirkung der Schulsozialarbeit an beruflichen Schulen in München untersucht. Die Studie stützt sich insbesondere auf drei quantitative Befragungswellen bei Schülerinnen und Schülern der 10. Klasse. Die Untersuchung begann im Juni/Juli 2002; die beiden nachfolgenden Wellen folgten jeweils ungefähr nach 12 Monaten. Insgesamt wurden bei der Panelstudie über 18.000 Schülerinnen und Schüler berücksichtigt. Die Rücklaufquoten lagen zwischen 62% und 84%. Daneben wurden Befragungen von Lehrkräften, Schulleitungen und Schulsozialarbeiterinnen und Sozialarbeitern durchgeführt. In die Untersuchung wurden 21 Schulen einbezogen, wobei nur an wenigen keine Schulsozialarbeit angeboten wurde; über 80 Prozent der Schülerinnen und Schüler hatten einen Zugang zur Schulsozialarbeit (Ganser, Hinz, Mircea & Wittenberg, 2004, S. 20f). In dieser Untersuchung wurde auch die Beziehung zwischen Schulsozialarbeit und Gewalt untersucht, wobei dieses Merkmal durch Fragen zur Gewaltbereitschaft sowie zur beobachteten und selbstberichteten Gewalt erfasst wurde. Zwischen den Schulen mit und denen ohne Sozialarbeit zeigten sich keine signifikanten Unterschiede in der Gewaltorientierung. Die multivariaten Analysen mit einer Kontrolle soziodemografischer Merkmale bestätigten diese Ergebnisse: In der Stichprobe korrespondierte Schulsozialarbeit mit relativ niedriger Gewaltorientierung – allerdings war der Effekt nicht signifikant. Bei den Fragen zur beobachteten Gewalt gab die Schülerschaft in den Schulen ohne Schulsozialarbeit zum ersten Befragungszeitpunkt signifikant häufiger an, es komme in der Klasse zu Gewalthandlungen. Ein Index aus Fragen zur beobachteten Gewalt war in den Schulen ohne Sozialarbeit um etwa 12% höher als in anderen Schulen. Während das Gewaltniveau an den Schulen, an denen Schulsozialarbeit implementiert war, über die drei Befragungswellen hinweg ungefähr konstant blieb, verbesserte

es sich an den Schulen ohne Schulsozialarbeit. Als Folge davon war in der zweiten und dritten Befragungswelle kein Unterschied zwischen den Schulgruppen mehr feststellbar. Auch diese Ergebnisse der bivariaten Analysen wurden durch die multivariaten Untersuchungen bestätigt. In Bezug auf die selbstberichtete Gewalt fand man das gleiche Ergebnis. In der ersten Welle gaben an den Schulen mit Sozialarbeit signifikant weniger Schülerinnen und Schüler an, bereits eine oder mehrere Gewalthandlungen begangen zu haben; in den nachfolgenden Wellen war der Unterschied nicht mehr signifikant (Ganser, Hinz, Mircea & Wittenberg, 2004, S. 50-56).

3. Untersuchungsdesign und Operationalisierungen

Die vorliegende Studie wurde von der Universitätsklinik Heidelberg, Abteilung Kinder und Jugendpsychiatrie, in Kooperation mit dem Institut für Kriminologie der Universität Heidelberg durchgeführt. Die Studie wurde vom Jugendamt der Stadt Heidelberg finanziert. Es wurden alle Heidelberger Haupt- und Förderschulen berücksichtigt: acht Haupt-, zwei Förder- und eine Gesamtschule. Dort wurde im Schuljahr 2001/02 Schulsozialarbeit mit insgesamt 11 Fachkräften flächendeckend eingeführt. Der Untersuchungsbeginn war im Juni 2002. Außer der Schülerschaft wurden Lehrerinnen und Lehrer, Schulleiterinnen und Schulleiter, Eltern, Sozialarbeiterinnen und Sozialarbeiter sowie Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter des Allgemeinen Sozialen Dienstes befragt. Zudem wurden die Schulakten über die Fehlzeiten der Schülerinnen und Schüler ausgewertet. Eine Dokumentation der Ergebnisse ist in Fischer, Haffner, Parzer & Resch (2005 und 2008) zu finden.

Eine Kontrollgruppe wurde nicht berücksichtigt, denn es wurden im Raum Heidelberg keine vergleichbaren Schulen gefunden, die auf Schulsozialarbeit oder andere kriminalpräventive Maßnahmen verzichtet hatten. Ein Vergleich ergibt sich jedoch durch die unterschiedliche Länge der Betreuungszeit von Schülerinnen und Schülern durch Schulsozialarbeiterinnen und Schulsozialarbeiter. Diese variierte von wenigen Monaten (Schüler, die zu Projektbeginn in einer Abschlussklasse waren) bis zu fünf Jahren (Schüler, die nach Projektbeginn in eine Anfängerklassen kamen).

Für die Fragen nach der Wirkung von Schulsozialarbeit auf Gewaltdelinquenz und ihre Determinanten ist vor allem die Schülerbefragung von Bedeutung. Dabei handelt es sich um schriftliche Befragungen im Klassenverband mit Fragen zu Opferwerdung und verübter Delinquenz. Alle Schülerinnen und Schüler der Klassen fünf bis neun wurden schriftlich befragt, und zwar insgesamt fünfmal in jährlichem Abstand. An dieser Totalerhebung haben etwa 1.300 Befragte pro Welle teilgenommen. Die Rücklaufquote lag zwischen 81 und 86 Prozent.

Viktimisierungserfahrungen wurden mit folgenden Fragen gemessen: „Wie oft bist du in diesem Schuljahr in der Schule oder auf dem Schulweg schon einmal geschlagen worden?“, „Wie oft sind dir in diesem Schuljahr in der Schule oder auf dem Schulweg schon einmal Sachen kaputt gemacht worden?“ und „Wie oft bist du in diesem Schul-

jahr in der Schule oder auf dem Schulweg mit einer Waffe (z.B. Messer, Gaspistole, Schlagstock) bedroht oder verletzt worden?“.

Delinquenz und delinquenzfördernde Attitüden (Delinquenzbereitschaft) wurden durch folgende Fragen erfasst: „Wie oft hast du in diesem Schuljahr schon einmal eine Mitschülerin oder einen Mitschüler geschlagen?“, „Wie oft hast du in diesem Schuljahr schon einmal Sachen, die der Schule oder Mitschülern gehören, kaputt gemacht?“, „Wie oft hast du in diesem Schuljahr schon einmal einer Mitschülerin oder einem Mitschüler mit Gewalt oder Drohung etwas weggenommen?“, „Ein bisschen Gewalt gehört einfach dazu, um Spaß zu haben“, „Durch Gewalt kann man anderen Kindern und Jugendlichen zeigen, wo es langgeht“, „Gewalt ist schlecht“, „Es reizt mich, in der Schule etwas verbotenes zu tun“. Die vier letztgenannten Items konnten entweder mit „ja“ oder „nein“ beantwortet werden.

Als Determinanten von Gewalt wurden Wertorientierungen und perzipiertes Schulklima berücksichtigt. Bei der Messung von Wertorientierungen wurde die Itemliste der Skala zur Erfassung individueller reflexiver Werte (Hermann, 2003 und 2004) von 34 auf vier reduziert und sprachlich vereinfacht, um die Anzahl der Fragen niedrig zu halten und um Kinder nicht zu überfordern. Es wurde nach der Wichtigkeit folgender Punkte gefragt: „Anderen Menschen helfen“, „an Gott glauben“, „ein aufregendes Leben führen“ und „nach Gesetz und Ordnung handeln“. Die Items konnten entweder mit „eher wichtig“ oder „eher unwichtig“ beantwortet werden. Das erste und letzte Item bilden faktorenanalytisch eine Dimension, die man unter der Überschrift ‚Idealistische Normorientierung‘ zusammenfassen kann.

Die Fragen zum Schulklima beziehen sich auf das Vertrauen zwischen Lehrern und Schülern: „An meiner Schule kümmert man sich darum, wie es den Schülerinnen und Schülern geht“, „An unserer Schule gehen die Lehrerinnen und Lehrer geduldig mit mir um“ und „Ich habe zu den meisten Lehrern großes Vertrauen“. Bei diesen Fragen konnte der Grad der Zustimmung auf einer 4-stufigen Ratingskala angegeben werden.

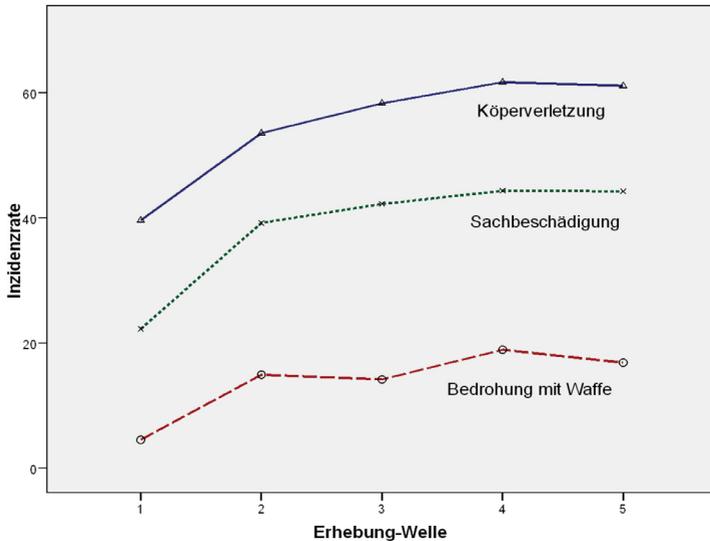
4. Ergebnisse

4.1 *Veränderungen von Gewalt in der Schule*

Alle Befragtengruppen waren mit überwiegender Mehrheit der Ansicht, dass die Schulsozialarbeit zu weniger Gewalt in der Schule geführt habe. 73 Prozent der Eltern und 91 Prozent der Schulsozialarbeiter waren der Auffassung, dass Schulsozialarbeit viel oder sehr viel dazu beiträgt, dass es weniger Gewalt gibt. Eine Analyse der Antworten auf die Fragen zu Viktimisierungen und selbstberichter Delinquenz der Schülerschaft zeigte jedoch eine Zunahme der Inzidenzraten bei Körperverletzungen, Bedrohungen mit einer Waffe und Sachbeschädigungen. In Schaubild 1 ist das Ergebnis der Analyse dargestellt, indem Inzidenzraten zu verschiedenen Delikten für die jeweiligen Untersu-

chungszeitpunkte bestimmt wurden.¹ Die Grundlage bilden Daten zu Viktimisierungen, denn Opferbefragungen sind besser geeignet als Täterbefragungen, wenn der Wandel von Delinquenz analysiert werden soll. So dürfte bei Fragen zur eigenen Delinquenz der Einfluss sozialer Erwünschtheit auf das Antwortverhalten größer sein als bei Fragen zu Opferwerdungen (Hermann & Weninger, 1999).

Schaubild 1: Veränderung von Inzidenzraten (Anzahl Opferwerdungen pro 100 Schüler)



Die Fragestellungen lauteten: „Wie oft bist du in diesem Schuljahr in der Schule oder auf dem Schulweg schon einmal von Mitschüler/innen geschlagen worden?“; „Wie oft sind dir in diesem Schuljahr in der Schule oder auf dem Schulweg schon einmal Sachen kaputt gemacht worden?“; „Wie oft bist du in diesem Schuljahr in der Schule oder auf dem Schulweg schon einmal von Mitschüler/innen mit einer Waffe bedroht oder verletzt worden?“

Es ist eine deutliche Zunahme der Gewaltdelinquenz zwischen 2002 und 2006 erkennbar, wobei die zeitlichen Veränderungen signifikant sind. Ähnliche Trends findet man bei der Analyse der Fragen zur selbstberichteten Delinquenz: Die Inzidenzrate für Körperverletzungen ist von 92 auf 134 gestiegen

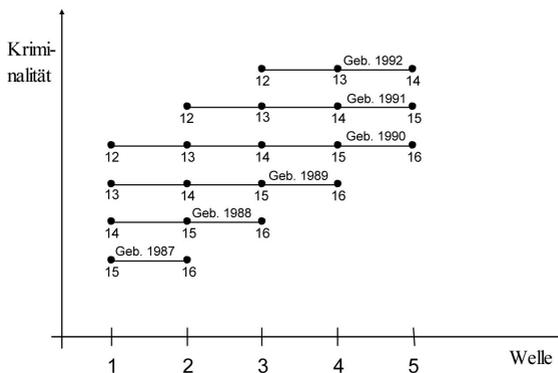
¹ Unter 'Inzidenzrate' wird hier der Anteil der Straftaten pro 100 Personen verstanden. Der Inzidenzbegriff wird im medizinischen Kontext anders verwendet: Dort versteht man darunter die Anzahl der Neuerkrankungen in einem bestimmten Zeitraum und einer bestimmten Population (Bonita, Beaglehole & Kjellström, 2008).

und diejenige für Sachbeschädigungen von 21 auf 48. Damit stellt sich die Frage, ob Schulsozialarbeit nicht kontraproduktiv ist, denn mit zunehmender Dauer des Projekts hat die Gewalt an den untersuchten Schulen zugenommen.

Bei der vorgestellten Analyse wurden alle Schüler als Gesamtheit betrachtet. Die Erfahrungsperspektive der Eltern und Schulsozialarbeiter dürfte sich in der Regel nicht auf die Schule als Gesamtheit richten, sondern auf Individuen und Klassen, und die Entwicklungen auf der Makro-, Mikro- und Mesoebene können unterschiedlich verlaufen. Zudem wird bei der Analyse zur Veränderung von Inzidenzraten das Gewaltniveau der Neuzugänge zu den Schulen nicht berücksichtigt, ein Problem, das durch die Bestimmung kohortenspezifischer Lebenslaufeffekte kompensiert werden kann. Damit die Ergebnisse der Analysen zu dieser Thematik leichter interpretierbar sind, wurden zunächst in den Schaubildern 2 und 3 idealtypische kohortenspezifische Verläufe von Kriminalitätsbelastungen dargestellt.

Wird angenommen, dass keine Lebenslaufeffekte vorhanden sind, aber Kohorteneffekte, die mit einer höheren Kriminalitätsbelastung bei jungen Geburtskohorten korrespondieren, erhält man das in Schaubild 2 dargestellte Bild. Jede Linie beschreibt die Veränderung der Kriminalitätsbelastung in einer Geburtskohorte. Alle Linien sind parallel zur horizontalen Achse; dies bedeutet, dass sich Kriminalitätsbelastung im Laufe des Lebens nicht verändert. Die Linien für die jüngeren Kohorten sind über den Linien der älteren Kohorten angeordnet, denn die Kriminalitätsbelastung ist – so die Annahme – in jungen Geburtsjahrgängen größer als in älteren.

Schaubild 2: Idealtypischer Kurvenverlauf bei der Analyse von Kohorteneffekten – keine Lebenslaufeffekte



In Schaubild 3 wird angenommen, dass keine Kohorteneffekte vorhanden sind, aber Lebenslaufeffekte, die von einer Zunahme der Kriminalitätsbelastung mit ansteigendem Alter ausgehen. Die letztgenannte Annahme wird im Schaubild durch ansteigende Linien ausgedrückt. Ein nicht vorhandener Kohorteneffekt bedeutet, dass alle Personen in einem bestimmten Alter die gleiche Kriminalitätsbelastung aufweisen, gleichgültig zu welcher Kohorte sie gehören.

Schaubild 3: Idealtypischer Kurvenverlauf bei der Analyse von Lebenslaufeffekten – keine Kohorteneffekte

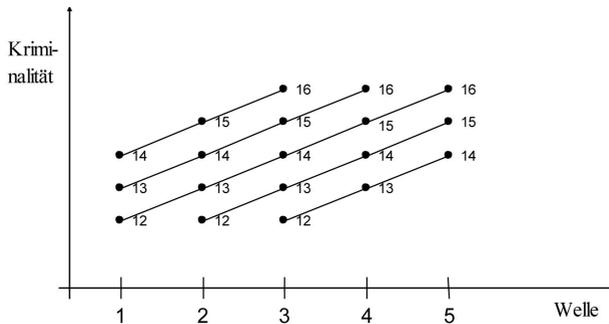
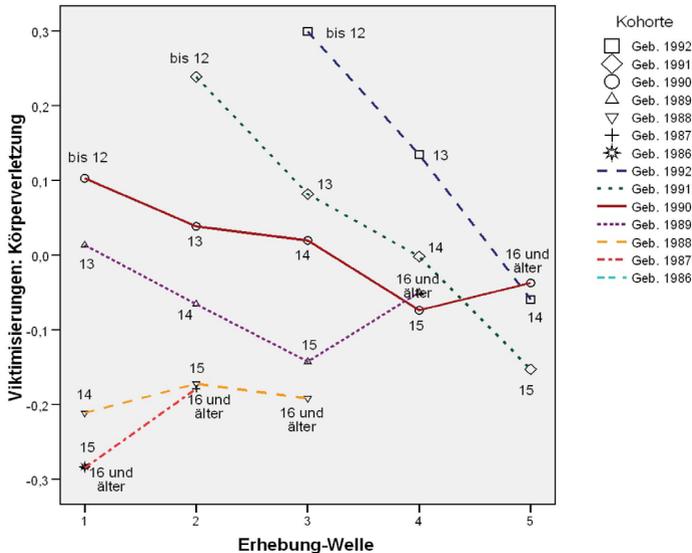


Schaubild 4 zeigt nun die tatsächliche kohortenspezifische Veränderung von Viktimisierungshäufigkeiten, wobei die Antworten der Befragten auf die Frage „Wie oft bist du in diesem Schuljahr in der Schule oder auf dem Schulweg schon einmal geschlagen worden?“ standardisiert wurden.² Ein positiver Wert ist als überdurchschnittliche Viktimisierungsbelastung zu interpretieren.

² Unter 'Standardisierung' versteht man die Lineartransformation einer Variable, so dass der Mittelwert null und die Standardabweichung eins ist (Gaensslen & Schubö 1976, S. 69).

Schaubild 4: Kohortenspezifische Lebenslaufeffekte für erlittene Körperverletzungen



Die Fragestellung lautete: „Wie oft bist du in diesem Schuljahr in der Schule oder auf dem Schulweg schon einmal von Mitschüler/innen geschlagen worden?“

Die kohortenspezifischen Verläufe zur selbstberichteten Körperverletzung (Täterbefragung) sind nahezu identisch mit den berichteten Ergebnissen zu den Viktimisierungen. Die Korrelation zwischen selbstberichteter Delinquenz und Viktimisierungen liegt bei 0,54.

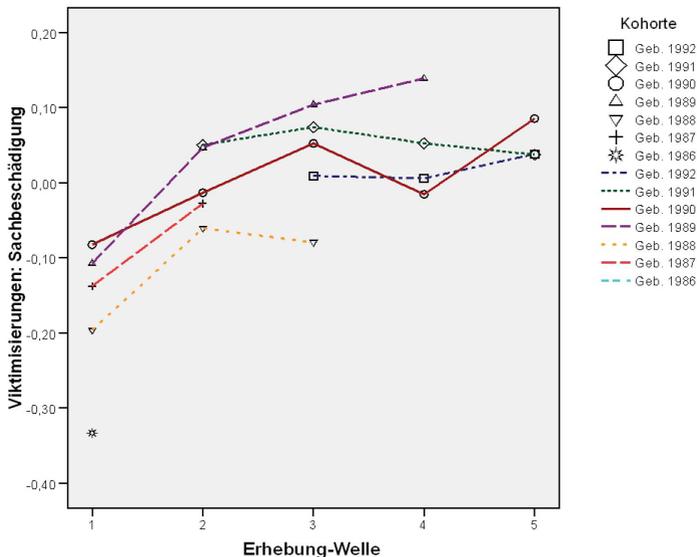
Die Analyse verdeutlicht, dass sich die Richtungen der Lebenslaufeffekte erheblich verändert haben: Unter den Schülern, die zu Beginn der Untersuchung in höheren Klassen waren, zeigt sich die erwartete Entwicklung, nämlich eine Zunahme der Gewalt mit höherem Alter (vgl. Gottfredson & Hirschi, 1990). Je jünger die Kohorten sind, desto deutlicher ist die Richtungsänderung bei der Gewaltentwicklung. Zudem hat die Laufzeit des Projekts einen Einfluss: Während zu Beginn des Projekts insbesondere unter älteren Schülern das Viktimisierungsrisiko bezüglich Körperverletzungen mit dem Alter ansteigt, hat sich dieser Trend bereits nach kurzer Projektdauer umgekehrt – mit zunehmendem Alter der Schüler sinkt das Viktimisierungsrisiko.

Außerdem haben sich die Zugänge zu den untersuchten Schulen verändert. Mit zunehmender Aktualität der Erhebung sind die Opfer- und Täterraten in den Anfängerklassen größer geworden. Das bedeutet, dass sich der „Input“

an den Schulen verändert hat und die Klientel mit zunehmender Gewalterfahrung belastet war. Die Haupt- und Förderschulen Heidelbergs wurden also seit Projektbeginn mit verstärkten Problemen unter den Zugangsklassen konfrontiert. Dieses Problem konnte aber durch eine Veränderung der age-victim- und age-crime-Kurve entschärft werden: Während üblicherweise bei Kindern mit zunehmendem Alter das Delinquenzrisiko steigt, konnte bei den untersuchten Schülerinnen und Schülern, denen seit längerer Zeit das Angebot einer Betreuung durch Sozialarbeiterinnen und Sozialarbeiter zur Verfügung stand, der gegenteilige Verlauf beobachtet werden. Dies spricht für einen Erfolg der getroffenen Maßnahmen.

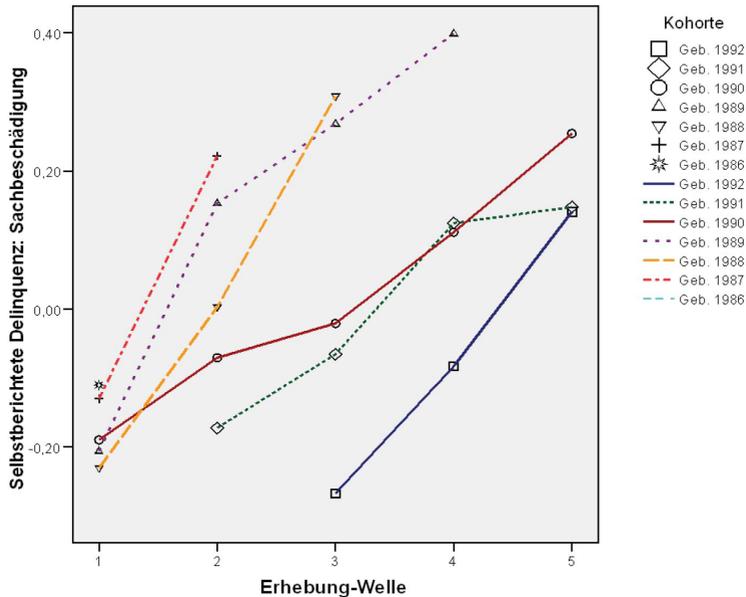
Diese Wirkung ist allerdings nur für Körperverletzungen feststellbar; für Sachbeschädigungen sind die age-victim- und age-crime-Kurven für alle Kohorten nahezu parallel. In Schaubild 5 sind die kohortenspezifischen Veränderungen für Viktimisierungen und in Schaubild 6 für die selbstberichtete Delinquenz zu diesem Delikt dargestellt.

Schaubild 5: Kohortenspezifische Lebenslaufeffekte für Sachbeschädigungen (Viktimisierungen)



Die Fragestellung lautete: „Wie oft sind dir in diesem Schuljahr in der Schule oder auf dem Schulweg schon einmal Sachen kaputt gemacht worden?“.

Schaubild 6: Kohortenspezifische Lebenslaufeffekte für Sachbeschädigungen (selbstberichtete Delinquenz)



Legende: Die Fragestellung lautet: „Wie oft hast du in diesem Schuljahr schon einmal Sachen, die der Schule oder Mitschülern gehören, kaputt gemacht?“.

Die kohortenspezifischen Verläufe zur Bedrohung mit einer Waffe sind nahezu identisch mit den in Schaubild 6 berichteten Ergebnissen zu Sachbeschädigungen. Der kriminalitätsreduzierende Effekt der Schulsozialarbeit ist also lediglich bei Körperverletzungen und nicht bei Sachbeschädigungen sowie Bedrohungen mit Waffen erkennbar. Vermutlich haben die Schulsozialarbeiterinnen und Schulsozialarbeiter die Priorität ihrer Arbeit in der Reduzierung von Körperverletzungen gesehen und andere Gewaltformen als zweitrangig behandelt.

4.2 Ursachen von Gewalt

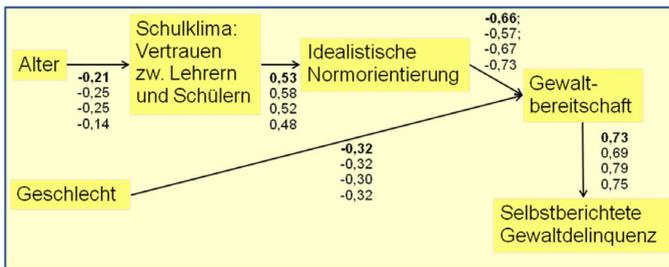
Ein Abbau von Gewalt ist insbesondere dann nachhaltig möglich, wenn zentrale Ursachen dauerhaft verändert werden. Als Gewaltursachen wurden hier Wertorientierungen und das Schulklima vermutet. Wertorientierungen werden in nichtmaterialistischen soziologischen Ansätzen als eine wichtige Ursache menschlichen Handelns gesehen, so von Max Weber (1990) und Talcott Parsons (1967). Der Einfluss von Wertorientierungen auf Delinquenz wurde bereits mehrfach bestätigt (Boers, Reinecke, Motzke & Wittenberg, 2002; Boers & Pöge, 2003; Burkatzki, 2007a und 2007b; Hermann, 2003 und 2009;

Raithel, 2003; Woll, 2007). Vom Schulklima wird vermutet, dass es eine wichtige Rahmenbedingung für Sozialisationsprozesse darstellt (Tillmann et al. 2007) und damit bei entsprechenden Defiziten zu einer misslungenen Sozialisation beitragen kann. Der Einfluss des Schulklimas auf Delinquenz wurde bereits mehrfach untersucht und bestätigt (Holtappels, 1985; Kassis, 2002).

Die Hypothesenprüfung erfolgte mit Hilfe eines Strukturgleichungsmodells, also einer Pfadanalyse mit latenten und manifesten Variablen. Das Modell postuliert einen Einfluss von Strukturmerkmalen, nämlich Alter und Geschlecht, sowie Wertorientierungen und Schulklima auf Delinquenz und Delinquenzbereitschaft. Zudem wurden Effekte zwischen den unabhängigen Variablen angenommen. Die Ergebnisse der Analyse sind in Schaubild 7 dargestellt. Dabei wurden nur signifikante Effekte berücksichtigt, die dem Betrag nach größer oder gleich 0,2 sind und damit auch eine relevante Effektstärke besitzen.

Wertorientierungen wurden lediglich in den Wellen I – III erfasst. Deshalb beschränkt sich die Analyse auf diese Fälle. Die Zahlen auf den Pfeilen sind standardisierte Pfadkoeffizienten, wobei die zuerst aufgeführte und fett gedruckte Zahl auf den Daten aller drei Befragungswellen basiert und die darunter stehenden Zahlen die Wellen I bis III repräsentieren: Die zweite Zahl beruht auf den Antworten der ersten Befragungswelle; die dritte Zahl stammt von Welle zwei und die letzte Zahl von Welle drei.

Schaubild 7: Erklärung von Gewaltdelinquenz



Legende: Die Fragen zum Schulklima lauteten: An meiner Schule kümmert man sich darum, wie es den Schülerinnen und Schülern geht / An unserer Schule gehen die Lehrerinnen und Lehrer geduldig mit mir um / Ich habe zu den meisten Lehrern großes Vertrauen. Fragen zur idealistischen Normorientierung: Jeder Mensch hat irgendetwas, das für ihn besonders wichtig ist. Sag mir bitte bei folgenden Punkten, wie wichtig sie für dich sind: Anderen Menschen helfen / Nach Gesetz und Ordnung handeln. Fragen zur Gewaltbereitschaft: Ein bisschen Gewalt gehört einfach dazu, um Spaß zu haben / Durch Gewalt kann man anderen Kindern und Jugendlichen zeigen, wo es langgeht / Gewalt

ist schlecht / Es reizt mich, in der Schule etwas Verbotenes zu tun. Fragen zur Gewaltdelinquenz: Wie oft hast du in diesem Schuljahr schon einmal ... eine Mitschülerin oder einen Mitschüler geschlagen? / Sachen, die der Schule oder Mitschülern gehören, kaputt gemacht? / einer Mitschülerin oder einem Mitschüler mit Gewalt oder Drohung etwas weggenommen? / einer Mitschülerin oder einem Mitschüler ohne Gewalt oder Drohung etwas weggenommen?

Die Analyse zeigt, dass das Alter einen Einfluss auf das Schulklima hat. Mit zunehmendem Alter der Schüler nimmt das Vertrauen zu der Lehrerschaft leicht ab. Ein vertrauensvolles Schulklima fördert die Ausbildung von Wertorientierungen, die eine idealistische Normorientierung repräsentieren. Diese Wertorientierung hat einen deutlichen Einfluss auf Gewaltbereitschaft und Gewalt. Folglich hat das Schulklima über die Ausbildung von Wertorientierungen und über die Einstellung zu Gewalt einen Einfluss auf Gewalthandeln. Somit würde die Förderung des Vertrauensverhältnisses zwischen Lehrern und Schülern helfen, Gewalt zu reduzieren. Dies kann die Schulsozialarbeit durch ihre Vermittlerrolle zwischen Lehrern und Schülern leisten. Die Effizienz von Schulsozialarbeit könnte noch gesteigert werden, wenn ein Schwerpunkt der Arbeit auf die Herstellung von Vertrauen und somit auf einen Aufbau von Sozialkapital gelegt wird.

5. Das Projekt „Weichensteller“

5.1 Konzeption

Das Projekt Weichensteller begann 2009 und stellt die Fortsetzung des Modellprojekts Schulsozialarbeit dar. Die wissenschaftliche Begleitung wird, ebenso wie die Schulsozialarbeit selbst, von der Stadt Heidelberg finanziert. Der Fokus des Projekts liegt auf einer Effizienzsteigerung und Optimierung von Schulsozialarbeit.

Bereits die 2001 von der Kinder- und Jugendpsychiatrie Heidelberg in Kooperation mit dem Gesundheitsamt und der Pädagogischen Hochschule veröffentlichte Studie „Lebenssituation und Verhalten von Kindern im zeitlichen Wandel“ (Haffner et al., 2001) zeigte den engen Zusammenhang zwischen psychischen Auffälligkeiten von Kindern und deren Schulleistung bzw. Schulpflichtempfehlung sowie die zunehmende Zahl von Verhaltensstörungen besonders bei Grundschulkindern. Zahlreiche weitere Studien belegen diesen Trend, der sich sowohl in Deutschland als auch im Ausland zeigt. So kommen Lösel et al. (2005) in der Erlangen-Nürnbergiger Entwicklungs- und Präventionsstudie zum Ergebnis, dass knapp ein Fünftel der befragten Kinder und Jugendlichen gravierende Erlebens- und Verhaltensprobleme (z.B. Aggression, Delinquenz, Ängste, Depression, Hyperaktivität, Drogenabhängigkeit oder Essstörungen)

aufweisen. Auch der World Report on Violence and Health (World Health Organization, 2002) zeigt ein weltweit zunehmendes gestörtes oder antisoziales Schülerverhalten. Dies führt nicht nur zu einer Beeinträchtigung der schulischen Laufbahn, sondern in vielen Fällen auch zu langfristigen Fehlentwicklungen. Daraus leitet sich ein erhöhter Handlungsbedarf ab, zum Beispiel im Rahmen von Schulsozialarbeit und Jugendhilfe.

Aus der Fachliteratur geht hervor, dass Prävention dann am effektivsten ist, wenn sie möglichst früh ansetzt und dauerhaft zum Einsatz kommt. So zeigen Kazdin (1987), dass präventive Interventionen wie soziales Kompetenztraining für Schüler oder Elternschulungen bereits nach der dritten Klasse, deutlich jedoch nach der fünften Klasse an Effektivität verlieren. Prävention muss daher schon in der Grundschule beginnen. Kinder, die in diesem Alter bereits auffällig sind, die sogenannten Early Starters, nehmen besonders problematische Entwicklungsverläufe (vgl. Chung et al., 2002; Lacourse et al., 2006). Daher ist es von Interesse, bereits im Grundschulalter durch den gezielten Einsatz von Schulsozialarbeit Fehlentwicklungen vorzubeugen.

Wegen begrenzter finanzieller Ressourcen für die Schulsozialarbeit wird die Frage nach sinnvollen Indikationen für den Einsatz der Schulsozialarbeit immer bedeutender. Gezielter Einsatz von Schulsozialarbeit für diejenigen Schülerinnen und Schüler, die den dringendsten Hilfebedarf aufweisen, ist nur dann möglich, wenn die entscheidenden Entwicklungsfaktoren bekannt sind. Es ist also zu klären: Welche Kinder profitieren am meisten von Unterstützung, welche Risikobedingungen führen zu Ausgrenzung und sozialer Benachteiligung, welche Probleme und Schwierigkeiten haben diese Kinder? Ziel des Projekts Weichensteller ist daher die Entwicklung eines Messinstruments, um solche problematischen Bedingungen frühzeitig diagnostizieren und durch bedarfsgerechte Schulsozialarbeit abfangen zu können.

Kindliche Fehlentwicklungen können sich auf verschiedenste Art und Weise zeigen, beispielsweise in der Ausbildung von emotionalen Störungen (Depression, Angststörung etc.) oder von Verhaltensstörungen (Aufmerksamkeitsstörung, Störung des Sozialverhaltens etc.). Auch die Ausprägung von Risikoverhaltensweisen, wie Delinquenz, Gewalt, Konsum von Alkohol/ Zigaretten/ Drogen oder selbstverletzendes Verhalten sind denkbar. Und zunehmend werden Kinder Opfer von Mobbing durch Mitschüler bzw. werden selbst zu Mobbingtätern. Die vermuteten Risikofaktoren hierfür sind vielfältig und ein Zusammenspiel verschiedenster Ebenen ist zu berücksichtigen: (1) das Kind selbst (z.B. hoch ausgeprägte Aggression, Gewaltbereitschaft, Risikosuche oder Hyperaktivität; niedrig ausgeprägte Ängstlichkeit oder mangelndes prosoziales Verhalten; Gewalterfahrungen oder kognitive Defizite, v.a. auf verbaler Ebene), (2) die Eltern (z.B. inkonsistenter, strafender oder überbehütender

Erziehungsstil; niedrig ausgeprägte idealistische Werte; niedriger Bildungsstand; psychische Krankheiten oder eine nicht intakte Familienstruktur) sowie (3) das weitere Umfeld (z.B. delinquente Peergroup oder schlechtes Schulklima). Die Zusammenhänge sind jedoch äußerst komplex, da

- eine Störung mit verschiedenen Risikofaktoren zusammenhängt und ein Risikofaktor nicht spezifisch für eine bestimmte Störung ist,
- einige Risikofaktoren konstant wirken, einige nur in bestimmten Lebensabschnitten,
- die Risikofaktoren sich möglicherweise nicht linear addieren, sondern exponentiell,
- Schutzfaktoren mit Risikofaktoren interagieren und deren negativen Effekt puffern.

Zielgerichtete Interventionen sind effektiver als universale Programme, da nur die Kinder eine Intervention erhalten, die sie auch benötigen. Entscheidend ist aber, dass Hochrisiko-Kinder korrekt klassifiziert werden. Vermieden werden sollen daher sowohl False Negatives (d.h. keine präventiven Maßnahmen bei Kindern, die eigentlich eine Intervention benötigten) als auch False Positives (d.h. die Einleitung präventiver Maßnahmen, die eigentlich überflüssig sind). Um mögliche Fehlerquellen eines Screenings zu minimieren, sollte man sich nicht nur auf die Einschätzung einer Informationsquelle (z.B. Lehrer) verlassen, sondern mehrere Quellen einbeziehen, z.B. die Informationen von Eltern und Lehrern. Im Idealfall wird zudem zu mehreren Zeitpunkten gemessen.

Als Gründe für die bisher mangelnde Anwendung von Screenings und indizierter Prävention nennt Kauffman (1999) Angst vor Stigmatisierung, Mangel an Interventionsangeboten, Angst vor den Kosten, Glaube an positive Entwicklung allein durch zunehmendes Alter sowie Überschätzung der Schulleistung im Vergleich zu emotionalen und Verhaltensstörungen.

Vielversprechend sind sogenannte Multiple Gating Ansätze, bei denen auf jeder Stufe zunehmend weniger Schüler von verschiedenen Personen beurteilt werden. So charakterisiert auf Stufe 1 z. B. die Lehrerschaft alle Schülerinnen und Schüler einer Klasse anhand eines sehr kurzen Fragebogens. Die sich daraus ergebenden Problemschüler werden dann auf Stufe 2 noch einmal und ausführlicher beurteilt; zudem wird nun das Urteil der Eltern mit einbezogen. Diese Stufe entscheidet schließlich über die Zuweisung von Interventionen für Risikoschüler.

Eine zweite Frage beschäftigt sich mit dem Zeitpunkt des Screenings. Wie früh können zuverlässige Entwicklungsprognosen getroffen werden? Können z. B. Kinder mit Risiko für Verhaltensstörungen schon im Kindergarten und

in der ersten Klasse erkannt werden? Campbell et al. (1995) bejahen dies: Ein vergleichsweise hoher Anteil, nämlich 50%, der auffälligen 4- und 5-Jährigen entwickelten tatsächlich im weiteren Verlauf eine Verhaltensstörung. Im Allgemeinen wird der Übergang von Kindergarten zu Grundschule als günstiger Zeitpunkt zur Anwendung eines Entwicklungsscreenings gesehen.

Ein gutes Screening muss nicht nur reliabel und valide sein, sondern auch effizient bzgl. der aufzuwendenden finanziellen und personellen Ressourcen sowie schnell in der Lieferung von Ergebnissen. Nicht zu vergessen ist die unbedingt erforderliche Akzeptanz. Nur wenn Eltern, Lehrer und Kinder offen und ehrlich Auskunft geben, können sinnvolle Vorhersagen getroffen werden. Hierfür ist eine kontinuierliche Informationsarbeit, z.B. an den Schulen, erforderlich.

5.2 Ziele

Vorrangiges Ziel des Projekts Weichensteller ist der gezielte Einsatz von Schulsozialarbeit für diejenigen Schülerinnen und Schüler, die den dringenden Hilfebedarf aufweisen. Eine Vollversorgung der ca. 6750 Schüler, die sich an den 22 Heidelberger Schulen mit städtisch finanzierter Schulsozialarbeit befinden, ist mit den momentan eingesetzten 20 Fachkräften nicht möglich. Die zur Verfügung stehenden Ressourcen müssen also möglichst effektiv verteilt werden. Die Frage ist demnach, welche Kinder am meisten von der angebotenen Unterstützung profitieren. Um dies beantworten zu können, müssen die entscheidenden Entwicklungsfaktoren bekannt sein. Es stellt sich also die Frage, welche Risikobedingungen zu Ausgrenzung und sozialer Benachteiligung führen. Das Längsschnittdesign des Projekts, das zu drei verschiedenen Messzeitpunkten Daten auf jeweils drei Ebenen erhebt, erlaubt hierzu Aussagen.

Auf Grundlage der gefundenen Risikofaktoren wird ein Messinstrument entwickelt, um solche problematischen Bedingungen frühzeitig zu diagnostizieren und durch bedarfsgerechte Schulsozialarbeit abfangen zu können. Die Schulsozialarbeit wird dadurch auf eine wissenschaftliche Grundlage gestellt. Im Idealfall kann durch ein solches Screening ein Risikokind erkannt werden, bevor es so stark auffällt, dass die Lehrkraft oder die Eltern den Kontakt zum Schulsozialarbeiter suchen. Schulsozialarbeit wäre dann tatsächlich indiziert präventiv tätig. Wichtig ist hierbei, dass dieses Angebot von indizierter Prävention auf der einen Seite möglichst früh, d.h. schon in der Grundschule, erfolgt, um einer drohenden Ausgrenzung frühzeitig entgegenzuwirken. Auf der anderen Seite ist eine dauerhafte Unterstützung von Nöten, d.h. eine Begleitung der hilfsbedürftigen Kinder auch in den weiterführenden Schulen.

Die konkrete Thematisierung von Entwicklungsbedingungen sowie die Rückmeldung der individuellen Ergebnisse an jeden Schulstandort hat zudem eine Förderung der Qualitätsdiskussion über Schulsozialarbeit und eine Anpassung des Angebots an die schulspezifischen Bedürfnisse zum Ziel.

5.3 Methoden

Alle 22 Heidelberger Schulen, an denen Schulsozialarbeit angeboten wird, stimmten einer Teilnahme am „Projekt Weichensteller“ zu. Im Einzelnen sind dies 12 reine Grundschulen, 4 Grund- und Hauptschulen, 3 Realschulen, 2 Förderschulen und 1 Gesamtschule. Um einen möglichst umfassenden Überblick über alle Altersgruppen zu erlangen, werden Schüler der Klassen 1, 3, 5 und 7 in die Studie einbezogen, deren Entwicklung dann über vier Jahre hinweg verfolgt wird. Getrennt nach Klassen zeigt sich zu Beginn der Studie folgendes Bild:

- 40 Klassen der Klassenstufe 1
- 42 Klassen der Klassenstufe 3
- 23 Klassen der Klassenstufe 5
- 23 Klassen der Klassenstufe 7.

Nach den aktuellen Schülerzahlen von Dezember 2009 werden demnach 2732 Schüler bzw. deren Eltern und Lehrer um Teilnahme an der Studie gebeten.

Das Projekt ist als Längsschnittstudie mit drei Messzeitpunkten angelegt: 2010, 2012 und 2014. Dabei werden jeweils vier ausgewählte Klassenstufen befragt. Die Bildung dieser vier Kohorten erlaubt Aussagen über die langfristige Entwicklung der Kinder- und Jugendlichen und liefert Erkenntnisse über die Klassen 1 bis 11. Befragt werden jeweils die Eltern und Klassenlehrer sowie in den weiterführenden Schulen auch die Schüler selbst. Die Teilnehmer werden pseudonymisiert und die Informationen der einzelnen Quellen sowie der einzelnen Messzeitpunkte verknüpft. Voraussetzung für die Teilnahme ist das Einverständnis der Erziehungsberechtigten. Diese entscheiden über die eigene Teilnahme und die Teilnahme des Kindes und erteilen der Lehrerschaft die Auskunftserlaubnis.

Die Befragungen erfolgen schriftlich in Form von Fragebögen. Die Eltern erhalten diesen über die Schule. Abgefragt werden das Verhalten des Kindes, Regeln und Gewohnheiten in der Familie, Werte und Erziehungsziele, bisherige Auffälligkeiten des Kindes sowie soziodemografische Variablen. Um auch Eltern mit Migrationshintergrund zu erreichen, wurden die Fragebögen in verschiedene Sprachen übersetzt (englisch, russisch, türkisch) und werden zusätzlich in Einzelfällen persönliche Interviews angeboten. Die Klassenlehrer erhalten für jedes Kind ihrer Klasse, für das das schriftliche Einverständnis der

Eltern vorliegt, einen kurzen Fragebogen, in dem sie das Verhalten des Kindes in der Klasse beurteilen. Abschließend füllen die Schüler in den weiterführenden Schulen einen Fragebogen aus. Dieser ist im Wesentlichen identisch mit dem Elternfragebogen, jedoch durch den Schwerpunkt Risikoverhalten ergänzt. Darin geben die Schüler Auskunft über die Themenbereiche Gewalt, Delinquenz, Peergroup, Fehlzeiten in der Schule, Konsum von Alkohol, Zigaretten und Drogen, Mobbing, selbstverletzendes Verhalten und Suizidalität.

Die Schulen erhalten nach jedem Messzeitpunkt Rückmeldung über die Gesamtergebnisse, getrennt nach Grundschulen und weiterführenden Schulen, und haben dadurch die Möglichkeit, präventive Konzepte angepasst an den jeweiligen Bedarf zu entwickeln. Nach Ablauf der Erhebung wird 2014 das entwickelte Screeningverfahren präsentiert und den Schulen zur Verfügung gestellt.

6. Fazit

Die bereits durchgeführten Evaluationen zur Schulsozialarbeit führten weitgehend zu positiven Ergebnissen. Dies wird durch die Heidelberger Schul-Studie bestätigt, die sich insbesondere durch ihr Untersuchungsdesign von anderen Evaluationen unterscheidet: Es wurden an allen Heidelberger Haupt- und Förderschulen Schüler, Lehrer, Eltern, Schulleiter, Sozialarbeiter und Mitarbeiter des Allgemeinen Sozialen Dienstes in fünf Wellen befragt und die Schulakten über die Fehlzeiten der Schülerinnen und Schüler ausgewertet. Dabei zeigte sich ein Rückgang der Fehlzeiten, der längeren Unterrichtsausschlüsse und der Nichtversetzungen im letzten Erhebungszeitpunkt, eine stabile berufliche Perspektive trotz ungünstiger Entwicklung auf dem Ausbildungs- und Arbeitsmarkt, eine Abnahme der Zahl der Hilfen zur Erziehung sowie eine Verringerung der Kosten hierfür und eine positive Bewertung der Schulsozialarbeit durch Schüler und Lehrer, aber keine 'objektive' Veränderung des Schulklimas. Die als benachteiligt angesehenen Schüler wurden anfangs teilweise und im Projektverlauf zunehmend besser erreicht (Fischer, Haffner, Parzer & Resch, 2005 und 2008).

Besonders hervorzuheben ist der Einfluss der Schulsozialarbeit auf die Gewalt in der Schule – ein Thema, das in vielen Evaluationen nicht behandelt wurde. Hier zeigte sich, dass einerseits alle Befragten mit überwiegender Mehrheit der Ansicht waren, dass die Schulsozialarbeit zu weniger Gewalt in der Schule geführt hat. Eine Analyse zur Veränderung der Opferraten belegte jedoch eine Zunahme der Inzidenzraten bei Körperverletzungen, Bedrohungen mit einer Waffe und Sachbeschädigungen. Somit scheinen sich subjektive und objektive Untersuchungsergebnisse zu widersprechen. Untersucht man jedoch die Viktimisierungs- und Delinquenzraten kohortenspezifisch, zeigt sich, dass sich die Zugangskohorten erheblich verändert haben: Über einen Zeitraum von 5 Jahren sind mit zunehmender Aktualität der Erhebung die Opfer- und Täterzahlen in den Anfängerklassen größer geworden. Das bedeutet, dass sich der 'Input' an den Schulen verändert hat und die Klientel mit zunehmender Gewalter-

fahrung belastet war. Außerdem haben sich die 'Karriereverläufe' geändert. Während zu Beginn des Projekts insbesondere unter älteren Schülern das Viktimisierungsrisiko und die Tathäufigkeiten bezüglich Körperverletzungen mit dem Alter anstiegen, hat sich dieser Trend bereits nach kurzer Projektdauer umgekehrt. Die Haupt- und Förderschulen Heidelbergs wurden also seit Projektbeginn mit verstärkten Problemen unter den Zugangsklassen konfrontiert, aber dieses Problem konnte durch eine Veränderung der age-victim- und age-crime-Kurve entschärft werden: Während üblicherweise bei Kindern mit zunehmendem Alter das Gewaltniveau steigt, konnte in den untersuchten Klassen der gegenteilige Verlauf beobachtet werden. Dies spricht für einen Erfolg der getroffenen Maßnahmen. Allerdings ist dieser Effekt bei Sachbeschädigungen und Bedrohungen mit einer Waffe nicht erkennbar. Bei diesen Delikten ändern sich die age-victim- und age-crime-Kurven nicht: Mit zunehmender Alter wird die Delinquenzbelastung größer.

Vermutlich könnte die Schulsozialarbeit kriminalpräventiv noch effizienter werden, wenn sie verstärkt Ursachen von Gewalt beeinflussen würde, insbesondere das Schulklima. Die vertrauensvolle Beziehung zwischen Schülern und Lehrern hat einen Einfluss auf die Ausbildung von Wertorientierungen und diese beeinflussen die Bereitschaft zu Gewalt und Gewalthandeln. Die Verbesserung des Vertrauensverhältnisses zwischen Lehrern und Schülern würde gewaltreduzierend wirken – dies kann Schulsozialarbeit durch ihre Vermittlungsfunktion leisten.

Die positiven Effekte von Schulsozialarbeit sprechen für eine Weiterführung der Maßnahme. Der Bedarf an Schulsozialarbeit an Grund- und weiterführenden Schulen ist nach wie vor groß, da Verhaltensstörungen bei Kindern und Jugendlichen zunehmen, Schulsozialarbeit wirksam ist und frühe und dauerhafte Prävention die größten Effekte erzielt. Um die vorhandenen Ressourcen möglichst effektiv einzusetzen, ist eine indizierte Prävention nötig, d.h. zielgerichtete Schulsozialarbeit für diejenigen Kinder, die ein erhöhtes Risiko zur Ausbildung von Fehlentwicklungen aufweisen. Diese Kinder möglichst früh zu identifizieren ist nur dann möglich, wenn die entscheidenden Entwicklungsfaktoren bekannt sind. Auf Grundlage der Ergebnisse des Projekts Weichensteller soll deshalb ein Screeningverfahren entwickelt werden, um Risikobedingungen frühzeitig diagnostizieren und kindlichen Fehlentwicklungen durch bedarfsgerechte Schulsozialarbeit präventiv entgegenwirken zu können.

Dazu werden an 22 Heidelberger Schulen in drei Erhebungswellen Daten von Eltern, Lehrkräften und Schülern erhoben. Dadurch werden über vier Jahre hinweg umfangreiche Entwicklungsdaten gesammelt und wird durch das beschriebene Längsschnittdesign die Basis für Aussagen über Risikofaktoren für kindliche Fehlentwicklungen geschaffen.

Für die teilnehmenden Schulen ergeben sich bereits kurzfristige Vorteile. Zum einen ermöglicht die Rückmeldung der Ergebnisse eine Anpassung des Angebots der Schul-

sozialarbeit an die schulspezifischen Bedürfnisse. Zum anderen dienen die Studienergebnisse als Grundlage bei politischen Entscheidungen über den Erhalt bzw. den Ausbau der Schulsozialarbeit. Langfristig gesehen erhalten die Schulen Kenntnis über entscheidende Entwicklungsfaktoren ihrer Schüler und ein Messinstrument, durch das gezielt Prävention eingeleitet und Kinder mit hohem Unterstützungsbedarf früh erkannt werden können.

Literatur

- Boers, K. & Pöge, A. (2003). Wertorientierungen und Jugenddelinquenz. In Lamnek, S. & Boatca, M. (Hrsg.), *Geschlecht, Gewalt, Gesellschaft* (S. 246-269). Opladen, Leske und Budrich.
- Boers, K., Reinecke, J., Motzke, K. & Wittenberg, J. (2002). Wertorientierungen, Freizeitstile und Jugenddelinquenz. *Neue Kriminalpolitik* 4, 141-146.
- Bolay, E., Flad, C. & Gutbrod, H. (2004). *Jugendsozialarbeit in Hauptschulen und im BVJ in Baden Württemberg. Abschlussbericht der Begleitforschung zur Landesförderung*, Tübingen. [WWW document] URL: <http://w210.ub.uni-tuebingen.de/dbt/volltexte/2005/1784/pdf/Jugendsozialarbeit-an-Schulen-Internet.pdf>; Stand 09/2009.
- Bonita, R., Beaglehole, R. & Kjellström, T. (2008). *Einführung in die Epidemiologie*, 2. Auflage, Bern: Hans Huber Verlag.
- Burkatzki, E. (2007a). *Verdrängt der Homo oeconomicus den Homo communis? Normbezogene Orientierungsmuster bei Akteuren mit unterschiedlicher Markteinbindung*. Wiesbaden: Deutscher Universitätsverlag.
- Burkatzki, E., (2007b). Wirtschaftskriminalität als Folge wertbezogener Orientierungen? – Ergebnisse einer empirischen Untersuchung. *Forum Wirtschaftsethik* 15, 25-37.
- Campbell, S. (1995). Behaviour problems in preschool children: A review of recent research. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 36: 113–149.
- Chung, I.-J., Hill, K.G., Hawkins, J.D., Gilchrist, L.D. & Nagin, D.S. (2002). Childhood predictors of offense trajectories. *Journal of Research in Crime and Delinquency*, 39: 60-90.
- Engel, E.-M. & Waibel, K. (2008). *Evaluation der Schulsozialarbeit in Trägerschaft der Stadt Balingen*. Zentrum für Kinder- und Jugendforschung an der Evangelischen Hochschule Freiburg. [WWW document] URL: http://zfkj.de/files/u2/Abschlussbericht_Evaluation_2008.pdf; Stand 09/2009.
- Fischer S., Haffner J., Parzer P. & Resch F. (2005). *Zwischenbericht der wissenschaftlichen Begleitung. Modellprojekt Schulsozialarbeit*. Heidelberg: Kinder- und Jugendamt der Stadt Heidelberg. [WWW document] URL: http://www.heidelberg.de/servlet/PB/show/1151814/51_pdf_schulsozialarbeit-langfassung.pdf; Stand 02/2009.
- Fischer, S., Haffner, J., Parzer, P. & Resch, F., (2008). Präventive und kompensatorische Effekte von Schulsozialarbeit. Ergebnisse einer Längsschnittstudie bei Hauptschüler/innen. *Nachrichtendienst des Deutschen Vereins für öffentliche und private Fürsorge (NDV)*, 459 - 467.
- Gaensslen, H. & Schubö, W., (1976). *Einfache und komplexe statistische Analyse: Eine Darstellung der multivariaten Verfahren für Sozialwissenschaftler und Mediziner*. 2. Auflage, München: Ernst Reinhardt Verlag.
- Ganser, C., Hinz, T., Mircea, R. & Wittenberg, A. (2004). *Problemlagen beruflicher*

- Schulen in München. Abschlussbericht zur Evaluation von Schulsozialarbeit an beruflichen Schulen in München.* [WWW document] URL: http://www.uni-konstanz.de/hinz/eval_berufsschule.pdf; Stand 09/2009.
- Gottfredson, M. R. & Hirschi, T. (1990). *A General Theory of Crime*. Stanford, California: Stanford University Press.
- Haffner, J., Parzer, P., Raue, B., Steen, R., Münch, H., Giovannini, S., Esther, C., Klett, M. & Resch, F. (2001): Lebenssituationen und Verhalten von Kindern im zeitlichen Wandel. Gesundheitsbericht Rhein-Neckar-Kreis Band 2/ Heidelberg.
- Hermann, D. & Wening, W. (1999). Das Dunkelfeld in Dunkelfelduntersuchungen. Über die Messung selbstberichteter Delinquenz. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie* 51, 759-766.
- Hermann, D. (2003). *Werte und Kriminalität. Konzeption einer allgemeinen Kriminalitätstheorie*. Wiesbaden: Westdeutscher Verlag.
- Hermann, D. (2004). Die Messung individueller reflexiver Werte. In Glöckner-Rist, A. (Hrsg.): *ZIS. ZUMA-Informationssystem. Elektronisches Handbuch sozialwissenschaftlicher Erhebungsinstrumente. Version 8.00*. Mannheim: Zentrum für Umfragen, Methoden und Analysen.
- Hermann, D. (2009). Ursachen von Kinderkriminalität. In Schwind, H.-D., Steffen, W. & Hermann D (Hrsg.): *Kriminalprävention durch familiäre Erziehung*. Mainzer Schriften zur Situation von Kriminalitätsopfern 46 (S. 88-99). Baden-Baden: Nomos.
- Holtappels, H.G. (1985). Schülerprobleme und abweichendes Verhalten aus der Schülerperspektive. *Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie* 5, 291-323.
- Kassis, W. (2002). Gewalt in der Schule und ihre sozialen und personalen Determinanten. *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation*, 22, 197-213.
- Kauffman, J.M. (1999) How we prevent the prevention of emotional and behavioral disorders. *Exceptional Children*, 65: 448-469.
- Kazdin, A. (1987). *Conduct disorders in childhood and adolescence*. London: Sage.
- Lacourse, E., Nagin, D.S., Vitaro, F., Côté, S., Arseneault, L. & Tremblay, R.E. (2006). Prediction of early-onset deviant peer group affiliation: A 12-year longitudinal study. *Archives of General Psychiatry*, 63: 562-568.
- Lösel, F., Beelmann, A., Jaurisch, S., Koglin, U. & Stemmler, M. (2005). Entwicklung und Prävention früher Probleme des Sozialverhaltens: Die Erlangen-Nürnberg Studie, 201-229. In *Möglichkeiten der Gewaltprävention*. Göttingen: Vandenhoeck & Rupprecht.
- Niederbühl, R. (o.J.). *Wirksamkeit von Schulsozialarbeit*. Karlsruhe. [WWW document] URL: [WWW document] http://www.karlsruhe.de/fb4/einrichtungen/sodi/schulsozialarbeit/HF_sections/rightColum/ZZhzuHDu0XcKy6/wirksamkeit.1.pdf; Stand 09/2009.

- Parsons, T. (1967). *The Structure of Social Action*, 5. Aufl., 1. Aufl. 1937, New York: Free Press.
- Raithel, J. (2003). Erziehungserfahrungen, Wertorientierungen und Delinquenz Jugendlicher. Befunde zum Zusammenhang von Erziehungsweisen, Mentalitäten und Kriminalität. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 6, 590-602.
- Renges, A. & Lerch-Wolfrum, G. (2004). *Handbuch zur Jugendsozialarbeit an Schulen in Bayern. Aufgaben, Strukturen und Kooperationsfelder*. München/Göttingen. [WWW document] URL: http://www.blja.bayern.de/imperia/md/content/blvf/bayerlandesjugendamt/jugendschutz/handbuch_jugendsozialarbeit_an_schulen.pdf; Stand 09/2009
- Schumann, M., Sack, A. & Schumann, T. (2006). *Schulsozialarbeit im Urteil der Nutzer – Evaluation der Ziele, Leistungen und Wirkungen am Beispiel der Ernst-Reuter-Schule II*. Weinheim/München: Juventa.
- Speck, K. (2006). *Qualität und Evaluation in der Schulsozialarbeit: Konzepte, Rahmenbedingungen und Wirkungen*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Stadt Winterthur, (2004). *Schlussbericht zur Evaluation der Offenen Jugendarbeit und Schulsozialarbeit in Winterthur*. [WWW document] URL: <http://www.soziales.winterthur.ch/upload/file/285Schlussbericht%20zur%20Evaluation%20der%20OJA%20und%20SSA.pdf>
- Tillmann, K.-J., Holler-Nowitzki, B., Holtappels, H.G., Meier, U. & Popp, U. (2007). *Schülergewalt als Schulproblem – Verursachende Bedingungen, Erscheinungsformen und pädagogische Handlungsperspektiven*. Weinheim/München: Juventa.
- Weber, M. (1990). *Wirtschaft und Gesellschaft. Grundriß der verstehenden Soziologie*. 5. Aufl., besorgt von J. Winckelmann (1. Aufl. 1922) Tübingen: Mohr.
- Woll, A. (2007). Der Einfluss von Wertorientierungen und Normorientierung auf Delinquenz – eine empirische Analyse anhand von BerufsschülerInnen. Törnig, U. (Hrsg.): *Wissenschaftliche Beiträge zur Sozialen Arbeit* (S. 105-124). Aachen: Shaker
- World Health Organization (2002). *World report on violence and health*. Geneva, Switzerland.

Inhalt

Vorwort 1

I. Der 15. Deutsche Präventionstag im Überblick

Deutscher Präventionstag und Veranstaltungspartner
Berliner Erklärung 5

Erich Marks / Karla Schmitz
Zusammenfassende Gesamtdarstellung des 15. Deutschen Präventionstages 9

Wiebke Steffen
Gutachten für den 15. Deutschen Präventionstag:
„Bildung - Prävention - Zukunft“ 39

Rainer Strobl / Olaf Lobermeier
Evaluation des 15. Deutschen Präventionstages 105

II. Praxisbeispiele und Forschungsberichte

Meinrad M. Armbruster / Janet Thiemann
ELTERN-AG: Anleitung zur Selbsthilfe - Ein Präventionsprogramm der
frühen Elternbildung für sozial Benachteiligte 147

Silke Baer / Harald Weilnböck
Bildung in Zeiten des Extremismus – Lebensweltlich-narratives Arbeiten
in der Gruppe und der Faktor ‚Kultur‘.
Zwei Modellprojekte sowie deren qualitative EU-Begleitforschung. 155

Jörg Dittmann / Jan Goebel / Sandra Heisig
Erfolgreich in Schule und Ausbildung trotz sozialer Benachteiligung
Unter welchen Voraussetzungen gelingen Schulabschlüsse und
Ausbildungsplatzsuche? 183

Cordula Heckmann
Von einer Schule mit zweifelhaftem Ruf zu einem Modellprojekt 201

Dieter Hermann / Vanessa Jantzer
Schulsozialarbeit – kriminalpräventive Wirkungen und
Verbesserungsmöglichkeiten 207

<i>Klaus Hurrelmann</i> Männer als Bildungsverlierer Warum wir dringend eine stärkere Jungenförderung benötigen	231
<i>Liv-Berit Koch</i> Evaluation des Pilotprojektes „Stadtteilmütter in Neukölln (2006 – 2008)“ Präsentation zentraler Ergebnisse auf dem 15. DPT	243
<i>Hans Rudolf Leu</i> Kindertagesbetreuung im Ausbau – Voraussetzungen für präventive Effekte	261
<i>Ulrike Meyer-Timpe</i> Was Armut für die Bildungschancen bedeutet. Die Folgen der Kinderarmut belasten Deutschlands Zukunft - Perspektiven und konkrete Handlungsvorschläge	271
<i>Nils Neuber</i> Bildungspotenziale im Sport – ein vernachlässigtes Feld der Bildungsdebatte?	281
<i>Carlo Schulz</i> Aller guten Dinge ist eins Plädoyer für ein besseres Schulsystem	293
<i>Ria Uhle</i> Veränderungen, Umbrüche, Krisen - Gewaltprävention an Schulen im Wandel	301
<i>Haci-Halil Uslucan</i> Verkannte Potenziale: Bildungsbeteiligung und Bildungsförderung von Jugendlichen mit Zuwanderungsgeschichte.	315
III Autoren	323