

Landeskommission
Berlin gegen Gewalt

Berliner Forum Gewaltprävention

Die Praxis von Vorurteils- und Gewaltprävention
in zwei Berliner Quartieren

Nr. 47

Impressum

Berliner Forum
Gewaltprävention

Das BFG erscheint
unregelmäßig.

Es wendet sich an
Mitarbeiterinnen
und Mitarbeiter
von Institutionen,
Verwaltungen,
Verbänden und an
die interessierte
Öffentlichkeit als
Forum zur Diskussion
und Information über
Prävention.

Herausgeberin:
Landeskommission
Berlin gegen Gewalt
Vorsitzender:
Staatssekretär
Andreas Statzkowski
Senatsverwaltung für
Inneres und Sport

Klosterstr. 47,
10179 Berlin-Mitte

Telefon:
(030) 90223 - 2913

Telefax:
(030) 90223 - 2921

E-Mail:
berlin-gegen-gewalt@
seninnnsport.berlin.de

Internet:
berlin-gegen-gewalt.de

Inhaltsverzeichnis

Andreas Statzkowski		
Einführung		7
Stefanie Schüler-Springorum		
Vorwort		9
Michael Kohlstruck, Birgit Glock, Carl-Eric Linsler, Konstanze Dobberke		
Die Praxis von Vorurteils- und Gewaltprävention in zwei Berliner Quartieren		
Forschungsbericht der Arbeitsstelle Jugendgewalt und Rechtsextremismus am Zentrum für Antisemitismusfor- schung an der TU Berlin		11
1 Forschungsansatz und Fragestellung		12
1.1 Quartiersebene		12
1.2 Alter der Präventionsadressaten		12
1.3 Untersuchungsgebiete		13
1.4 Experteninterviews		15
1.5 Sprachgebrauch und Zitierweise		15
1.6 Dank		17
2 Gewalt- und Vorurteilsprävention im Verhältnis zu Bildung und Erziehung		18
2.1 Begriffe und Konzepte		18
2.2 Universelle Prävention und Kompetenzentwicklung		18
2.3 Bildungsziele im Land Berlin		20
3 Die Untersuchungsregionen		22
3.1 Gebietsporträts der QM-Gebiete „Moabit West“ und „Falkenhagener Feld Ost“		22
3.1.1 Datenbasis und Methode		22
3.1.2 Das Quartier Moabit West		25
3.1.3 Das Quartier Falkenhagener Feld Ost		33
3.2 Soziodemographische Faktoren und abweichendes/ delinquentes Verhalten		37
3.3 Quantitative Aspekte der Kinderdelinquenz in den Untersuchungsgebieten		42

Redaktion:
Ute Vialet,
Dana Rosenbusch,
Christine Burck,
Dr. Gunter Rojahn

Die Redaktion behält
sich vor, eingereichte
Beiträge zu kürzen.
Für die namentlich
gekennzeichneten
Beiträge übernehmen
die Autorinnen und
Autoren die volle
Verantwortung
im Sinne des
Pressegesetzes.

Nachdrucke sind nur
mit Quellenangabe
gestattet und bedürfen
der Zustimmung der
Autorin oder des
Autors.
ISSN 1617 - 0253

V.i.S.d.P.:
Ute Vialet

Nr. 47
2012, 13. Jahrgang

Druckauflage:
2.000 Exemplare

Druck:
MOTIV OFFSET
Druckerei

4	Pädagogische und Sozialpädagogische Arbeit	48
4.1	Kita	48
4.1.1	Problemwahrnehmungen	49
4.1.2	Eigene Aktivitäten	50
4.2	Grundschule	52
4.2.1	Problemwahrnehmungen	52
4.2.2	Eigene Aktivitäten	56
4.2.3	Einzelne Maßnahmen und Arbeitsansätze	60
4.3	Schulsozialarbeit	67
4.3.1	Problemwahrnehmungen	68
4.3.2	Eigene Aktivitäten	68
5	Kooperationen und Vernetzungen	70
5.1	Kooperationen	70
5.1.1	Polizei	70
5.1.2	Kooperation in der gezielten Prävention	72
5.1.3	Kooperation mit freien Trägern	73
5.1.4	Einzelne Arbeitsansätze	75
5.2	Vernetzungen	76
5.2.1	QM-Gebiete	76
5.2.2	Mediatoren-Vernetzung (horizontale Vernetzung)	77
5.2.3	Vertikale Vernetzung Kitas / Grundschule	77
5.2.4	Administratives Netzwerk Gewaltprävention und schulpsychologische Beratung	77
6	Der erweiterte Bildungsauftrag – eine Momentaufnahme im Prozess seiner Implementierung	80
6.1	Aufwachsen in zwei Welten	80
6.2	Praxis, Problem, Anregungen	81
6.2.1	Selbst- und Sozialkompetenzen von Kindern	82
6.2.2	Einheitliche Kultur des Sozialen Lernens	82
6.2.3	„Mehr Männer!“	83
6.2.4	Gezielte Prävention	84

6.2.5	Einbeziehung der Eltern	85
6.2.6	Konzepte und Programme	87
6.2.7	Vernetzung	90
6.2.8	Das Quartier als Ressource nutzen	92
6.3	Einrichtungen, Angebote, Institutionen	94
6.3.1	Kita	94
6.3.2	Schule	95
6.3.3	Schulstationen	96
6.3.4	Jugendarbeit	96
6.3.5	Polizeiliche Prävention	97
6.4	Forschungsbezogener Ausblick	99
7	Anhang	100
7.1	Verzeichnis der Interviews und weiterer Auskünfte	100
7.2	Datenblätter zu den Gebietsporträts	102
7.3	Bildungsarbeit mit Kindern zu Vorurteilen und Gewalt: Internetadressen zu Programmen und Konzepten	107
7.3.1	Websites mit Informationen und Angeboten zur Gewalt- bzw. Vorurteilsprävention für Kinder ab drei Jahren	107
7.3.2	Websites mit Informationen und Angeboten zur Gewalt- bzw. Vorurteilsprävention für Grund- schul Kinder	109
7.4	Quellen und Literatur	115
	Verzeichnis der Autorinnen und Autoren	127
	Veröffentlichungen der Landeskommision Berlin gegen Gewalt	128



Liebe Leserin, lieber Leser,

Die Arbeitsstelle Jugendgewalt und Rechtsextremismus am Zentrum für Antisemitismusforschung der TU Berlin legt hiermit einen neuen Forschungsbericht vor. Gegenstand ist die Praxis von Vorurteils- und Gewaltprävention bei Kindern und Jugendlichen. Der Fokus der Untersuchung liegt auf der lokalen Interventions- und Präventionspraxis. Sie konzentriert sich auf Gebiete im Rahmen des Programms „Soziale Stadt“ und behandelt die Quartiersmanagement-Gebiete Moabit-West Beusselstrasse in Mitte und Falkenhagener Feld Ost in Spandau.

Untersucht wird die Praxis von Prävention und Intervention bei Gewalttätigkeiten und Vorurteilen auf der Ebene kleiner Sozialräume. Das Ergebnis ist eine Bestandsaufnahme dieser Praxis, die Bewertungen der Akteurinnen und Akteure und Anregungen enthält und auch Befunde aus der Fachliteratur aufnimmt. Zwei zentrale Untersuchungsfragen werden beantwortet:

- Erstens wird danach gefragt, ob und wie in den Untersuchungsgebieten im engeren Sinne präventionsorientiert gehandelt wird. Welche Konzepte spielen dabei eine Rolle? Welche Entscheidungen wurden dazu gefällt?
- Zweitens wird gefragt, wie von den pädagogischen Akteurinnen und Akteuren mit aktuellen Gewaltproblemen und Gruppenfeindschaften umgegangen wird.

Methodisch wurden für die Bearbeitung dieser Fragen vor allem Interviews mit dem Personal von Kindertagesstätten, Grundschulen und freien Trägern geführt. Darüber hinaus wurden Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter aus Senatsverwaltungen und Bezirksämtern befragt und die Forschungsliteratur zu diesem Themenbereich ausgewertet. Untersucht werden ausführlich Gewalt- und Vorurteilsprävention im Verhältnis zu Bildung und Erziehung, die Untersuchungsregionen, die pädagogische und sozialpädagogische Arbeit, die Kooperationen und Vernetzungen sowie der erweiterte Bildungsauftrag.

Vorurteils- und Gewaltprävention bei Kindern und Jugendlichen sind sehr wichtig und haben im öffentlichen Leben von Berlin einen sehr hohen Stellenwert. Der Berliner Senat und die Landeskommission Berlin gegen Gewalt nehmen dieses Thema sehr ernst und sind in vielerlei Weise aktiv. Die Landeskommission Berlin gegen Gewalt erfüllt mit dieser Publikation und anschließenden ressortübergreifenden Diskussion ein weiteres Mal ihre Anstoß- und Impulsfunktion in Bezug auf gewaltpräventive Maßnahmen und Strategien. Sie ist Teil einer ressortübergreifenden Facharbeitsgruppe für Kinder- und Jugenddelinquenz. Zudem gehört die Landeskommission Berlin gegen auch dem Beratungsnetzwerk gegen Rechtsextremismus an, welches sich aus staatlichen Stellen, privaten Organisationen und Wissenschaftlern zusammensetzt. In diesen ressortübergreifenden Netzwerken wird in einem engen Abstimmungsprozess die Fragestellung verfolgt, mit welchen Methoden in den verschiedenen Politik- und Handlungsfeldern nachhaltig wirksame Maßnahmen gegen Vorurteile und Gewalt bei Kindern und Jugendlichen zu erreichen sind.

Es gilt, alle politischen, gesellschaftlichen und sozialen Kräfte zu aktivieren, um die Präventionsarbeit immer mehr auszuweiten und zu intensivieren und Übergriffe und Straftaten von Kindern und Jugendlichen bereits im Vorfeld zu verhindern.

Bei diesen Bemühungen leistet die vorliegende Studie einen sehr wichtigen Beitrag. Die untersuchten Formen von Prävention und Intervention sind in vielen Einzelfällen und Quartieren anzutreffen, so dass die Ergebnisse der Studie gut auf andere Regionen und Sozialräume in Berlin übertragen werden können. Auch würde es weitere Erkenntnisse und Anregungen einbringen, wenn in ähnlich angelegten Untersuchungen der Blick auf strukturell vergleichbare Problemlagen und ihre Bearbeitung in anderen deutschen Großstädten und Stadtstaaten erweitert wird.

Ihre Spannung beim Lesen des Berichtes möchte ich nicht schmälern, indem ich weitere der vielfältigen Ergebnisse dieser umfassenden Expertise vorwegnehme. Ich danke Herrn Dr. Michael Kohlstruck ganz herzlich dafür, dass er den Forschungsbericht zur Praxis von Vorurteils- und Gewaltprävention im Rahmen seiner wissenschaftlichen Tätigkeit in der Arbeitsstelle Jugendgewalt und Rechtsextremismus an der Technischen Universität Berlin erstellt hat. Der Forschungsbericht wird sicher zu intensiven, fruchtbaren Diskussionen über wirkungsvolle Strategien und Handlungsansätze gegen Vorurteile und Gewalt bei Kindern und Jugendlichen führen. Ich bin zuversichtlich, dass auch viele Projektträger und engagierte zivilgesellschaftliche Akteurinnen und Akteure die Forschungsergebnisse mit großem Interesse aufnehmen und in ihre Arbeit einfließen lassen. Die Studie ist im Internet unter „www.berlin-gegen-gewalt.de“ abrufbar. Die Erwartung ist berechtigt, dass die Vorurteils- und Gewaltprävention bei Kindern und Jugendlichen immer besser und Berlin auch dadurch immer sicherer und friedvoller wird.



Andreas Statzkowski
Vorsitzender der Landeskommision Berlin gegen Gewalt
Staatssekretär für Sport und Verwaltung

GEWALT
BERLIN GEGEN
GEWALT

Vorwort

Mit dieser dritten Studie im Auftrag der Landeskommision Berlin gegen Gewalt setzt die Arbeitsstelle Jugendgewalt und Rechtsextremismus am Zentrum für Antisemitismusforschung die Reihe ihrer 2007 begonnenen Arbeiten mit einem ausdrücklichen Berlinbezug fort. Im Rückblick betrachtet stehen die Berichte unter der Leitfrage, in welcher Weise der rechtsextremen Herausforderung angemessen begegnet werden kann. Während die erste Studie auf der Basis einer Umfrage nach Projekten gegen Rechtsextremismus im Allgemeinen fragte (2007), wurde in der zweiten Studie der Fokus auf die Prävention von „rechter Gewalt“ gelegt (2009). Mit der neuen Studie nun wird dieser Denkansatz fortgeführt. Dabei werden die in der zweiten Studie dargestellten Forschungsergebnisse zu rechter Gewalt zugrunde gelegt. Demnach gehen die in der Polizeistatistik als „rechte Gewalt“ klassifizierten Delikte auf Tatverdächtige und Täter zurück, die nur zu etwa einem Fünftel politisch-ideologisch motiviert sind. Der weitaus größere Teil der erfassten Delikte „rechter Gewalt“ wird von Personen begangen, bei denen Vorurteile mit einer Gewaltpraxis einhergehen und die der Polizei bereits durch frühere, unpolitische Delikte bekannt sind. Insofern lässt sich von einem hohen vopolitischen Sockelbereich sprechen, aus dem heraus Gewaltdelikte begangen werden.

Im Hinblick auf Vorurteile ist in ähnlicher Weise gezeigt worden, dass es sich um ein sog. „Syndrom gruppenbezogener Menschenfeindlichkeit“ handelt: Vorbehalte und Ablehnungen richten sich häufig nicht lediglich gegen eine einzelne soziale Kategorien, sondern beziehen sich gleichzeitig und oft auch in gleicher Intensität auf verschiedene Bevölkerungsgruppen. Dies spricht für die Annahme, dass man es auch bei der Mehrzahl der als politisch rubrizierten Gewalttaten zunächst mit einer generellen Gewalt- bzw. Vorurteilspraxis zu tun hat. Die Wahl konkreter Opfer und Vorurteilsadressaten und deren inhaltliche Legitimierung erfolgt auf dieser generellen Basis entwicklungslogisch und begründungslogisch später. Der pädagogische Optimismus hofft, bereits die Ausbildung einer generellen Gewalt- und Vorurteilsbereitschaft früh verringern zu können.

Einen Beitrag zu einer langfristig wirksamen Reduzierung von Vorurteilen und Gewalt können Bildung, Erziehung und Betreuung im Elementar- und im Grundschulbereich leisten. In den frühen Entwicklungsphasen, deren besondere Prägekraft immer aufs Neue bestätigt wird, erfolgt der erste systematische pädagogische Einfluss in einem sozialen und institutionellen Rahmen außerhalb der Familie. Im Kontakt mit Kindern aus anderen Ethnien, Nationen und Kulturen lassen sich soziale Kompetenzen erwerben und zivildemokratischer Werte und Normen internalisieren.

Der eingeschränkte Mobilitätsradius von Kindern, den das Konzept der Studie mit der Konzentration auf zwei QM-Gebiete berücksichtigt, kann dabei als eine günstige Voraussetzung betrachtet werden: Die Zahl der Akteure ist überschaubar und erlaubt im Grundsatz eine konstruktive Zusammenarbeit zwischen verschiedenen Institutionen und Trägern. Aufgabe solcher Kooperationen ist es nicht zuletzt, die Eltern und das familiäre Umfeld der Kinder einzubeziehen, untereinander zu vernetzen und als aktive Subjekte in die Bildungs- und Erziehungsarbeit zu integrieren.

Die Befunde der explorativen Untersuchung machen einmal mehr deutlich, dass es in den Kitas und den Grundschulen, in den Familienzentren und den Beratungsstellen, bei den Angeboten der Jugendarbeit, in der Bildungsverwaltung und den Jugendämtern viele sehr engagierte Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter gibt; an sinnvollen Arbeitsansätzen und auch an innovativen Ideen scheint wirklich kein Mangel zu bestehen. Auch hier gilt wohl der bekannte Befund, dass man es weniger mit Erkenntnisproblemen als vielmehr mit der konsequenten und langfristig finanziell gesicherten Verwirklichung von vernünftigen Ansätzen zu tun hat.

Prof. Dr. Stefanie Schüler-Springorum ist Leiterin des Zentrums für Antisemitismusforschung der Technischen Universität Berlin

GEWALT
BERLIN GEGEN
GEWALT

Die Praxis von Vorurteils- und Gewaltprävention in zwei Berliner Quartieren

Michael Kohlstruck, Birgit Glock, Carl-Eric Linsler, Konstanze Dobberke

Forschungsbericht der Arbeitsstelle Jugendgewalt und Rechtsextremismus
am Zentrum für Antisemitismusforschung der TU Berlin
Oktober 2012

1. Forschungsansatz und Fragestellung

Die Studie will einen Beitrag leisten zur Verbesserung von Prävention und Intervention hinsichtlich von Vorurteilen und Gewalt bei Kindern im Land Berlin. Dazu wurde die Praxis von Prävention und Intervention hinsichtlich von Gewalttätigkeiten und Vorurteilen auf der Ebene kleiner sozialräumlicher Einheiten („Quartiere“) untersucht. Entstanden ist eine Bestandsaufnahme dieser Praxis, die Bewertungen der Akteure enthält und eine Reihe von Anregungen, in die auch Befunde aus der Fachliteratur eingeflossen sind.

1.1 Quartiersebene

Mit der Entscheidung, die Interventions- und Präventionspraxis auf der Ebene kleiner Sozialräume zu untersuchen, sind verschiedene Überlegungen verbunden. Die sozialräumliche Fokussierung nimmt mit einem bestimmten Stadtraum die dort ansässigen Kinder als Zielgruppen von Prävention und Intervention in den Blick. Damit kann für die ausgewählten Gebiete der Frage nachgegangen werden, welche Präventions- und Interventionsmaßnahmen tatsächlich durchgeführt werden und ihre Adressaten erreichen. Die mit der Sozialräumlichkeit gewählte Ebene der Lebensweltlichkeit oder des Milieus (vgl. Böhnisch 1994, 213f.) ist die Ebene, auf der die präventiven und intervenierenden Maßnahmen bei ihren Zielgruppen zusammentreffen. Hier und nur hier lässt sich feststellen, ob der Präventionsrhetorik und -programmatisierung tatsächlich eine Praxis der Präventionsarbeit entspricht, wie das konkrete Angebot in seiner Breite und inneren Vielfältigkeit gestaltet ist, inwieweit es auf die wahrgenommenen Bedarfe in den Kiezen abgestimmt ist und inwieweit für die Kinder und ihre Familien Mitwirkungsmöglichkeiten vorgesehen sind. Auf der Ebene der Quartiere lassen sich die Fragen klären, ob Kinder verschiedenen und evtl. auch widersprüchliche Strategien ausgesetzt sind, wie sich die Angebote von freien Trägern zu denen von Schulen verhalten, ob sie sich sinnvoll ergänzen oder unproduktiv konkurrieren und dgl. mehr. Die Wahl einer sozialräumlich definierten Adressatenebene beinhaltet damit auch, dass die in bestimmten Stadtregionen vorhandenen Präventionsangebote und -praxen jeweils für sich, dann aber auch unter der Frage ihrer Vernetzung und Kooperation (etwa in Bildungsverbänden, vgl. Zeuner 2009), ihrer institutionellen Einbettung, ihrer Partizipationsmöglichkeiten betrachtet werden.

1.2 Alter der Präventions- und Interventionsadressaten

Die Untersuchung konzentriert sich aus zwei Gründen auf Kinder bis zum Ende des Grundschulalters. Zunächst wird in Übereinstimmung mit der Forschung davon ausgegangen, dass die Präventionen und Interventionen grundsätzlich früh beginnen und gemäß dem Grundsatzes „rechtzeitig und entwicklungsangemessen“ erfolgen sollten (Beelmann 2012, 88). Insofern kommt der konkreten Ausgestaltung von Prävention im Vorschul- und Grundschulalter eine höhere Relevanz zu als in späteren Lebensjahren. Diese Angebote stellen lebensgeschichtlich die ersten öffentlich verantworteten Bildungs-, Erziehungs- und Betreuungsangebote dar. Nach den Familien gehen von ihnen die wichtigsten Prägekräfte aus. Zweitens wird angenommen, dass gerade im Kindesalter die individuelle Mobilität deutlich geringer ist als im Jugendalter. Es ist deshalb anzunehmen, dass Kinder in hohem Maße von lokalen Angeboten angesprochen werden, die sich in ihrem Wohngebiet befinden.

Kinder werden damit nicht nur von Kindertagesstätten und Grundschulen erreicht, sondern mit einer hohen Wahrscheinlichkeit auch von den lokal identifizierbaren Angeboten der öffentlichen Kinder- und Jugendhilfe, von Angeboten kirchlicher Einrichtungen und freier Träger.

Damit lässt sich für Quartiere ein Set von Bildungs-, Erziehungs- und Betreuungsangeboten identifizieren. Entscheidend für die Wahl dieses Ansatzes ist es, dass damit das Spektrum der öffentlich verantworteten und finanzierten Präventiv- und Interventionseinflüsse in der tatsächlichen Breite und Intensität beobachtet werden kann, in der es in der konkreten Praxis die Adressaten erreicht. Zwei zentrale Untersuchungsfragen werden verfolgt: Erstens wird danach gefragt, ob und wie in den Untersuchungsgebieten im engeren Sinne primärpräventiv gehandelt wird. Welche Konzepte spielen dabei eine Rolle? Welche Entscheidungen wurden dazu gefällt? Zweitens wird gefragt, wie von den pädagogischen Akteuren mit aktuellen Gewaltproblemen und Gruppenfeindschaften umgegangen wird.

Methodisch wurden für die Bearbeitung dieser Fragen vor allem Experteninterviews mit dem Personal von Kindertagesstätten, Grundschulen und freien Trägern geführt. Darüber hinaus wurden Experten aus Bezirksämtern und Senatsverwaltungen befragt und die breite Forschungsliteratur konsultiert. Insgesamt wurden 2011 und 2012 rd. 50 Personen mündlich, telefonisch oder schriftlich befragt (vgl. Anhang 7.1).

1.3 Untersuchungsgebiete

Der Untersuchungsfokus liegt auf der lokalen Interventions- und Präventionspraxis. Es lag daher nahe, in solchen Gebieten zu forschen, in denen ein besonderes Maß an Präventions- und Interventionsaktivitäten vermutet werden kann. Die Auswahlüberlegungen konzentrierten sich deshalb auf Gebiete im Rahmen des Programms „Soziale Stadt“. In einem weiteren Auswahl-schritt wurden Gebiete ausgeschlossen, in denen dem damaligen Kenntnisstand zufolge bereits viel geforscht wurde oder über die besonders intensiv in den Medien berichtet wurde. Man entschied sich schließlich für das QM-Gebiet Moabit West (Beusselstrasse) (Bezirk Mitte) und das QM-Gebiet Falkenhagener Feld Ost (Bezirk Spandau).

Das Auswahlverfahren folgt einigen plausiblen Überlegungen ohne den Anspruch zu erheben, wirklich zwingend zu sein. Diese Art der Auswahl stellt aber insofern keinen Mangel dar, als es sich weder bei den Ausgangsproblemen (Gewalttätigkeit und Vorurteilen) noch bei ihrer präventiven und intervenierenden Bearbeitung um seltene Unikate handelt, die als individuelle Phänomene nur in bestimmten Stadtgebieten existieren. Es wurde vielmehr davon ausgegangen, dass sich die elementaren Formen von Prävention und Intervention anhand vieler Fälle, also in vielen Quartieren beobachten lassen. Das Auswahlverfahren ist damit also primär arbeitsökonomisch bzw. ressourcenlogisch und nicht gegenstandsspezifisch motiviert.

Der sozialräumliche Bezug der Untersuchung kommt in zweifacher Weise zum Tragen. Erstens werden die Gebiete in ihrer konkreten demographischen und der sozialen Lage ihrer Bewohner dargestellt (Abschnitt 3.1 und 3.3). An diese Beschreibung und die Darstellung der Bewohnerschaft schließen sich generelle, theoretische Überlegungen an. Aus ihnen folgt, dass in Stadtregionen mit unterdurchschnittlichem Einkommen, hoher Arbeitslosigkeit und einer hohen ethnischen, kulturellen und nationalen Heterogenität ein besonderer Bedarf hinsichtlich einer Wert- und Normbildung bei Kindern besteht, die sich an zivilen Verhaltensstandards orientiert. Es wird für die beiden Gebiete konkret gezeigt, inwiefern hier eine besondere Häufung von sozialen Problemlagen existiert.

Exemplarisch ist dieser Teil insofern, als die beiden vorgestellten Stadtregionen bestimmte Typen von QM-Gebieten repräsentieren. Der erste Schwerpunkt der Darstellung stützt sich auf bevölkerungsstatistische Daten zu den beiden Quartieren und auf theoretische Überlegungen.

Der zweite Schwerpunkt liegt auf der Praxis der Vorurteils- und Gewaltprävention bei Kindern (Kapitel 4 und 5). Dazu werden Akteure, die in den beiden QM-Gebieten pädagogisch und sozialpädagogisch tätig sind und Vertreter der Polizei nach ihren Wahrnehmungen und Erfahrungen, ihren eigenen Aktivitäten und ihren Kooperationsbeziehungen befragt. Besonderes Gewicht wird auf die Ideen, Vorschläge und Anregungen gelegt, mit denen sich aus der Sicht der Praktiker Vorurteile und Gewalt bei Kindern verringern lassen. Dieser Teil der Darstellung abstrahiert von der konkreten Situation in den beiden Gebieten und beschreibt typisierend Problemwahrnehmungen der Akteure, praktizierte Handlungsansätze und deren Rahmenbedingungen. Abschließend werden Anregungen zur Verbesserung der Praxis formuliert (Kapitel 6).

Der zweite Teil der Studie (Kapitel 4 und 5) fragt also nicht nach der konkreten Praxis in dieser oder jener Einrichtung und stellt auch nicht die gesamte Vorurteils- und Gewaltprävention in den beiden QM-Gebieten dar. Noch weniger kann es um die Bewertung gehen, inwieweit in den beiden QM-Gebieten Gewalt- und Vorurteilsprävention funktionieren oder konkret verändert werden sollten.

Ziel der Untersuchung war es vielmehr, einen Beitrag zur Weiterentwicklung einer Präventionsarbeit im Umgang mit Vorurteilen und Gewalt zu leisten. Deshalb werden insbesondere auch die von den Praktikern benannten Probleme dargestellt – auch wenn es sich dabei möglicherweise um bloße Einzelfälle oder um seltene Ausnahmen handelt. In einer in der Zielstellung und den Methoden ähnlich angelegten Untersuchung ist die Rede von „lessons learned from serious cases“ (Holthusen 2011, 23). In diesem Sinne verstehen sich die dargestellten Anregungen als begründete Hinweise, bestimmte Praktiken, Arbeitsansätze, Einschätzungen und Verfahren in den Blick zu nehmen, neu zu bedenken oder kritisch zu reflektieren und ggf. zu anderen Gestaltungen der Praxis zu kommen.

Bei den Befragten handelt es sich nicht um eine repräsentative Auswahl aus dem Kreis derjenigen, die pädagogisch oder polizeilich mit Kindern zu tun haben. Zu Interviews haben sich – so kann man vermuten – vielmehr diejenigen bereiterklärt, die die Aufgabe der Vorurteils- und Gewaltprävention für besonders wichtig halten und sich hier häufig über ihr berufliches Pflichtpensum hinaus engagieren. Aus den Ausführungen der Befragten kann von daher nicht ein realistisches Gesamtbild im jeweiligen QM-Gebiet gewonnen werden; aus den Darstellungen von besonders gut informierten und hochmotivierten Praktikern lassen sich aber Einblicke gewinnen in typische Probleme, in Handlungsansätze und die Rahmenbedingungen der Präventionsarbeit. Ihre besondere Vertrautheit mit der Materie verspricht Anregungen mit hoher Praxisnähe.

Die Problembeschreibungen der Interviewten und die Selbstdarstellung ihrer Praxis weichen manchmal auch dann voneinander ab, wenn sie an der gleichen Einrichtung tätig sind. In den Zusammenfassungen der Äußerungen spiegelt sich diese Tatsache in einigen weichen Situationsbeschreibungen wider. Es wurde nicht versucht, die unterschiedlichen Akzentsetzungen der Interviewten zu vereinheitlichen.

Die Darstellungen der Experten wurden lediglich unter den Aspekten der Information zu den Ausgangsproblemen Vorurteile und Gewalttätigkeiten und der Auskunft zu den eigenen Aktivitäten ausgewertet.

Eine eigene Untersuchung dieser Äußerungen unter dem Aspekt ihrer Form, d.h. also ihrer typischen Gestaltungsmerkmale (Sachlichkeit, Dramatisierung, verwendete Topoi, Stereotype usw.) wurde nicht vorgenommen.

1.4 Experteninterviews

Die Forschungsinterviews wurden in einem ersten Durchgang als offene Experteninterviews anhand verschiedener Leitfäden geführt. Dabei ging es thematisch um die Wahrnehmung von Vorurteilen und Gewalttätigkeiten, um die eigenen Aktivitäten und um die jeweilige Einrichtung, ihre Organisation und Finanzierung. Manche Experten wurden ein zweites und drittes Mal schriftlich oder (fern-) mündlich befragt, um Sachverhalte zu klären, die sich erst im Zuge der Auswertung der Interviews als relevant erwiesen hatten.

Diese Sichtweise auf das Thema Gewaltprävention kann als eine mikro- und mesopräventive Sicht charakterisiert werden. Im Zentrum stehen damit Aktivitäten, die in ihrer Wirkrichtung auf einzelne Individuen (Mikroprävention) oder auf Institutionen oder kleine soziale Systeme (Familien, Schule etc.) ausgerichtet sind. Ausgeklammert ist qua Konzept die makropräventive Sicht und damit gesellschaftliche Umstände, die Gewalt provozieren und gewaltfördernd wirken, auf Ausgrenzungen und Abwertungen von Kindern oder auf soziale Lebenslagen von Familien (vgl. Winter/ Neubauer 2007).

„Grundlegende Veränderungen der sozialen und politischen Ordnung einer Gesellschaft liegen üblicherweise nicht im Rahmen der Möglichkeit von Präventionsprogrammen.“ (Wagner/ Farhan 2008, 274). Programme können negative Entwicklungsdynamiken bei Kindern und Jugendlichen nur sehr begrenzt beeinflussen, „wenn gravierende gesellschaftliche Prozesse individuelle Problementwicklungen forcieren und die Wirkung psychosozialer Präventionsmaßnahmen überlagern. Daher sollte neben der Forderung nach mehr individuumsbezogener Prävention auch gesellschaftlich darauf gedrängt werden, Werte wie soziale Gleichheit nicht nur als politisches Programm, sondern auch als soziale Ressource zu begreifen.“ (Beelmann 2012, 92)

1.5 Sprachgebrauch und Zitierweise

Der Text soll leicht lesbar sein. Anstelle von „Kinder- und Jugendhilfe“ ist in der Regel die Rede von „Jugendhilfe“. Kindertageseinrichtungen heißen „Kitas“, mit „Migranten“ sind Personen gemeint, die in der Sprache der amtlichen Statistik einen „Migrationshintergrund“ haben. Sie sind also selbst nicht in Deutschland geboren oder ihre Mutter oder ihr Vater ist im Ausland geboren. „NdH“-Schüler sind Kinder nichtdeutscher Herkunftssprache. Wenn von „Pädagogischem Personal“ die Rede ist, sind Lehrkräfte, Schulsozialarbeiter, Sozialpädagogen, Erzieher und andere pädagogische Fachkräfte gemeint.

In Übereinstimmung mit den grammatischen Regeln des Deutschen wird das generische Maskulinum überall dort verwendet, wo die Angabe des sozialen oder des natürlichen Geschlechts für den Sinn des Textes unerheblich ist. Die Verwendung des sprachlichen Geschlechts (Genus) folgt bekanntlich anderen Regeln als sie in politisch-strategischen Bezeichnungen für das natürliche (Sexus) oder das soziale Geschlecht (Gender) gelten.

Mit „Programm“ ist im vorliegenden Kontext zunächst ganz allgemein ein Set von ausgewählten Aktivitäten in einer bestimmten Abfolge gemeint, die das Ziel verfolgen, erwünschte Effekte auf Seiten der Adressaten anzuregen oder hervorzurufen (vgl. Lüders/ Haubrich 2007, 136).

Programme können auf verschiedenen Ebenen angesiedelt sein: Politische Förder- oder Steuerungsprogramme als Teil einer politischen Handlungsstrategie werden für eine bestimmte Laufzeit aufgelegt, um mit den verausgabten Finanzmitteln die Durchführung von gleichfalls zeitlich begrenzten Einzelaktivitäten, sog. „Projekten“ zu ermöglichen. Damit wird erreicht, dass sich freie Träger innerhalb des von der politischen Führung vorgegebenen inhaltlichen Zuschnitts mit bestimmten Themen oder Problemen befassen und Angebote für verschiedene Zielgruppen entwickeln bzw. praktisch durchführen.

In der vorliegenden Darstellung wird „Programm“ zur Bezeichnung von unmittelbar adressatenbezogenen Maßnahmen verwendet, mit denen bestimmte Kompetenzen gefördert oder unerwünschte Verhaltensweisen abgebaut werden sollen. Als „Programm“ werden solche Maßnahmen bezeichnet, die ein festes Curriculum aufweisen, also „manualisiert“ sind, d.h. deren Verfahrensweise in einem Handbuch dargestellt ist (vgl. Heinrichs et al 2002). Weniger standardisierte Aktivitäten werden als „pädagogische Konzepte“ oder „Arbeitsansätze“ bezeichnet. Mit diesem Sprachgebrauch kann zwischen dem Inhalt eines Programms und der Form seiner Anwendung unterschieden werden. Ein Programm wie „Faustlos“ kann als Projekt also von vornherein an einer Schule befristet verankert werden oder es kann als dauerhafter Bestandteil eines Stundenplans etabliert werden. Mit der üblich gewordenen Einheitsbezeichnung „Projekt“ wird dieser Unterschied zwischen Inhalt und Form verwischt und überdies „Projekt“ als sich vermeintlich selbst rechtfertigende Form im pädagogischen Feld etabliert. „Der Name, den man einer Sache gibt, lässt diese nicht unberührt. Etwas als Projekt zu deklarieren, heißt, ihm den Charakter eines Entwurfs oder Vorhabens zuzusprechen und in der Folge so auf es einzuwirken, dass es den Kriterien der Projektförmigkeit entspricht. Dazu muss nicht zuletzt all das aussortiert werden, was nicht (oder nur mit Kunstgriffen) zwischen Anfang und Ende eingerichtet werden kann“ (Luhmann 1990, S. 338). ‚Projekt‘ ist eine spezifische Form, die Wirklichkeit zu organisieren – ein Rationalitätsschema, ein Bündel von Technologien, schließlich ein Modus des Verhältnisses zu sich selbst.“ (Bröckling 2005, 366)

Projekte können innovative Ansätze befördern und eine thematische Forcierung bewirken. Wo es innerhalb des pädagogischen Feldes aber auf Stetigkeit und Verlässlichkeit, auf Regeln und Rituale ankommt, scheinen sie nur eingeschränkt sinnvoll zu sein (vgl. Winter/ Neubauer 2007). Verschiedene Experten haben ihre Mitwirkung von der Zusicherung der Anonymisierung ihrer Äußerungen abhängig gemacht. Konsequenterweise werden deshalb alle Äußerungen der Interviewten ohne persönliche oder institutionelle Zuordnung zusammengefasst. Einzelne als Zitate gekennzeichnete Passagen stammen aus den Experteninterviews. Bezüge zu anderen Quellen oder zur Fachliteratur werden unter Angabe des ersten Autors und des Erscheinungsjahres zitiert. Anhand des Literaturverzeichnisses (Abschnitt 7.4) sind die vollständigen bibliographischen Angaben leicht verfügbar. Soweit vorhanden wurden in die bibliographischen Angaben auch Internetadressen aufgenommen.

1.6 Dank

Danken möchten wir Frau Ute Violet und Herrn Stephan Voß in der Geschäftsstelle der Landeskommision Berlin gegen Gewalt, mit denen die Fragestellung und der Forschungsansatz entwickelt worden ist. Frau Dr. Birgit Glock sei für ihre Darstellung der demographischen und der sozio-ökonomische Situation in den beiden Untersuchungsgebieten sowie für die Beratung bei der Erarbeitung des Konzepts gedankt. Für die Hinweise bei der Auswahl der Untersuchungsgebiete geht Dank an Herrn Philipp Mühlberg von der Senatsverwaltung für Stadtentwicklung. Genehmigt wurde die Untersuchung an Schulen durch Herrn Christian-Magnus Ernst (Senatsverwaltung Bildung Wissenschaft Forschung). Hilfreich war eine Stellungnahme aus dem Hause des Berliner Beauftragten für Datenschutz und Informationsfreiheit. Gedankt sei dem Landeskriminalamt Berlin (LKA St 62) und dem Amt für Statistik Berlin-Brandenburg (Ref. 75) für die freundliche Berechnung von Daten nach unseren Vorgaben. Die Zusammenstellung der Internetadressen hat Frau Lina Henzel übernommen. Nicht zuletzt gilt unser Dank allen, die Interviews und Auskünfte gegeben haben und ohne deren freundliche Unterstützung diese Studie nicht hätte entstehen können.

2. Gewalt- und Vorurteilsprävention im Verhältnis zu Bildung und Erziehung

2.1 Begriffe und Konzepte

Thema der Studie sind die öffentlich verantworteten bzw. öffentlich finanzierten Aktivitäten, die sich auf die Vermeidung und die Verringerung von sozialen Vorurteilen und Gewalttätigkeiten von Kindern beziehen.

„Vorurteil“ wird hier im gleichen Sinne verstanden wie „Gruppenfeindschaft“. Gemeint ist eine ablehnende oder feindliche Haltung gegenüber einzelnen Personen, die zu bestimmten Gruppen gehören. Den abgelehnten und angefeindeten einzelnen Individuen unterstellt man die gleichen abgelehnten Eigenschaften, die man der Gruppe als solcher zuschreibt (vgl. Petersen/ Six 2008, 109 f.; Geschke 2012). Worin im Einzelnen die abgelehnten oder für anstößig gehaltenen Eigenschaften bestehen, ist für das Konzept des sozialen Vorurteils oder der Gruppenfeindschaft von sekundärer Bedeutung. Vorurteile in diesem Sinne verstoßen gegen die Normen der Rationalität, der Gleichbehandlung und der Mitmenschlichkeit (vgl. Bergmann 2005). Im Verbund mit weiteren Voraussetzungen können Vorurteile zum Zustandekommen von Gewalttätigkeiten beitragen. Mit „Gewalt“ oder „Gewalttätigkeiten“ wird ein weites Feld von Verhaltensweisen bezeichnet. Dazu gehören verbale Gewalt, nötigendes Gewaltverhalten, räuberisches und erpresserisches Gewaltverhalten, körperliche Gewalt (unterschieden nach Raufen i. S. v. Kräftemessen, richtig prügeln mit Verletzungsmöglichkeiten und Mitschülern körperliche Schmerzen zufügen), sexuelles Gewaltverhalten sowie der Gebrauch mechanischer Angriffs- und Verteidigungsmittel (vgl. Düffer 2000, 115). Der Gewaltbegriff wird damit in der besonderen Erweiterung verwendet, wie er in den vergangenen Jahren üblich gemacht worden ist: Hinsichtlich der agierenden Subjekte wird er um die symbolische Dimension ergänzt, indem Beleidigungen etc. als „psychische Gewalt“ mitberücksichtigt werden, während die objektive Seite der strukturellen Gewalt tendenziell ausgeblendet wird.

Vorurteile und Gewalttätigkeiten gehören zu den sozialen Interaktionen, die den sozialen Frieden stören oder bedrohen. Verbale Herabsetzungen aufgrund der tatsächlichen oder vermeintlichen Zugehörigkeit zu einer sozialen Kategorie, der angedrohte oder vollzogene Ausschluss aus sozialen Gemeinschaften oder die Verletzung der körperlichen Integrität sind Phänomene, die im Gegensatz zu den Werten und Normen einer gleichen Achtung gegenüber allen Personen stehen. Vorurteile und Gewalt verkörpern damit objektiv den Gegenpol zu den egalitären Prinzipien, Verfahren und Zielen einer öffentlich verantworteten Bildung und Erziehung. Jugendhilfe und Schule, die im Mittelpunkt dieser Studie stehen, haben u. a. die Aufgabe, die Ausbildung von Individualität und Gemeinschaftsfähigkeit bei Kindern und Jugendlichen zu fördern und zu unterstützen. Dies impliziert, dass Vorurteile und Gewalttätigkeiten zu den unerwünschten Verhaltensweisen gehören.

2.2 Universelle Prävention und Kompetenzentwicklung

Bekannt ist die gängige Unterscheidung zwischen „primärer“, „sekundärer“ und „tertiärer“ Prävention. In aller Regel werden mit „primärer Prävention“ alle Aktivitäten gemeint, die beanspruchen, das Auftreten bestimmter Probleme zu reduzieren oder zu verhindern.

Unter „sekundärer Prävention“ werden gezielte Maßnahmen für Adressaten zusammengefasst, bei denen von einer erhöhten Wahrscheinlichkeit des Auftretens bestimmter Probleme ausgegangen wird oder diese Probleme in einem gewissen Umfang bereits beobachtet wurden. Die „tertiäre Prävention“ umfasst schließlich solche Maßnahmen, die das Wiederauftreten des Problems verhindern sollen, nachdem es in einem erheblichen Maße manifest geworden war und/oder zu Sanktionen geführt hatte.

In der Entwicklungspsychologie sowie der Gesundheitsförderung und Krankheitsprävention unterscheidet man zwischen universellen und gezielten Präventionsprogrammen und innerhalb der zweiten Gruppe zwischen selektiven und indizierten Ansätzen. Die universelle Prävention richtet sich an diejenigen, die keinerlei Auffälligkeiten zeigen. Gezielte Prävention richtet sich an bestimmte Zielgruppen. Selektive Prävention wird mit Risikogruppen betrieben, die durch eine höhere Wahrscheinlichkeit für die Entwicklung psychischer Probleme gekennzeichnet sind. Indizierte Prävention richtet sich an Personen, die bereits Vorläuferprobleme aufweisen. Die Therapie – als zweite Stufe – gilt Personen, die im klinischen Sinne auffällig sind und die Rehabilitation (Rückfallprophylaxe und Nachsorge) gilt Personen mit chronischen Problemen (vgl. Gordon 1983; Beelmann/ Raabe 2007, 131-133; BMFSFJ 2009, 50-54).

Auf den zweiten Blick verlieren diese Unterscheidungen etwas vom Charme der Eingängigkeit, ja sie erweisen sich in mancher Hinsicht sogar als problematisch: Das Ziel einer möglichst geringen Vorurteilsbildung und Gewalttätigkeit bei Kindern gehört implizit zu den Aufgaben des Bildungswesens. Der Erwerb und das Training sozialer Kompetenzen sowie der Umgang mit unvertrauten Gegebenheiten und mit neuen Erfahrungen ist integraler Bestandteil der Aufgaben von Kita und Grundschule. Allerdings werden diese Aufgaben in aller Regel nicht als die Verhinderung oder Reduzierung von individuellen und sozialen Problemen postuliert, sondern im Kontext eigenständiger, positivwertiger und erweiterungslogisch formulierter Ziele. Vorurteils- und Gewaltreduktion sind willkommene Effekte einer gelingenden Erziehung und Bildung, sie gehören aber als negative Größen („Vermeidung“, „Verringerung“) nicht in den Katalog der pädagogischen Ziele (vgl. u. a. Papenkort 2009).

Man könnte es nun für eine nachgeordnete Frage halten, ob man unter dem spezifischen Aspekt der Vorurteils- und Gewaltreduktion die „normale Erziehung und Bildung“ dem Bereich der primären Prävention zuordnet. In diesem Sinne könnte man die Wendung einer „präventiven Orientierung“ im achten Kinder- und Jugendbericht verstehen: „Sie [die Jugendhilfe, d A] zielt – als primäre Prävention verstanden – auf lebenswerte, stabile Verhältnisse also, die es nicht zu Konflikten und Krisen kommen lassen, und – als sekundäre Prävention verstanden – auf vorbeugende Hilfen in Situationen, die erfahrungsgemäß belastend sind und sich zu Krisen auswachsen können ... Demgegenüber sind Hilfen in akuten Situationen als Maßnahmen auf der dritten Stufe konzeptionell nachgeordnet aber natürlich im Aufgabenspektrum der Jugendhilfe besonders wichtig und notwendig aufwendig.“ (BMJFFG 1990, 85)

Allerdings handelt es sich nicht um eine bloße Frage der Bezeichnung oder der Benennung, sondern um die Frage nach der Eigenständigkeit von Bildungszielen, die aufgrund ihrer Relevanz und ihrer Eigenständigkeit nicht als die Vermeidung ihrer Negation formuliert werden dürfen. Erziehung und Bildung „im Konzept von Prävention zu sehen, könnte bedeuten, alle ihre Aktivitäten unter dem Gesichtspunkt der Verhütung von Schwierigkeiten (und damit Normalität gleichsam als verhinderte Schwierigkeit) zu verstehen und so – pointiert geredet – Wirklichkeit von der Bedrohung her nicht nur zu interpretieren, sondern zu pathologisieren“ (BMJFFG 1990, 86).

Dies ist ebenso wenig sinnvoll und zulässig wie das reduzierte Verständnis von Gesundheit als Krankheit, die (noch) nicht ausgebrochen ist. Demgegenüber ist mit dem bereits zitierten achten Kinder- und Jugendbericht daran festzuhalten, dass Bildung, Information und die Gestaltung von Lebensräumen eine „eigene Bedeutung“ haben. Es ist entscheidend, „sie vom Eigensinn ihrer Aufgaben und nicht von Belastungen und Risiken her zu begründen“ und zu legitimieren. Die Verhinderung oder Verringerung von diesem und jenem Problem kann als ein Effekt von Erziehung und Bildung betrachtet werden, aber sie darf nicht als ihr Programm gelten.

Ungeachtet dieser programmatischen Positionierung besteht in der deutschen Präventionsdiskussion keine Einigkeit in der Frage, ob die Gewalt- oder allgemeine Kriminalitätsprävention als ein Handlungsziel neben den eigenständigen Aufgabenfeldern von Erziehung und Bildung steht, oder ob diese Felder als Teil von Prävention konzipiert werden (vgl. Steffen 2012, Kahl 2012). Die Diskussion soll hier nicht rekonstruiert werden; für die vorliegende Arbeit wird konzeptionell und sprachlich den Überlegungen der Arbeitsstelle Kinder- und Jugendkriminalitätsprävention (vgl. DJI-Bulletin Nr. 94, 2011) sowie dem Gutachten zum 17. Deutschen Präventionstag 2012 gefolgt (Steffen 2012, 69). Demnach werden mit „Prävention“ nur solche Aktivitäten bezeichnet, die absichtsvoll und zielbewusst auf die Reduzierung oder die Rückfallverhinderung ausgerichtet sind. „Es werden nur jene Programme, Strategien, Maßnahmen und Projekte als gewaltpräventiv bezeichnet, die vorrangig die Verhinderung beziehungsweise Reduktion von Gewalt zum Ziel haben.“ (Holthusen/ Hoops 2011, 13)

Die Konsequenz aus diesen Überlegungen lautet: Die Bildungs- und Erziehungseinrichtungen haben die Aufgabe, die Entwicklung von selbst-, sozial- und weltbezogenen individuellen Kompetenzen zu fördern. Soweit solche Kompetenzen ausgebildet werden, ist dies gleichbedeutend auch mit einer Reduzierung des Vorurteil- und Gewaltproblems. Der eigenständige Charakter dieser Aufgabe von Bildung und Erziehung sollte auch im Sprachgebrauch deutlich werden. Deshalb ist im Folgenden von „Bildung“ und „Erziehung“ die Rede und nicht von „Primärprävention“, soweit pädagogisches Handeln gemeint ist, das sich auf alle Kinder einer Gruppe oder Klasse bezieht und das die Förderung von Kompetenzen und Wissen zum Inhalt hat.

2.3 Bildungsziele im Land Berlin

Dies steht im Einklang mit den im Land Berlin geltenden Vorschriften für das Bildungswesen und die Jugendhilfe. Zu diesen Basistexten gehört das Gesetz zur Förderung von Kindern in Tageseinrichtungen und Kindertagespflege von 2005, das Berliner Schulgesetz von 2004, das SGB VIII und das Kinder- und Jugendhilfe-Ausführungsgesetz (AG KJHG) für das Land Berlin, „Das Berliner Bildungsprogramm für die Bildung, Erziehung und Betreuung von Kindern in Tageseinrichtungen bis zu ihrem Schuleintritt“ (SenBJS 2004) und schließlich das „Handbuch Qualitätsmanagement der Berliner Jugendfreizeiteinrichtungen“ (SenBJW 2012c). In diesen Gesetzen und Programmen werden die entscheidenden Ziele positiv bestimmt. Wenn von Vorbeugung die Rede ist (etwa § 15 AG JHG; in § 14 SGB VIII wird Prävention lediglich „anvisiert“ (Lüders 2000, 75)) wird dies im Sinne der Ausübung von zu erwerbenden Kompetenzen junger Menschen gemeint.

In § 4, 3 SchulG Bln wird „Prävention“ als Mittel bei der Erreichung der übergeordneten Bildungsziele der Lernfähigkeit und der sprachlichen, körperlichen, sozialen und emotionalen Entwicklung genannt. In § 12, 4 SchulG Bln wird zwar der Terminus „Suchtprävention“ verwendet, der Kontext zeigt, dass hier ein verantwortlicher und selbstbestimmter Umgang mit Drogen gemeint ist. Das Kindertagesförderungsgesetz (KitaFÖG), das in § 1 „Aufgaben und Ziele der Förderung“ der vorschulischen Bildung benennt, verwendet den Terminus Prävention nicht.

Ganz ähnlich stellt „Das Berliner Bildungsprogramm“ die Ausbildung von Kompetenzen ins Zentrum: Ich-Kompetenzen, soziale Kompetenzen, Sachkompetenzen und lernmethodische Kompetenzen (SenBJS 2004, 26-29). Der Gedanke der Verhinderung von bestimmten Aktivitäten der Kinder hat in diesem Programm lediglich an einer Stelle und zudem in einer etwas kryptischen Formulierung Platz: Als Beispiel für Projektarbeit wird u. a. „'Spielzeugfreie Zeit' zur Suchtprophylaxe“ aufgeführt (SenBJS 2004, 51).

Im „Handbuch Qualitätsmanagement der Berliner Jugendfreizeiteinrichtungen“ hat man einen schönen sprachlichen Kompromiss gefunden, der das positive Image des Präventionsbegriffs mit den Kernaufgaben der Jugendarbeit zu verbinden erlaubt: „Jugendarbeit wirkt präventiv, indem sie ein lebendiges, vielfältiges und anregendes Milieu schafft, in dem die selbstbildenden Potenziale von jungen Menschen, ihren Peer Groups und Familien entfaltet werden.“ (SenBJW 2012c, 16)

Diese Texte formulieren den Anspruch, unter den sich die öffentliche Bildungsarbeit für Kinder und Jugendliche im Land Berlin stellt. Prävention wird – wenn sie überhaupt sprachlich oder der Sache nach auftaucht – als Mittel zur Erfüllung übergeordneter und positiv formulierter Bildungsziele verstanden oder als eine Folge gelungener Bildungsarbeit.

3. Die Untersuchungsregionen

3.1 Gebietsporträts: QM-Gebiete Moabit West und Falkenhagener Feld Ost

von Birgit Glock

Für die Analyse sind zwei Quartiere ausgewählt worden: Zum einen das Gebiet „Moabit West“ sowie das Gebiet „Falkenhagener Feld Ost“. Beide sind seit vielen Jahren Bestandteil des Programms „Soziale Stadt“ (SenStadt o.J.b) und zudem Teil der „Aktionsräume Plus“ in Berlin (SenStadt 2010, 28), die im Jahr 2010 als besondere Gebiets- und Förderkulisse vom Senat beschlossen wurden¹.

Der vorliegende Bericht zielt darauf, die soziale und demographische Situation in den beiden Untersuchungsgebieten näher zu beschreiben. Dabei soll gezeigt werden, welche Anforderungen sich aus dem sozialen Umfeld und den demographischen Besonderheiten in den beiden Quartieren für die Präventionspraxis bei Kindern ergeben.

3.1.1 Datenbasis und Methode

Um Aussagen zur sozialen und demographischen Situation in den beiden Quartieren treffen zu können, ist es notwendig, Daten auf kleinräumiger Ebene auszuwerten. Die Grundlage kleinräumiger Daten zur sozialen und demographischen Entwicklung in Berlin sind seit 2006 die so genannten „Lebensweltlich Orientierten Räume“ (LOR), deren kleinste räumliche Einheiten die 447 Planungsräume der Stadt Berlin sind (die nächst größeren Einheiten sind die Bezirksregionen, die Prognoseräume und die Bezirke) (SenStadt o.J.).

Die Raumhierarchie LOR gilt für alle Datenerhebungen, die in das Regionale Bezugssystem des Amtes für Statistik Berlin-Brandenburg eingehen sowie für die Fachplanungen der Senatsverwaltung (SenStadt o.J.)².

Auch das „Monitoring Soziale Stadtentwicklung“, das seit 1998 regelmäßig von der Senatsverwaltung für Stadtentwicklung herausgegeben wird, orientiert sich seit dem Berichtsjahr 2008 an den so genannten „Lebensweltlich Orientierten Räumen“ (LOR) (SenStadt 2010, 1)³. In dem Monitoring werden zum einen Indikatoren zur sozialen Lage (Arbeitslosigkeit, Jugendarbeitslosigkeit, Langzeitarbeitslosigkeit, Transferleistungsbezieher, Kinderarmut, Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund) ausgewertet, zum anderen Indikatoren zur Dynamik (Wanderungsvolumen, Wanderungssaldo, Wanderungssaldo von Kindern unter 6 Jahren, Veränderung des Anteils ausländischer und deutscher Empfänger von Existenzsicherungsleistungen, Veränderung der Kinderarmut) (SenStadt 2010, 2ff).

¹ Mit den Aktionsräumen plus wird anerkannt, dass sich in Berlin fünf größere zusammenhängende Gebiete mit einer besonders hohen Problemdichte herausgebildet haben (SenStadt 2010, 28).

² Die einzelnen Senatsverwaltungen sind seit 2006 damit beauftragt, ihre fachbezogenen Daten nach und nach auf die LOR anzugleichen (SenStadt o.J.). Allerdings ist das noch nicht in allen Fachverwaltungen geschehen.

³ Zusätzlich wurden für die älteren Berichtszeiträume 2008 und 2007 die Daten nachträglich auf die LOR umgerechnet.

Neben dem Monitoring stehen mit der Gesundheitsberichterstattung der Senatsverwaltung für Gesundheit, Umwelt und Verbraucherschutz grundsätzlich weitere Quellen für kleinräumige Daten zur Verfügung (SenGUV o.J.). Auch der von der Senatsverwaltung herausgegebene Sozialstrukturatlas arbeitet mit den lebensweltlich orientierten Räumen (LOR) (Meinlschmidt, 2008)⁴. Darüber hinaus sind auch Studien relevant, die im Auftrag der Senatsverwaltung oder der jeweiligen Bezirke im Rahmen der Quartiersmanagementverfahren für die jeweiligen Gebiete beauftragt wurden. Allerdings liegen die Studien in sehr unterschiedlicher Qualität und zu sehr unterschiedlichen (Untersuchungs-) Zeitpunkten vor⁵.

Auch wenn für das Projekt insbesondere Daten zum Einkommen, zur Qualifikation und Bildung sowie zum Haushaltstyp in den beiden Untersuchungsgebieten wünschenswert wären, liegen diese Daten in aller Regel auf der kleinräumigen Ebene der Planungsräume nicht vor⁶. Solche Daten werden auf der Grundlage des Mikrozensus erhoben. Bei dem Mikrozensus handelt es sich um eine 1%-Haushaltsstichprobe, bei der in Berlin jährlich 18.000 Haushalte befragt werden (Amt für Statistik Berlin Brandenburg 2011a, 5). Auf die Ebene von Planungsräumen übertragen, ergäben sich zu kleine bzw. gar keine Werte. Schulbezogene Daten wiederum werden in Berlin momentan noch auf der Ebene der Schuleinzugsbereiche erhoben, die nicht unbedingt mit den Planungsräumen übereinstimmen. Zudem scheinen datenschutzrechtliche Bedenken gegen eine Veröffentlichung kleinräumiger Schuldaten zu sprechen⁷.

Dennoch können für den vorliegenden Bericht auf Basis der amtlichen Statistik nachfolgende Daten auf der Ebene der Planungsräume ausgewertet werden, die die spezifischen Voraussetzungen für die Präventionspraxis in den jeweiligen Gebieten veranschaulichen können⁸: Es können Daten zur Arbeitslosigkeit und zum Transferleistungsbezug analysiert werden. Der Ausschluss aus dem Arbeitsmarkt ist ein zentraler Indikator für die soziale Lage von Personen, bestimmt doch die Erwerbsarbeit maßgeblich den sozioökonomischen Status einer Person (SenStadt 2009, 32). Als besonders problematisch kann zum einen eine längere Verweildauer in Arbeitslosigkeit (Indikator: „Langzeitarbeitslosigkeit“) angesehen werden, zum anderen der Ausschluss von Jugendlichen aus dem Arbeitsmarkt (Indikator: „Jugendarbeitslosigkeit“) (SenStadt 2009, 32ff). Ein hoher Anteil arbeitsloser Jugendlicher in einem Quartier kann auch als ein Hinweis auf geringe oder fehlende formale Schulbildung sein: Jugendliche, die über keinen oder nur einen Hauptschulabschluss verfügen, sind in der Regel stärker von Arbeitslosigkeit betroffen als Jugendliche mit einer höheren Schulbildung (SenStadt 2009, 34).

⁴ Allerdings stammt der letzte Sozialstrukturatlas aus dem Jahr 2008 und enthält im Wesentlichen Daten aus dem Jahr 2006; eine Fortschreibung ist laut der zuständigen Senatsverwaltung erst im Laufe des kommenden Jahres geplant.

⁵ Genauere Informationen zu den Studien wird in den Abschnitten zu den jeweiligen Untersuchungsgebieten gegeben

⁶ Eine Ausnahme stellt das Untersuchungsgebiet Moabit West dar, für das eine Sozialstudie mit einer eigenen Erhebung vorliegt.

⁷ Die einzige Variante, an schulbezogene Daten (z.B. Anteil der lernmittelbefreiten Schüler, Bildungsempfehlungen, Übergangsquoten) zu kommen, ist entweder direkt über die Schulen im Quartier oder über die Senatsverwaltung für Bildung, Wissenschaft und Forschung.

⁸ Auf die methodischen Probleme (und deren Lösung), die sich aus der räumlich teilweise abweichenden Struktur der Quartiersmanagementgebiete und den Planungsräumen ergeben, wird zu Beginn in dem jeweiligen Gebietsporträt näher eingegangen.

Darüber hinaus besteht die Gefahr, dass diese Jugendlichen den Eintritt in den Arbeitsmarkt ‚verpassen‘ – und dauerhaft aus dem Erwerbsleben ausgeschlossen bleiben. Das Aufwachsen in einem von Arbeitslosigkeit und Armut geprägten Quartier ist zudem eine besondere Belastung für Kinder und Jugendliche (SenStadt 2009, 32).

Neben Indikatoren zur sozioökonomischen Situation sollen Daten zur Herkunft und zum Migrationshintergrund⁹ herangezogen werden. Ein hoher Anteil an ausländischen Bewohnern oder Einwohnern mit Migrationshintergrund ist an sich kein Hinweis auf soziale (Integrations-) Probleme (Häußermann/ Siebel 2001, 57). Besondere Herausforderungen für die Integration stellen sich, wenn ein hoher Anteil an Menschen mit Migrationshintergrund eine prekäre soziale Lage (wie: niedrige Bildung, geringes Einkommen, randständige Position auf dem Arbeitsmarkt) in einem Quartier aufweisen (ebd.). Wie der Integrationsbericht der Bundesregierung zeigt, sind zwar gerade bei der Integration von in Deutschland geborenen Personen mit Migrationshintergrund erste Erfolge sichtbar, dennoch besteht nach wie vor ein deutlicher Unterschied zwischen Menschen mit Migrationshintergrund und ohne Migrationshintergrund in zentralen Bereichen gesellschaftlicher Integration, wie beispielsweise dem Arbeitsmarkt (Beauftragte der Bundesregierung für Migration, Flüchtlinge und Integration 2009, 14).

Ähnliches gilt für die Daten zu Kindern (und Jugendlichen). Auch hier stellt der Migrationshintergrund keinen unmittelbaren Indikator für Probleme dar, denn bei Kindern und Jugendlichen ist der soziale Status des Elternhauses für die Integration entscheidend (SenStadt 2010, 4). Gerade der Bildungsbereich ist ein Schlüssel für gelingende Integration – und auch hier ist der Erfolg in hohem Maße vom Elternhaus abhängig (Amt für Statistik Berlin-Brandenburg (AfS)/ Institut für Schulqualität der Länder Berlin und Brandenburg e.V. 2011, 39). Die im Elternhaus begründeten Benachteiligungen – wie geringes Einkommen, Arbeitslosigkeit, Bildungsferne – bündeln sich jedoch oftmals in Haushalten mit Migrationshintergrund. Die Situation der Kinder und Jugendlichen wird in diesen Familien häufig noch durch eine mangelnde Sprachkompetenz der Eltern erschwert (ebd.). Für Quartiere, in denen es einen hohen Anteil an Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund aus bildungsfernen und ökonomisch benachteiligten Haushalten gibt, stellen sich deshalb besondere Herausforderungen im schulischen Bereich (SenStadt 2010, 4). Neben der Förderung der Sprachkompetenz ist es auch der Umgang mit den sozialen und kulturellen (Verhaltens-) Heterogenitäten, bei dem die Schulen in den Quartieren gefordert sind (AfS/ Institut für Schulqualität der Länder Berlin und Brandenburg e.V. 2011, 39).

Für den Bericht wurden vom Statistischen Landesamt Berlin-Brandenburg Daten angefordert, die eine Aufschlüsselung relevanter Indikatoren nach einzelnen Altersjahrgängen zuließen, so dass die Kinder unter 6 bzw. unter 14 Jahren genauer betrachtet werden konnten¹⁰.

⁹ In dem Bericht wird die Definition des Amts für Statistik Berlin-Brandenburg übernommen: „In der Einwohnerregisterstatistik werden als Personen mit Migrationshintergrund ausgewiesen: Ausländer wie auch Deutsche

- mit Geburtsland außerhalb Deutschlands oder
- mit Einbürgerungskennzeichen oder
- mit Optionskennzeichen, d.h. im Inland geborene Kinder ausländischer Eltern erhalten seit dem 1. Januar 2000 unter den in § 4 Absatz 3 des Staatsangehörigkeitsgesetzes (StAG) genannten Voraussetzungen zunächst die deutsche Staatsangehörigkeit (Optionsregelung) sowie
- Personen im Alter unter 18 Jahren ohne eigene Migrationsmerkmale aber mit Geburtsland außerhalb Deutschlands oder mit Einbürgerungskennzeichen zumindest eines Elternteils, wenn die Person an der Adresse der Eltern/des Elternteils gemeldet ist“ (Amt für Statistik Berlin-Brandenburg 2011e, 4).

Um den zeitlichen und finanziellen Aufwand für die Datenbeschaffung zu reduzieren, beschränken sich die Vergleichsdaten auf den jeweiligen Bezirk und die Gesamtstadt Berlin. Die räumliche Ebene der Bezirksregionen oder der Prognoseräume wurde ausgelassen. Zur besseren Vergleichbarkeit mit bereits vorliegenden Publikationen des Statistischen Landesamts oder dem Monitoring wurde im Wesentlichen auf Daten mit dem Stichpunkt 31.12.2009 zurückgegriffen.

Darüber hinaus wurden die Ergebnisse der vorliegenden Auswertung mit den Experten der QM-Gebiete besprochen, um fehlende, quantitative Daten durch qualitative Einschätzungen zu ergänzen.

3.1.2 Das Quartier Moabit West

Ein Untersuchungsgebiet ist das Quartier „Moabit West“. Es liegt am westlichen Rand des Bezirks Mitte. Aufgrund sozialstruktureller und städtebaulicher Missstände ist das Gebiet seit 1999 als Quartiersmanagementgebiet ausgewiesen. Städtebaulich befindet sich das QM-Gebiet Moabit West in einer innerstädtischen Insellage und ist im Wesentlichen durch drei mehr oder weniger zusammenhängende „Wohninseln“ (Huttenkiez, Beusselstraße, Waldstraßenkiez) gekennzeichnet (Quartiersmanagement Moabit West o.J.). Dominierend sind Altbauten, auch wenn in einigen Bereichen Wohnhäuser aus der Nachkriegszeit stehen (ebd.). Die nachstehende Abbildung zeigt die Grenzen des Quartiersmanagementgebiets:

Abbildung 1: Karte QM-Gebiet Moabit West



Quelle: Quartiersmanagement Moabit West o.J.

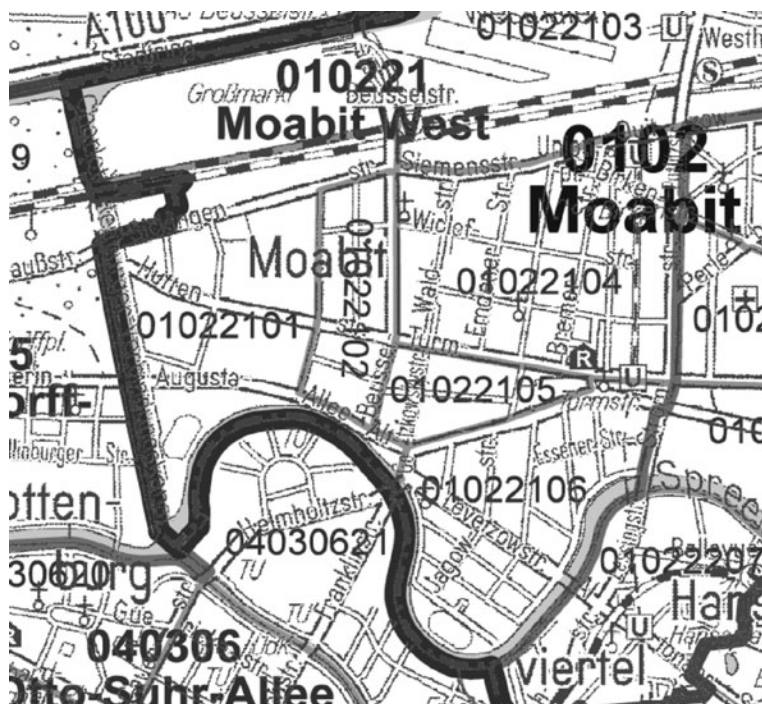
¹⁰ Diese Auswahl erfolgte vor dem Hintergrund, dass Kinder unter 14 Jahren im rechtlichen Sinne als „Kinder“ gelten.

Neben den Daten aus der amtlichen Statistik des Amts für Statistik Berlin-Brandenburg stehen mit dem „Monitoring Soziale Stadtentwicklung“ weitere Daten für Teile des QM-Gebiets Moabit West zur Verfügung. Allerdings ist das QM-Gebiet nur in Teilgebieten identisch mit den verwendeten räumlichen Bezugseinheiten der LOR. Die im Monitoring verwendete räumliche Ebene der Bezirksregion ist „Moabit West“ und umfasst hier mit rund 40.000 Einwohnern deutlich mehr Bewohner als das QM-Gebiet mit rund 20.000 Einwohnern. Die Bezirksregion „Moabit West“ (010221) ist wiederum in weitere 6 Planungsräume unterteilt, die im Folgenden kurz aufgelistet werden (SenStadt2010, Tabellenanhang):

01022101 Huttenkiez, 01022102 Beusselkiez, 01022103 Westhafen, 01022104 Emdenerstraße, 01022105 Zwinglistraße, 01022106 Elberfelderstraße

Legt man die im Monitoring verwendeten Planungsräume und die Grenzen des QM-Gebietes übereinander, so ergibt sich lediglich für den Planungsraum „Huttenkiez“ (01022101) und den „Beusselkiez“ (01022102) eine Deckungsgleichheit. Gerade der sehr große Planungsraum „Emdenerstraße“ (01022104) mit rund 16.000 Einwohnern wird durch das QM-Gebiet gerade einmal zur Hälfte abgedeckt und auch der Planungsraum Zwinglistraße (01022105) ist räumlich etwas weiter gefasst als das QM-Gebiet:

Abbildung 2: Karte Planungsraum Moabit West



Quelle: SenStadt 2010, ohne Jahr

Dennoch erscheint es nach einer ersten Sichtung durchaus möglich, die LOR-Daten zu den Planungsräumen Huttenkiez, Beusselkiez, Emdenerstraße und Zwinglistraße – wenn auch mit Einschränkungen – heranzuziehen.

Darüber hinaus stehen mit der im Jahr 2010 veröffentlichten TOPOS-Sozialstudie weitere sozialstrukturelle Daten auf kleinräumiger Ebene für das QM-Gebiet zur Verfügung (TOPOS 2010). Die im Auftrag des Bezirks Mitte durchgeführte Bewohnerbefragung von TOPOS hat den Vorteil, dass Daten zu Bildung, Einkommen und Qualifikation der Haushalte erhoben worden sind, die – wie eingangs erwähnt – anderweitig nicht für die Ebene der Planungsräume oder das QM-Gebiet verfügbar sind. Allerdings gibt es für die meisten Indikatoren keine Vergleichszahlen zum Bezirk Mitte oder für Berlin. Auch sind die in der Studie verwendeten Zahlen aus dem Jahr 2008, also weniger aktuell als die gegenwärtig in der amtlichen Statistik oder die mit dem „Monitoring Soziale Stadtentwicklung“ vorliegenden Daten. Um die jeweiligen Stärken und Schwächen der vorhandenen Datenquellen für die Auswertung nutzbar zu machen, wird für die Charakterisierung des QM-Gebiets Moabit West hauptsächlich auf Daten der amtlichen Statistik und des „Monitoring Soziale Stadtentwicklung“ auf der Ebene der Planungsräume zurückgegriffen. Die Daten aus der TOPOS- Sozialstudie werden ergänzend verwendet.

Das Gebiet im Porträt

Das QM-Gebiet Moabit West umfasst rund 20.000 Einwohner. Die Planungsräume, die das Gebiet abdecken, sind von sehr unterschiedlicher Größe: Die Spanne reicht vom Planungsraum Huttenkiez mit 2.924 Einwohnern über den Planungsraum Zwinglistraße mit 4.548 Einwohnern und dem Planungsraum Beusselkiez mit 5.577 Einwohnern bis zum Planungsraum Emdenerstraße mit 16.512 Einwohnern (SenStadt2010, Tabellenanhang). Wenngleich sich die Einwohnerzahl in den Gebieten unterscheidet, haben die Planungsräume doch eines gemeinsam: Im Monitoring Soziale Stadtentwicklung sind alle, sieht man vom PLR Emdenerstraße ab, der in Gruppe 3 („hohe Problemdichte“) eingeordnet ist, in der Gruppe mit dem Entwicklungsindex 4 eingeordnet. Sie alle gelten als Gebiete mit einer sehr hohen Problemdichte und nehmen die untersten Ränge in Berlin ein (SenStadt 2010, Tabellenanhang).

Tabelle 1: Status-/Dynamik-Index Planungsräume QM-Moabit West (2009)

PLR	Status/Dynamik-Index (Gruppe)	Rangplatz ... von 447 PLR
Huttenkiez	4-	421
Beusselkiez	4 +/-	392
Emdenerstraße	3-	375
Zwinglistraße	4-	416

Quelle: Senatsverwaltung für Stadtentwicklung, 2010, Tabellenanhang

Wie aber stellen sich die soziale Lage und das demographische Profil der im QM-Gebiet Moabit West gelegenen Planungsräume dar? Was bedeutet das für die Situation der Kinder (und Jugendlichen)? Wodurch lassen sich die unter 14-jährigen in dem Gebiet charakterisieren?

Soziale Situation: Arbeitslosigkeit und Transferleistungsbezug

Die soziale Lage ist – gemessen an der fehlenden Erwerbsbeteiligung und an der Abhängigkeit von staatlichen Transferleistungen – in den untersuchten Planungsräumen prekär.

In allen Gebieten ist Ende 2009 sowohl die Arbeitslosigkeit als auch die Abhängigkeit von staatlichen Transferleistungen höher als in Berlin oder in Mitte (SenStadt 2010, Tabellenanhang). Einen besonders hohen Arbeitslosenanteil weisen der PLR Huttenkiez mit 15,8% und der PLR Beusselkiez mit 15,3% auf. Beide liegen 5,9%-Punkte bzw. 5,4%-Punkte über dem Berliner Durchschnitt von 9,9%. Die Emdenerstraße hat mit 12,4% einen vergleichsweise niedrigeren Arbeitslosenanteil (ebd.).

Die höchsten Anteile an jungen Arbeitslosen weist der Huttenkiez (9%) und die Zwinglistraße (7,3%) auf, während die Emdenerstraße mit 6,8% und der Beusselkiez mit 6,7% etwas besser abschneiden (ebd.). Sie liegen näher am bezirklichen bzw. gesamtstädtischen Durchschnitt. Dennoch haben alle PLR höhere Anteile als der Bezirk Mitte (6,6%) oder die Gesamtstadt (6,0%) (SenStadt 2010, Tabellenanhang). Gerade der Anteil der Arbeitslosen unter 25 Jahren ist im Huttenkiez fast um 1/3 höher als in der Gesamtstadt Berlin. Wie einleitend bereits erwähnt, ein Indiz dafür, dass es in diesem Gebiet einen hohen Anteil an Jugendlichen gibt, die entweder überhaupt keinen Schulabschluss haben oder die lediglich einen Hauptschulabschluss vorweisen können (SenStadt 2009, S. 34).

Ähnliches gilt für die Langzeitarbeitslosen, auch wenn die Abstände zum Bezirk und zur Gesamtstadt hier geringer sind (SenStadt 2010, Tabellenanhang). Im QM-Gebiet Moabit West sind – laut der Sozialstudie von TOPOS – insbesondere die Migranten von Arbeitslosigkeit betroffen (TOPOS 2010, 17f).

Auch die Abhängigkeit von staatlichen Transferleistungen ist in den betrachteten Planungsräumen hoch. Der Anteil derjenigen, die ihren Lebensunterhalt nicht durch eigene Erwerbsarbeit bestreiten können und auf staatliche Zuschüsse angewiesen sind, die so genannten Aufstocker, liegt in allen Gebieten über dem Bezirk Mitte (19,9%) und Berlin (13,8%) (SenStadt 2010, Tabellenanhang). Besonders hoch ist ihr Anteil im PLR Zwinglistraße und im PLR Beusselkiez: In der Zwinglistraße sind mit 27,5% und im Beusselkiez mit 25,6% rund ein Viertel der Bewohner zur Deckung ihres Lebensunterhalts auf staatliche Unterstützung angewiesen (ebd.).

Ähnliches lässt sich für den Anteil der Personen in Bedarfsgemeinschaften nach SGB II zeigen: Ihr Anteil liegt in allen betrachteten Planungsräumen über dem Berliner Durchschnitt (17,6%), aber auch über dem Bezirksdurchschnitt von 25,4% (Amt für Statistik Berlin-Brandenburg, 2011b). Im PLR Zwinglistraße leben fast doppelt so viele Menschen von „HartzIV“ wie in der Gesamtstadt Berlin. Über ein Drittel der Bewohner in diesem Gebiet ist auf staatliche Unterstützung angewiesen. Auch im PLR Beusselkiez sind über 34% der Bewohner auf Leistungen nach dem SGBII angewiesen (Amt für Statistik Berlin-Brandenburg, 2011b) (siehe Anhang 7. 2, Tabelle 2: Arbeitslosigkeit und Transferleistungsbezug in ausgewählten Planungsräumen, Bezirk Mitte und Berlin (Stand 31.12.2009)). Dass die soziale Lage im QM-Gebiet Moabit West sehr prekär ist, wird auch durch die Sozialstudie von TOPOS bestätigt (TOPOS 2010).

Demographische Struktur: Einwohner nach Herkunft und Staatsangehörigkeit

Der Anteil von Einwohnern, die nicht die deutsche Staatsangehörigkeit besitzen, ist in allen betrachteten Planungsräumen deutlich höher als in Berlin und im Bezirk Mitte (SenStadt 2010, Tabellenanhang)¹¹. Während in Berlin 13,7% und in Mitte 27,8% der Einwohner nicht die deutsche Staatsangehörigkeit haben, sind es im Planungsraum Beusselstraße 37,3%, im PLR Zwinglistraße 31,6%, im PLR Huttenkiez 29,3% und im PLR Emdenerstraße 27,1% (ebd.). Alleine die Emdenerstraße hat einen niedrigeren Ausländeranteil als der Bezirk Mitte.

Der Anteil der türkischen Staatsangehörigen liegt in allen Planungsräumen über dem Berliner Durchschnitt von 3,2% (ebd.). Im Beusselkiez haben 8,2% der Bewohner die türkische Staatsangehörigkeit, in der Zwinglistraße 7,5% und in der Emdenerstraße 7,0%. Lediglich der Huttenkiez liegt mit 4,5% näher an der Gesamtstadt Berlin. Im Vergleich zum Bezirk Mitte, der mit 7,9% einen vergleichsweise hohen Anteil an türkischen Staatsangehörigen aufweist, sind die türkischen Bewohner lediglich im Beusselkiez anteilmäßig stärker vertreten (ebd.). Ähnliches gilt für die arabischen Staatsangehörigen. Auch hier zeigt sich, dass ihr Anteil in allen betrachteten Planungsräumen über dem Durchschnitt von Berlin liegt. Während ihr Anteil in der Gesamtstadt Berlin knapp 1% beträgt, haben die arabischen Staatsangehörigen im Huttenkiez einen Anteil von 4,5% und im Beusselkiez einen Anteil von 4,3% an der Bewohnerschaft (ebd.). Im Unterschied zu den türkischen Staatsangehörigen gibt es keinen Planungsraum, in dem der Anteil der arabischen Staatsangehörigen unter dem Durchschnitt im Bezirk Mitte liegt.

Der PLR Beusselkiez, der den höchsten Anteil an Ausländern aufweist, hat auch den höchsten Anteil an Bewohnern mit Migrationshintergrund (ebd.). Mehr als die Hälfte aller Bewohner (56%) hat einen Migrationshintergrund. In Berlin sind das etwa ein Viertel (25,5%). Auch in der Zwinglistraße haben rund 54% der Einwohner einen Migrationshintergrund (ebd.). Auch wenn die Werte für die anderen Planungsräume niedriger sind, haben alle betrachteten PLR einen höheren Anteil an Bewohnern mit Migrationshintergrund als die Stadt Berlin. Im Vergleich zum Bezirk Mitte zeigt sich, dass die Emdenerstraße (44,4%) und der Huttenkiez (43,1%) niedrigere Anteile von Bewohnern mit Migrationshintergrund haben, der Beusselkiez und die Zwinglistraße jedoch auch über dem Bezirksdurchschnitt von 45% liegen (ebd.). Es sind also insbesondere der Beusselkiez und die Zwinglistraße, die einerseits durch einen hohen Anteil an Ausländern, andererseits durch einen hohen Anteil an Bewohnern mit Migrationshintergrund hervorstechen (siehe Anhang 7.2, Tabelle 3: (Ausgewählte) Staatsangehörigkeiten und Migrationshintergrund in den Planungsräumen, Bezirk Mitte und Berlin (Stand 31.12.2009)). Die TOPOS Sozialstudie verdeutlicht, dass in dem Gebiet Moabit West gerade die Migranten überdurchschnittlich von Arbeitslosigkeit betroffen sind und eine niedrigere Beteiligung am Erwerbsleben aufweisen (TOPOS 2010, 17ff).

Kinder und Jugendliche: Zusammensetzung, Migrationshintergrund und soziale Lage

Abgesehen vom Huttenkiez, der mit 3,9% einen niedrigeren Anteil von Kindern unter 6 Jahren (3,9%) als Berlin (5,3%) und Mitte (6%) aufweist, liegt der Anteil dieser Altersgruppe in allen anderen Planungsräumen leicht über dem Berliner Durchschnitt und nahe am Bezirksdurchschnitt (Amt für Statistik Berlin-Brandenburg 2011c).

¹¹ Der Bezirk Mitte hat den höchsten Ausländeranteil aller Berliner Bezirke, dicht gefolgt von Neukölln mit 22,3% (Senatsverwaltung für Stadtentwicklung, 2010, Tabellenanhang).

Den höchsten Anteil der Kinder unter 6 Jahren hat der Planungsraum Beusselkiez mit 6,5%¹², danach folgt der PLR Zwinglistraße (6,2%) und der PLR Emdenerstraße mit 5,6%. Auch bei den Kindern unter 14 Jahren hat der PLR Huttenkiez den niedrigsten Anteil mit 8,9% - und liegt auch wieder unter dem Durchschnitt von Berlin und in Mitte (Amt für Statistik Berlin-Brandenburg 2011c). Das dürfte an einem vergleichsweise hohen Anteil an Studenten in dem Gebiet liegen, so ein Ergebnis der TOPOS-Studie (TOPOS 2010, 16). Der Beusselkiez und die Emdenerstraße liegen hier nahe am bezirklichen bzw. gesamtstädtischen Durchschnitt. Lediglich die Zwinglistraße erreicht einen Wert von 14,5% in der Altersgruppe der unter 14-jährigen Kinder, womit sie leicht über den vergleichbaren Werten für Berlin und Mitte liegt (Amt für Statistik Berlin-Brandenburg 2011c). Ein ähnliches Muster zeigt sich bei den Kindern und Jugendlichen unter 18 Jahren. Der PLR Zwinglistraße weist mit 18,3% den höchsten Wert aller betrachteten Planungsräume auf und liegt über dem von Mitte (15,3%) und dem von Berlin (14,5%) (SenStadt 2010, Tabellenanhang). Den niedrigsten Anteil hat der PLR Huttenkiez mit 10,9% in dieser Altersgruppe (ebd.). Er liegt damit ähnlich wie in den anderen Altersgruppen unter dem in Mitte und Berlin (siehe Anhang 7.2, Tabelle 4: Anteil der Kinder und Jugendlichen in ausgewählten Planungsräumen, Bezirk Mitte und Berlin (Stand 31.12.2009)). Die Anteile der unter 18-Jährigen an der Gesamtbevölkerung unterscheiden sich also nicht gravierend von Berlin insgesamt oder dem Bezirk Mitte. Dies gilt nicht für die Anteile der Kinder und Jugendlichen unter 18 Jahren mit Migrationshintergrund.

Der Anteil von Kindern unter 6 Jahren mit Migrationshintergrund an allen unter 6-Jährigen liegt in allen betrachteten Planungsräumen deutlich über dem Wert für Berlin. Während der Anteil der unter 6-Jährigen mit Migrationshintergrund in Berlin bei 43,1% liegt, beträgt er im PLR Beusselkiez 78,6%, in der Zwinglistraße 77,5%, im Huttenkiez 70,2% und in der Emdenerstraße 68,8% (Amt für Statistik Berlin-Brandenburg, 2011d). Ähnliches lässt sich für die Kinder und Jugendlichen unter 18 Jahren feststellen. Auch hier liegen die Anteile deutlich über den Werten für Berlin. So haben in der Zwinglistraße rund 83% der unter 18-Jährigen einen Migrationshintergrund, das ist fast doppelt so hoch wie in Berlin insgesamt (43,1%) (SenStadt 2010, Tabellenanhang). Im PLR Beusselkiez haben immerhin rund 80% der unter 18-Jährigen einen Migrationshintergrund, im Planungsraum Huttenkiez sind es 73,4%. Lediglich im Planungsraum Emdenerstraße liegt dieser Anteil bei knapp unter 70% (ebd.).

Im Vergleich zum Bezirk Mitte haben die Planungsräume Beusselkiez, Huttenkiez und Zwinglistraße einen etwas höheren Anteil an Kindern mit Migrationshintergrund unter 6 und unter 14 Jahren. Während der Anteil der unter 6-Jährigen im Bezirk bei 68,8% liegt, beträgt er im Beusselkiez 78,6%, in der Zwinglistraße 77,5% und im Huttenkiez 70,2% (AfS 2011d). Ungefähr im Durchschnitt von Mitte liegt der Planungsraum Emdenerstraße mit 68,6%. Ähnliches gilt für die Kinder unter 14 Jahren, wenngleich in dieser Altersgruppe der Planungsraum Emdenerstraße mit 69,1% unter dem Bezirk Mitte (71,3%) liegt und der PLR Huttenkiez mit 74,7% leicht darüber. In den PLR Beusselkiez und Zwinglistraße sind die Anteile der unter 14-Jährigen mit Migrationshintergrund mit 81% respektive 82,4% aber höher als im Bezirk Mitte (Amt für Statistik Berlin-Brandenburg 2011d). Bei den Kindern und Jugendlichen unter 18 Jahren mit Migrationshintergrund zeigt sich ein vergleichbares Bild: Die Planungsräume Zwinglistraße (82,8%) und Beusselkiez (80,4%) liegen über dem Bezirk Mitte, der Planungsraum Huttenkiez weist mit 73,4% etwas mehr als den Bezirksdurchschnitt auf, während der PLR Emdenerstraße (69%) unter dem Bezirk Mitte mit 71,3% liegt (SenStadt 2010, Tabellenanhang).

¹² Zu einem ähnlichen Ergebnis kommt die Sozialstudie von TOPOS: Im Huttenkiez leben nur in jedem 10. Haushalt Kinder, während im Beusselkiez in jedem 4. Haushalt Kinder leben (TOPOS 2010, 13)

Die durchweg höchsten Anteile an Kindern unter 14 Jahren und Kindern und Jugendlichen unter 18 Jahren mit Migrationshintergrund weisen die Gebiete Zwinglistraße und Beusselkiez auf. In der Emdenerstraße stellt sich die Situation etwas anders dar. Auch hier sind die Anteile der Kinder unter 14 Jahren höher als in Berlin, aber liegen immer leicht unter dem Durchschnitt von Mitte. Abgesehen vom PLR Emdenerstraße gibt es in jedem Planungsraum einzelne Altersjahrgänge, in denen 100% der Kinder einen Migrationshintergrund haben (Afs 2011d)) (siehe Anhang 7.2, Tabelle 5: Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund in ausgewählten Planungsräumen, Stand 31.12.2009).

Über die soziale Situation der Kinder und Jugendlichen liegen generell wenige Daten vor. Die Sozialstudie von TOPOS macht jedoch deutlich, dass gerade Haushalte mit Kindern im QM-Gebiet Moabit West finanziell schlechter gestellt sind als Haushalte ohne Kinder (TOPOS 2010, 22). Dazu passt, dass der Anteil der Kinder unter 15 Jahren, deren Erziehungsberechtigte Transferleistungen erhalten, in den betrachteten Gebieten durchweg über dem Durchschnitt in Berlin und auch über dem in Mitte liegen (SenStadt 2010, Tabellenanhang). Im Planungsraum Zwinglistraße ist ihr Anteil mit 71,1% fast doppelt so hoch wie in Berlin mit 37,4%. Auch wenn dieser Wert in den anderen Planungsräumen niedriger ist, liegt er in allen Gebieten über dem Berliner Durchschnitt und – abgesehen von der Emdenerstraße, die etwas geringere Werte aufweist – über dem Bezirk Mitte. Anders gewendet: In allen betrachteten Planungsräumen leben mehr als 50% aller unter 15-Jährigen in einem Haushalt, der Transferleistungen bezieht. Bedenklich erscheint zudem die Entwicklung: Während der Anteil der unter 15-jährigen Transferleistungsempfänger in der Gesamtstadt zwischen 2008 und 2009 stagnierte, stieg er in den Planungsräumen Huttenkiez, Beusselkiez, Emdenerstraße und Zwinglistraße im gleichen Zeitraum an. Ihr Anteil veränderte sich in der Emdenerstraße (2,4%-Punkte) und in der Zwinglistraße (3%-Punkte) weniger als im Huttenkiez (4,8%-Punkte) und in der Beusselstraße (5,2%-Punkte) (SenStadt 2010, Tabellenanhang) (siehe Anhang 7.2, Tabelle 6: Transferbezieher unter 15 Jahren in ausgewählten Planungsräumen, Bezirk Mitte und Berlin (Stand 31.12.2009)).

Daten zur Bildungssituation der Kinder unter 14 Jahren liegen, wie eingangs erläutert, auf der Ebene der Planungsräume nicht vor. Dennoch kann vermutet werden, dass sich in dem Gebiet ähnliche Herausforderungen wie in anderen Gebieten mit einem hohen Anteil an Kindern mit Migrationshintergrund sowie einem hohen Maß an sozialen Problemen stellen (SenStadt 2010, 4).

Zwischenfazit

Im QM-Gebiet Moabit West wachsen viele Kinder in einem sozialen Umfeld auf, das durch Arbeitslosigkeit und die Abhängigkeit von staatlichen Transferleistungen geprägt ist.

Die ‚Erwachsenen‘ in dem Quartier sind – gemessen am Arbeitslosenanteil im Berliner Durchschnitt – schlechter in den Arbeitsmarkt integriert als die Bevölkerung in anderen Berliner Quartieren. Die unzureichende Integration in den Arbeitsmarkt erklärt auch, weshalb ein größerer Teil der Bewohner auf staatliche Unterstützung angewiesen ist als im Berliner Durchschnitt. In den Planungsräumen Zwinglistraße und Beusselkiez leben 1/3 der Bewohner in SGB-II Bedarfsgemeinschaften, sind also zur Deckung ihres Lebensunterhaltes auf staatliche Unterstützung angewiesen. Eine prekäre soziale Situation, die sich auch in dem Anteil der Kinder widerspiegelt, die in Armut aufwachsen. Auch wenn es zwischen den einzelnen Planungsräumen Unterschiede gibt, leben in allen Planungsräumen über die Hälfte der unter 15-Jährigen in einem Haushalt, der Leistungen nach dem SGB II bezieht.

Das Quartier Moabit West ist zudem durch eine ethnisch und kulturell sehr heterogene Bevölkerung gekennzeichnet. In allen untersuchten Planungsräumen liegt der Anteil der Bewohner mit Migrationshintergrund deutlich über dem Berliner Durchschnitt. Auch wenn aus den Daten der amtlichen Statistik keine Aussagen über den sozioökonomischen Status der Migranten gewonnen werden kann, so legen die Ergebnisse der TOPOS-Sozialstudie nahe, dass diese Gruppe stärker von Arbeitslosigkeit betroffen ist als die deutschen Bewohner ohne Migrationshintergrund (TOPOS 2010, 17ff).

Die Anteile der Kinder unter 14 Jahren liegt in den betrachteten Planungsräumen – abgesehen vom Huttenkiez, der nach TOPOS über einen höheren Studentenanteil als alle anderen Gebiete verfügt (TOPOS 2010, S. 16) – leicht über dem Berliner Durchschnitt. Zusätzlich zeigen die Daten, dass die Kinder unter 14 Jahren – abgesehen von der Emdenerstraße – häufiger als im bezirklichen Durchschnitt einen Migrationshintergrund haben. Wenngleich über die Familien der Kinder kaum Informationen zur Bildung oder Qualifikation vorliegen, kann aufgrund des sozialstrukturellen Profils der einzelnen Planungsräume dennoch einigermaßen plausibel vermutet werden, dass viele Kinder nicht nur in armen, sondern auch in bildungsfernen Familien aufwachsen. Das wird auch durch die Einschätzung der verantwortlichen Quartiersmanagerin vor Ort bestätigt. Auch anzunehmen ist, dass es viele Haushalte in dem Quartier gibt, in denen die deutsche Sprache nicht Teil der alltäglichen Kommunikation ist.

Wenngleich die Planungsräume im Gebiet Moabit West in fast allen untersuchten Indikatoren vom Berliner Durchschnitt abweichen, zeigt die Auswertung auch, dass es zwischen den einzelnen Planungsräumen durchaus Unterschiede gibt.

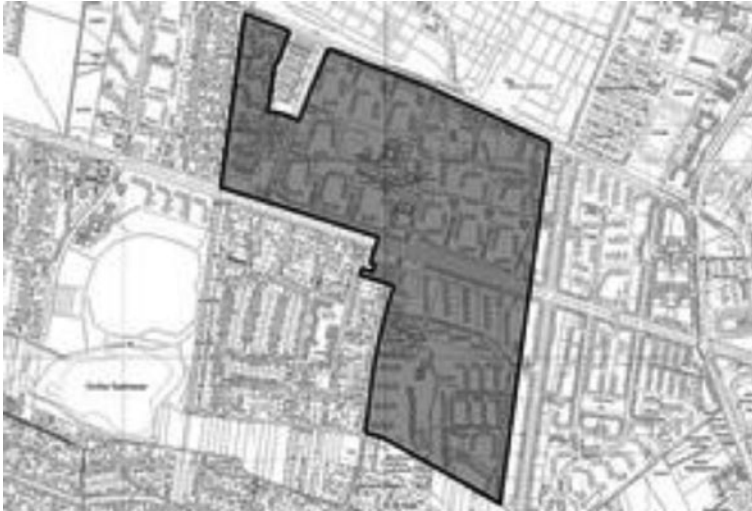
Der Planungsraum Emdenerstraße ist bei vielen Indikatoren näher am Berliner Durchschnitt als die anderen Planungsräume. Das ist nicht überraschend. Zum einen gehört nur ein Teil des Planungsraums überhaupt zum Quartiersmanagementgebiet, was auch als Ausdruck einer geringeren Problemdichte interpretiert werden kann, zum anderen kommen sowohl die TOPOS-Studie als auch das Monitoring zu einem ähnlichen Ergebnis. Würde man den östlichen Teil der Emdenerstraße, der nicht mehr zur Gebietskulisse des QMs gehört, herausnehmen, ergäben sich für den übrigen PLR Emdenerstraße sicherlich etwas schlechtere sozialstrukturelle Daten. Diese Sichtweise wird auch von der Quartiersmanagerin vor Ort unterstützt: Der östliche Teil des PLR Emdenerstraße, der nicht mehr Teil des QM-Gebietes ist, weist noch bessere Sozialdaten auf als der westliche Teil des PLR Emdenerstraße.

Umgekehrt zeigen die Daten aber auch, dass gerade die Planungsräume Beusselkiez und Zwinglistraße besondere Voraussetzungen im Hinblick auf die Präventions- und Interventionspraxis bei Kindern aufweisen. In diesen Planungsräumen finden sich nicht nur sehr hohe Anteile an (minderjährigen) Transferleistungsempfängern, sondern auch hohe Anteile an Kindern unter 14 Jahren mit Migrationshintergrund. Dass insbesondere der Beusselkiez im Hinblick auf die Integration von Kindern besonders problematisch ist, wird auch durch die Einschätzung der Quartiersmanagerin gestützt: Gerade hier wachsen viele Kinder in kinderreichen, armen und bildungsfernen Familien auf. Umgekehrt wird der PLR Zwinglistraße durch das Quartiersmanagement vor Ort insgesamt weniger problematisch beurteilt als es die Daten vermuten lassen. Hier sind es insbesondere zwei Wohnblöcke aus den 1970er Jahren, in denen überdurchschnittlich viele migrantische Familien leben, die von staatlichen Transferleistungen abhängig sind. In diesen Planungsräumen sind die Institutionen des Bildungswesens besonders gefordert, die Integration dieser Kinder nachhaltig zu fördern.

3.1.3 Das Quartier Falkenhagener Feld Ost

Das zweite Untersuchungsgebiet ist das QM-Gebiet Falkenhagener Feld Ost, das am westlichen Rand des Bezirks Spandau liegt. Einen Überblick über die Grenzen des Quartiersmanagementgebietes gibt die folgende Karte:

Abbildung 3: Karte QM-Gebiet Falkenhagener Feld Ost



Quelle: Quartiersmanagement Falkenhagener Feld Ost o.J.

Im Gegensatz zu dem Untersuchungsgebiet Moabit West liegt für das QM-Gebiet Falkenhagener Feld Ost keine neuere Sozialstudie vor. Für das QM-Gebiet existieren Berichte in Form von „Integrierten Handlungskonzepten“ des Quartiermanagements, die einige Daten zur sozialen und demografischen Struktur beinhalten (S.T.E.R.N GmbH/ FiPP e.V. 2010)¹³. Daneben gibt es neuere Berichte, die im Zuge der „Aktionsräume Plus“ entstanden sind, wie das Integrierte Stadtteilentwicklungskonzept für Spandau Mitte (SenStadt 2010a). In diesem Handlungskonzept sind zwar große und aussagekräftige Datenmengen enthalten, sie bewegen sich aber größtenteils entweder auf der räumlichen Bezugsebene der Bezirksregion (in diesem Fall: Falkenhagener Feld mit rund 39.000 Einwohnern) oder beziehen sich auf den Aktionsraum Plus Spandau Mitte (rund 134.000 Einwohner) und den Bezirk Spandau und die Gesamtstadt Berlin. Darüber hinaus stammt ein Großteil der Daten aus dem Jahr 2008. Insofern können die Daten aus dieser Publikation mit Einschränkungen für eine Kontextualisierung der Daten aus dem QM-Gebiet Falkenhagener Feld Ost genutzt werden.

Jedoch können aus dem „Monitoring Soziale Stadtentwicklung“ Daten für das Forschungsprojekt gewonnen werden (SenStadt 2010, Tabellenanhang). Denn das QM-Gebiet Falkenhagener Feld Ost ist mehr oder weniger deckungsgleich mit dem Planungsraum Darbystraße (05010207) mit 10.750 Einwohnern in 2009 (ebd.). Es gibt einen Bereich, in dem das Gebiet des QMs von den Grenzen des Planungsraums abweicht (siehe Karte Planungsraum unten):

¹³ Es gibt auch ältere Integrierte Handlungskonzepte des Quartiersmanagements, auf die hier aber nicht näher eingegangen wird.

Abbildung 4: Karte Planungsraum Darbystraße



Quelle: Quartiersmanagement Falkenhagener Feld Ost o.J.

Dabei handelt es sich um ein Neubaugebiet mit Ein- bzw. Zweifamilienhäusern. Dieses weicht sozialstrukturell deutlich vom QM-Gebiet ab, so die Einschätzung der verantwortlichen Quartiersmanagerin vor Ort. Es ist daher zu vermuten, dass die Daten auf der Ebene des PLR Darbystraße das sozialstrukturelle Profil des Gebiets zu einem gewissen Maß ‚nach oben‘ verzeichnen.

Das Gebiet im Porträt

Im Planungsraum Darbystraße waren 2009 10.750 Einwohnerinnen und Einwohner gemeldet. Das ist ein leichter Bevölkerungszuwachs, betrug die Einwohnerzahl im Jahr 2008 noch 10.691 (SenStadt 2010, Tabellenanhang; SenStadt 2009).

Städtebaulich und wohnungsstrukturell ist das Falkenhagener Feld Ost durch den Großwohnungssiedlungsbau aus den 1960er und 1970er Jahren gekennzeichnet (S.T.E.R.N GmbH/ FiPP e.V. 2010, 4). Das Gebiet ist seit 2005 als Quartiersmanagement mit mittlerer Intervention ausgewiesen (S.T.E.R.N GmbH/ FiPP e.V. 2010, 3) und seit 2006 Teil der Gebietskulisse Stadtumbau West. Zudem ist das Falkenhagener Feld Ost bzw. der Planungsraum Darbystraße seit 2010 Teil des Aktionsraum Plus Spandau Mitte (SenStadt 2010, 28).

Bei dem Gebiet Falkenhagener Feld Ost handelt es sich um ein randstädtisches Quartier mit einer hohen Problemdichte. Das wird auch mit den neuesten Monitoring Daten unterlegt: Im Entwicklungsindex wird die Darbystraße in die zweitschlechteste Gruppe 3 („hohe Problemdichte“) der Berliner Lebensweltlich Orientierten Räume (LOR) eingeordnet. Im Berliner Vergleich nimmt die Darbystraße von den 447 Planungsräumen den Rang 385 ein (SenStadt 2010, Tabellenanhang)¹⁴. Wie aber lässt sich das Gebiet in Bezug auf die soziale und demografische Situation beschreiben?

¹⁴ Der Planungsraum Darbystraße gehörte im im Untersuchungszeitraum 31.12.2006-30.12.2007 noch zur Gruppe 4 („sehr niedriger Entwicklungsindex“), stieg im Untersuchungszeitraum 31.12.2007-31.12.2008 jedoch in die Gruppe 3 („niedriger Entwicklungsindex“) auf (SenStadt 2009, 31)

Soziale Situation: Arbeitslosigkeit und Transferleistungsbezug

Für das Gebiet sind vielfältige soziale Probleme kennzeichnend, wie ein hoher Anteil an Arbeitslosen und Transferleistungsbeziehern.

Die Arbeitslosigkeit ist mit 15,4% höher als im Berliner Durchschnitt (9,4%), aber auch höher als im Bezirk Spandau (10,8%). Gleiches gilt für den Anteil an Einwohnern, die ihr Einkommen nicht vollständig aus eigener Erwerbsarbeit bestreiten können und die auf staatliche Zuschüsse angewiesen sind, die so genannten „Aufstocker“. Auch hier ist der Anteil mit 27,7% deutlich höher als im Bezirk mit 16,2% oder der Gesamtstadt Berlin mit 13,8% (SenStadt 2010, Tabellenanhang). Darüber hinaus leben rund 33% der Bewohner in Bedarfsgemeinschaften nach dem SGB II. Im Bezirk Spandau und in der Gesamtstadt Berlin liegt der Anteil der in Bedarfsgemeinschaften lebenden Personen lediglich bei 20,7% respektive 17,6 % (Amt für Statistik Berlin-Brandenburg 2011b). Auch das ist ein Hinweis auf Armut.

Die Abstände zur Gesamtstadt und dem Bezirk sind in Bezug auf die Jugend- und die Langzeitarbeitslosigkeit zwar niedriger, dennoch sind knapp 7% der 15- bis 25-jährigen Jugendlichen arbeitslos (SenStadt 2010, Tabellenanhang). Das deutet – ähnlich wie im Gebiet Moabit West – darauf hin, dass viele Jugendliche über keine ausreichende formale Qualifikation verfügen (SenStadt 2009, 34) (siehe Anhang 7.2).

Demografische Struktur: Einwohner nach Herkunft und Staatsangehörigkeit

Im Planungsraum Darbystraße haben Ende 2009 rund 11,9% der 10.750 Einwohner nicht die deutsche Staatsangehörigkeit. Das ist zwar ein höherer Anteil als im Bezirk Spandau (9,9%), aber ein niedrigerer Anteil als in Berlin gesamt (13,7%) (SenStadt 2010, Tabellenanhang).

Eine Analyse der Daten zu ausgewählten Staatsangehörigkeiten aus dem Monitoring 2010 zeigt, dass zum einen der Anteil der türkischen Staatsangehörigen (5,4% Darby zu 3,2% Berlin), zum anderen der Anteil der aus den ehemaligen GUS-Staaten stammenden Personen (2,7% Darby zu 1% Berlin) über dem Berliner Durchschnitt liegt. Unter dem Berliner Durchschnitt liegt der Anteil der arabischen Staatsangehörigen (0,4% Darby zu 0,9% Berlin) sowie der aus dem ehemaligen Jugoslawien stammenden Personen (0,8% Darby zu 1,4% Berlin). Ähnliches gilt im Vergleich mit dem Bezirk Spandau (SenStadt 2010, Tabellenanhang).

Der Ausländeranteil ist im Planungsraum Darbystraße geringer als in der Gesamtstadt Berlin. Das gilt jedoch nicht für den Anteil der Einwohner mit Migrationshintergrund. Die Darbystraße weist sowohl im Berliner als auch im Spandauer Vergleich einen hohen Anteil von Einwohnern mit Migrationshintergrund aus. Die Daten aus dem Monitoring zeigen, dass über 42% der Bewohner einen Migrationshintergrund haben (SenStadt 2010, Tabellenanhang). In Berlin sind das – zum Vergleich – lediglich 25,5% und in Spandau 25,1% (ebd.). Tabelle 8 fasst die Daten zu Ausländeranteil, Migrationshintergrund und Staatsangehörigkeit zusammen (siehe Anhang 7.2). Zwar lässt sich aus den Daten nicht herauslesen, wer die „Einwohnerinnen und Einwohner mit Migrationshintergrund“ sind, aber aus Gesprächen mit dem Quartiersmanagements sowie aus dem INSEK Spandau Mitte geht hervor, dass es sich dabei in erster Linie um (russische) Spätaussiedler handelt (S.T.E.R.N GmbH/ FiPP e.V. 2010) (SenStadt 2010a).

Kinder und Jugendliche: Zusammensetzung, Migrationshintergrund und soziale Lage

Der Planungsraum Darbystraße ist von einem leicht über dem Berliner und dem Spandauer Durchschnitt liegenden Anteil an Kindern und Jugendlichen geprägt. Ende 2009 lebten im PLR Darbystraße 10750 Einwohner, davon waren 5,7% unter 6 Jahre alt (AfS 2011c).

Der Anteil der unter 6-Jährigen liegt in der Darbystraße damit leicht über dem Spandauer (5,0%) und dem Berliner Durchschnitt (5,3%) (ebd.). Auch der Anteil der unter 14-Jährigen (13,5%) liegt um 1,9-Prozentpunkte höher als der Berliner Durchschnitt und immerhin noch um 1,3-Prozentpunkte höher als im Spandauer Durchschnitt (AfS 2011c). Etwas auffallender ist die Abweichung vom Berliner Durchschnitt, wenn man sich die Anteile der Kinder und Jugendlichen unter 18 Jahren im PLR Darbystraße anschaut. Während in Berlin 14,5% der Einwohner unter 18 Jahre alt sind, sind es im Planungsraum Darbystraße 17,9% (SenStadt 2010, Tabellenanhang). Das zeigt Tabelle 9 (siehe Anhang 7.2).

Während die Anteile der Kinder unter 14 Jahren etwas über dem Berliner und dem Spandauer Durchschnitt liegen, zeigen sich Besonderheiten des PLR Darbystraße bei der Betrachtung der Kinder und Jugendlichen mit Migrationshintergrund sowie bei der sozialen Situation dieser Bevölkerungsgruppe.

Der Anteil der Einwohner mit Migrationshintergrund liegt, wie im vorangegangenen Teil bereits beschrieben, Ende 2009 im PLR Darbystraße bei 42,2% (SenStadt 2010, Tabellenanhang). Der Anteil der Kinder unter 6 Jahren mit Migrationshintergrund an allen Einwohnern liegt mit 66,7% jedoch deutlich höher (AfS 2011d). Das heißt, dass deutlich mehr als die Hälfte aller unter 6-Jährigen im PLR Darbystraße einen Migrationshintergrund hat. Der vergleichbare Wert liegt für den Bezirk Spandau bei 45,7% und für Berlin bei 43,1% (SenStadt 2010, Tabellenanhang). Ähnliches lässt sich für die Anteile der unter 14-Jährigen im Vergleich zum Bezirk Spandau feststellen (AfS 2011d) (siehe Anhang 7.2).

Über die soziale Situation der Kinder und Jugendlichen liegen wenige Daten vor. Allerdings zeigt auch hier die Auswertung der Monitoring Daten, dass über 60% der Kinder und Jugendlichen unter 15 Jahren in Familien leben, die Transferleistungen beziehen (SenStadt 2010, Tabellenanhang). Auch hier zeigt sich, dass der Anteil der unter 15-jährigen Empfängerinnen und Empfängern von Existenzsicherungsleistungen im Zeitraum 2008 zu 2009 leicht angestiegen ist (um 2,6%-Punkte) (ebd.) (siehe Anhang 7.2).

Zwischenfazit

Auch im Gebiet Falkenhagener Feld Ost wachsen die Kinder in einem sozialen Umfeld auf, das durch Arbeitslosigkeit und staatliche Transferleistungen geprägt ist. Die teilweise prekäre soziale Situation der Erwachsenen zeigt sich auch in dem über dem Berliner und Spandauer Durchschnitt liegenden Anteil der Kinder, die in Armut aufwachsen.

Ähnlich wie in Moabit West ist das Gebiet durch Bewohner mit Migrationshintergrund geprägt, wobei die vorhandenen Informationen darauf hindeuten, dass es sich hierbei in erster Linie um russische (Spät-) Aussiedler handelt. Die zweite große Gruppe sind Familien mit türkischem Hintergrund. Über die soziale Lage der Bewohner mit Migrationshintergrund im Gebiet liegen keine Daten vor. Dennoch gehen die Verantwortlichen des Quartiersmanagements davon aus, dass es sich bei den Familien mit Migrationshintergrund um eher sozial schwache Familien handelt.

Während es sich bei den türkischen Familien oftmals nicht nur um sozial schwache, sondern auch um bildungsferne Haushalte handelt, gilt das nach Einschätzung des Quartiersmanagements in einem viel geringerem Maße für die Spätaussiedler. Zwar sind die russischen Bewohner aufgrund der mangelnden Anerkennung ihrer beruflichen Qualifikationen in Deutschland am Arbeitsmarkt marginalisiert, dennoch sind diese Familien nach der Beurteilung des Quartiersmanagements nicht als bildungsfern zu beschreiben. Sie legen viel Wert auf die schulische Ausbildung ihrer Kinder – und ziehen es daher auch oftmals vor, diese auf Schulen außerhalb des Gebietes zu schicken.

Das dürfte die ohnehin bereits bestehende Integrationsherausforderung im schulischen Bereich in diesem Gebiet zusätzlich erschweren.

Schlussfolgerungen

Die Auswertung und Analyse der Daten auf der Ebene der Planungsräume hat gezeigt, dass das soziale (Quartiers-) Umfeld, in dem die Kinder aufwachsen, einen sehr spezifischen Rahmen für die lokale Interventions- und Präventionspraxis kreiert.

Der Anteil der 15- bis 65-Jährigen, die arbeitslos sind, liegt über dem Berliner und über den jeweiligen Bezirksdurchschnitten. Besonders prekär scheint die Situation in Moabit West und hier insbesondere im PLR Beusselkiez, Huttenkiez und Zwinglistraße zu sein, aber auch der PLR Darbystraße weist einen hohen Anteil an Arbeitslosen auf. Während die TOPOS Sozialstudie für das Gebiet Moabit West gezeigt hat, dass insbesondere Einwohner mit Migrationshintergrund von Arbeitslosigkeit betroffen sind, liegt eine entsprechende Studie für das Gebiet Falkenhagener Feld Ost nicht vor. Auch die Jugendarbeitslosigkeit liegt in den betrachteten Planungsräumen über dem Berliner Durchschnitt, was auf ein niedrigeres Qualifikationsniveau der Jugendlichen hinweist. Die hohen Anteile an Arbeitslosen schlagen sich auch in der Abhängigkeit von Transferleistungen nieder: In allen untersuchten Planungsräumen leben mehr als 30% der Einwohner in Bedarfsgemeinschaften nach SGBII. Das sind fast doppelt so viele wie im Berliner Durchschnitt. Überdurchschnittlich viele Kinder wachsen in den untersuchten Gebieten in armen Familien auf. In allen untersuchten Planungsräumen liegt der Anteil der unter 15-Jährigen, die in Familien leben, die staatliche Transferleistungen erhalten, bei über 50% (SenStadt 2010, Tabellenanhang).

Das ist, auch im Vergleich zu Berlin, ein sehr hoher Wert. Darüber hinaus zeigt eine Analyse des demographischen Profils, dass die Anteile der Kinder unter 6 Jahren mit Migrationshintergrund sehr deutlich vom Berliner Durchschnitt abweichen. Während ihr Anteil in Berlin bei rund 43% liegt, ist er in allen betrachteten PLR deutlich höher. Im PLR Zwinglistraße ist er mit 77,5% fast doppelt so hoch wie in Berlin (AfS 2011d). Ein hoher Anteil an Kindern mit Migrationshintergrund ist, wie im Monitoring Soziale Stadtentwicklung ausgeführt, ‚an sich‘ noch kein Indikator für Integrationsprobleme: Erst in der Überlagerung mit sozialen Problemlagen – wie Arbeitslosigkeit und Transferleistungsbezug der ‚Erwachsenen‘ – ergeben sich besondere Herausforderungen für die Integration der Kinder in der Schule (SenStadt 2010, 4). Das dürfte, auch wenn dazu bislang keine genaueren Daten vorliegen, in den untersuchten Planungsräumen der Fall sein.

3.2 Soziodemographische Faktoren als mögliche Ursache für abweichendes und delinquentes Verhalten und Vorurteilsbildung

Wie die Gebietsbeschreibungen im vorangegangenen Abschnitt gezeigt haben, sind die beiden untersuchten QM-Gebiete geprägt durch eine überdurchschnittliche Konzentration sozial benachteiligter Familien, eine hohe Arbeitslosigkeitsrate, eine große ethnische und kulturelle Heterogenität, sowie durch einen hohen Anteil von Jugendlichen ohne Schulabschluss. Gleichzeitig ist die Anzahl von Kindern, die in einem von Armut gekennzeichneten Umfeld aufwachsen, in den Untersuchungsgebieten deutlich höher als im gesamtstädtischen Durchschnitt. Hinzu kommt noch, dass Migrationsfamilien im Allgemeinen stärker von Armut und Arbeitslosigkeit betroffen sind als deutsche Familien (vgl. Boos-Nünning 2011, 1; AfS 2011d, 1). Diese Ausgangslage deutet auf eine erhöhte Anzahl von Risikofaktoren hin, die zwar nicht zwangsläufig ein stärkeres abweichendes Verhalten (Devianz) nach sich zieht, jedoch in der sozialwissenschaftlichen Forschung häufig als Mitauslöser charakterisiert wird.

Dem liegt die Annahme zugrunde, dass eine sozialräumliche Konzentration von Benachteiligung das Risiko von abweichendem Verhalten und Gewalthandlungen verstärkt (vgl. Marth/ van de Wetering 2011, 112). Die Dunkelfeldforschung zeigt darüber hinaus, dass „die Delinquenz junger Menschen um so ausgeprägter ist, je schlechter die soziale Lage ihrer Familien, je geringer ihre schulischen Bildungschancen und je schwächer ausgeprägt der soziale Zusammenhalt der Stadtteile ist, in denen sie leben“ (BMI/ BMJ 2006, 370). Bei den möglichen Ursachen für abweichendes Verhalten wird im Folgenden zwischen individuellen Risikofaktoren und kontextuellen Risikofaktoren unterschieden. Zu den individuellen Risikofaktoren zählen etwa individuelle Gewalterfahrungen, die finanzielle Situation, die schulische Ausbildung, sowie familiäre Faktoren wie der Erziehungsstil der Eltern, die hierarchischen Strukturen innerhalb der Familie und die Anwendung körperlicher Gewalt, die eine zentrale Rolle bei der Entstehung von abweichendem Verhalten spielen können.

Auffällig ist dabei, dass insbesondere bei Migrantenfamilien, und hier besonders bei türkischen und arabischen Familien, eine deutlich höhere Belastung von innerfamiliärer Gewaltausübung nachgewiesen wird (vgl. Pfeiffer/ Wetzels/ Enzmann 1999, 18; Boos-Nünning 2011, 4). In diesem Zusammenhang weisen die meisten Studien darauf hin, „dass die Anwendung von Gewalt einen deutlich gewaltsteigernden Effekt hat“ (Baier et al. 2006, 19) und „speziell die Konfrontation mit elterlicher physischer Gewalt die Wahrscheinlichkeit erhöht, daß die so betroffenen Kinder mit erhöhter Wahrscheinlichkeit auch selbst gewalttätig werden“ (Pfeiffer/ Wetzels/ Enzmann 1999, 21).

Zudem gehen neuere sozialwissenschaftliche Forschungen immer stärker auch auf die Rolle kontextgebundener Risikofaktoren bei der Entstehung und der Duldung von abweichendem Verhalten ein. Demnach kann Devianz durch die räumliche Bündelung sozialer Benachteiligung und Armut gefördert werden. Maßgeblichen Einfluss auf diesen Ansatz hatten die Stadtsoziologen der Chicago School, die in ihrer „Theorie der sozialen Desintegration“ den Zusammenhang von Armut, ethnischer Heterogenität und erhöhten Jugendkriminalitätsraten in bestimmten Stadtvierteln der USA untersuchten und diese mit der „mangelnden Fähigkeit der Bewohner, eine effektive informelle Sozialkontrolle über die Jugendlichen auszuüben“ erklärten (vgl. Oberwittler 2010, 214). Sie gingen dabei davon aus, dass eine große ethnische Heterogenität und räumlich konzentrierte Armut zu einem schwachen sozialen Zusammenhalt unter den Bewohnern führen, was eine effektive Kontrolle der Erwachsenen über die Jugendlichen verhindert. Dieser Aspekt besitzt auch heute noch Gültigkeit und erfährt derzeit unter dem Begriff der „kollektiven Wirksamkeit“ wieder verstärkte Aufmerksamkeit.

Lern- und subkulturtheoretische Thesen besagen, dass abweichendes Verhalten durch den Umgang mit anderen Individuen erlernt und übertragen wird und sich so eine delinquente Subkultur entwickelt, in der abweichende Normen seltener abgelehnt und zunehmend akzeptiert werden (vgl. Oberwittler 2008, 76). Die Rolle des Umgangs mit delinquenten Gleichaltrigen ist dabei zentral, wobei im Zusammenhang sozialräumlicher Effekte zu beachten ist, dass „mit der Konzentration sozial benachteiligter Jugendlicher in Schulen und Wohngebieten die Wahrscheinlichkeit wächst, mit anderen Jugendlichen zusammenzutreffen, die gleiche individuelle Risikofaktoren und delinquente Neigungen aufweisen“ (Oberwittler 2010, 215). Demnach werden abweichende Verhaltensweisen durch soziale Interaktion Jugendlicher aus ähnlichen sozialen Verhältnissen erlernt, da sowohl ähnliche individuelle als auch kontextuelle Risikofaktoren bestehen. Je höher dabei die Konzentration von benachteiligten, in Armut lebenden Menschen ist, desto größer ist auch das Potenzial für abweichendes Verhalten.

In diesem Zusammenhang hat sich in den vergangenen Jahren zunehmend der Erklärungsansatz der Normenheterogenität verbreitet. Dieses Konzept geht davon aus, dass eine große kulturelle und soziale Heterogenität zu einer vergrößerten Normenpluralität führt, die einen begünstigenden Kontextfaktor bei der Entstehung von abweichendem Verhalten und Delinquenz darstellen kann. Abweichendes und kriminelles Verhalten kann demnach indirekt durch eine Vielzahl von nebeneinander existierenden Wert- und Normensystemen beeinflusst und befördert werden (vgl. Friedrichs 1997, 502).

Ausgangspunkt dieses Konzepts ist die Annahme, dass Menschen gesellschaftlich anerkannte Handlungsziele entweder mit legitimen oder aber mit illegitimen, in der Regel sanktionierten Mitteln erreichen können. Je höher dabei die Anzahl der verfügbaren legitimen Mittel ist, desto geringer ist die Wahrscheinlichkeit des Auftretens abweichenden Verhaltens (vgl. Friedrichs 1997, 473 f.). Jedoch stehen zum einen die legitimen Mittel nicht allen Gesellschaftsmitgliedern im gleichen Maße zur Verfügung, zum anderen sind sich nicht alle der verfügbaren Mittel und Möglichkeiten bewusst. Hinzu kommt, dass die legitimen Mittel nicht nur verfügbar, sondern im Vergleich zu den illegitimen Mitteln auch von höherem Nutzen sein müssen. Ist dies nicht der Fall, steigt der Anreiz, sich illegitimer Mittel zu bedienen um seine Ziele zu erreichen. In diesem Zusammenhang wird häufig von einer „Legalitäts-Legitimitäts-Diskrepanz“ gesprochen. Dies bedeutet, dass eine Handlung für den Handelnden gleichzeitig als illegal, aber dennoch als legitim empfunden werden kann (vgl. Friedrichs 1997, 475).

Besonders für Kinder und Jugendliche, die sich in der Sozialisierungsphase befinden und maßgeblich von ihrem direkten sozialen Umfeld, dem Freundeskreis und den von ihnen rezipierten Medien beeinflusst werden, tut sich hier ein entscheidendes Prägungserlebnis auf. Da sie sich in einem Stadium befinden, in dem sie lernen, zwischen verschiedenen Handlungsoptionen auszuwählen, kann das Umfeld eines von Normenpluralität geprägten Wohnquartiers, in dem es an Verständigung über gemeinsame Ziele fehlt, diesen Prozess erschweren (vgl. Oberwittler 2010, 215 f.). Der soziale Kontakt mit anderen Kindern und Jugendlichen, die abweichende Verhaltensweisen an den Tag legen, kann dann zur Veränderung und Anpassung der subjektiv als legitim beurteilten Mittel zum Erreichen der Ziele führen (vgl. Baier 2006, 20). So kann die Normenheterogenität die Anzahl von Verhaltensweisen, die als illegal aber legitim wahrgenommen werden, erhöhen und somit das Ausmaß und die Verbreitung von abweichendem Verhalten vergrößern (vgl. Friedrichs 1997, 478). Da die Verständigung über und die Realisierung von gemeinsamen Zielen durch die Vielzahl der existierenden Normen erschwert wird, sinkt die informelle soziale Kontrolle, sowie die individuelle Integration und die Bereitschaft, umstrittene Normen zu befolgen. Gleichzeitig steigt die Handlungsunsicherheit, die Grenzen zwischen legitimem und illegitimem Verhalten verschwimmen und abweichendes Verhalten wird zunehmend akzeptiert (vgl. Friedrichs 1997, 481). Kommt es dann zu Konkurrenzsituationen, bei denen verschiedene Individuen oder Gruppen um knappe Ressourcen kämpfen, kann die vorherrschende Normenpluralität mit verantwortlich für die Auslebung von Aggressionen und Gewalt zwischen diesen sein (vgl. Friedrichs 1997, 483).

Ein weiterer devianzfördernder Aspekt wird in der sozialwissenschaftlichen Forschung der in benachteiligten Quartieren häufig vorherrschenden Perspektivlosigkeit und der empfundenen Ungerechtigkeit und Deprivation zugeschrieben. Das Aufwachsen in derartigen Wohnquartieren bringt unter den heutigen Bedingungen demnach häufig eine Bildungsbenachteiligung und nachhaltige berufliche Ausgrenzung und Armut mit sich (vgl. Boos-Nünning 2011, 2).

Aufgrund dieser Benachteiligung, der geringeren Bildungschancen und der armutsnahen Lebenslagen ist es für Teile der Bevölkerung daher nur bedingt möglich, die gesellschaftlich definierten und erstrebenswerten Ziele wie Wohlstand und eine berufliche Karriere zu erreichen (vgl. Baier et al 2006, 19). Zu beachten ist dabei jedoch, dass oft weniger die objektiv überprüfbare Deprivation, als vielmehr das subjektive Empfinden einer ungerechten Behandlung und einer Schlechterstellung gegenüber anderen Gruppen als Auslöser für intergrupale Gewalt und Ressentiments dient (vgl. Küpper/ Zick 2010, 100 f.). Hinzu kommt, dass in einem von Armut geprägten Milieu zumeist auch positive Rollenvorbilder fehlen. Durch die Kombination dieser negativen Aspekte steigt wiederum die Attraktivität von abweichenden und illegalen Möglichkeiten zur Zielerreichung und es entsteht ein Nährboden sowohl für Kriminalität im Allgemeinen wie auch für kollektive Gewalt im Besonderen (vgl. Oberwittler 2010, 216).

Es sei an dieser Stelle noch einmal darauf verwiesen, dass abweichendes Verhalten nicht allein durch die kollektiven, sozialräumlichen Eigenschaften in bestimmten Stadtteilen erklärt werden kann, sondern im Zusammenhang mit den oben genannten individuellen Lebensumständen der Bewohner und ihrer Familien gesehen werden muss. Ist das Familienleben liebevoll und von Teilnahme und Interesse geprägt, kann dies ungünstige sozialräumliche Kontexteinflüsse kompensieren; demgegenüber sind Kinder und Jugendliche aus problembelasteten Familien in benachteiligten Wohngebieten als besonders gefährdet zu beurteilen (vgl. Oberwittler 2010, 220). In Bezug auf die Entstehung von intergrupaler Gewalt und Vorurteilen in benachteiligten Wohnquartieren muss erneut beachtet werden, dass derartige Gebiete in deutschen Großstädten wie Berlin zumeist von einer großen ethnischen, religiösen und sozialen Heterogenität geprägt sind. Migrationsfamilien leben dabei häufiger in Wohngebieten mit sozialräumlichen Defiziten als einheimisch-deutsche Familien und sind auch häufiger von Armut betroffen als diese (vgl. Boos-Nünning 2011, 1).

Während die Vorurteile von Herkunftsdeutschen kontinuierlich erfasst werden und relativ gut erforscht sind (vgl. Estel 1983; Heitmeyer 2012), liegen zu den Prozessen der Vorurteilsbildung unter Migranten bisher nur wenige fundierte Forschungsergebnisse vor (vgl. El-Mafaalani/ Toprak 2011, 91). Zudem ist es aufgrund der großen Heterogenität der in Deutschland lebenden Migranten und Bürger mit Migrationshintergrund schwierig, von allgemeingültigen Phänomenen der Vorurteilsbildung zu sprechen. Allerdings können verschiedene begünstigende Faktoren für die Entstehung und Beibehaltung von Ressentiments und Gruppenkonflikten identifiziert werden. So geht ein großer Teil der modernen Konflikttheorien davon aus, dass Erscheinungen ökonomischer Deprivation und das Gefühl der Benachteiligung die Entstehung und Auslebung von Vorurteilen und Diskriminierung befördern können (vgl. Küpper/ Zick 2010, 84). Eine zentrale Rolle kommt hierbei der subjektiven, kollektiv empfundenen Deprivation, der so genannten „fraternalen relativen Deprivation“ zu, die zu einer Unterscheidung zwischen der eigenen und anderen Gruppierungen führt (vgl. Pettigrew 2008, 385). Das Gefühl der kollektiven Benachteiligung kann hierbei durch das Gefühl einer Konkurrenzsituation oder einer Bedrohung durch andere Gruppen verstärkt werden, wobei diese Bedrohungen sowohl real als auch symbolisch, etwa als eine Bedrohung kultureller Werte oder des Lebensstils, empfunden werden können (vgl. Küpper/ Zick 2010, 88, 101). Zu diesem Befund kommen Küpper und Zick, die in ihrer Studie zur „Gruppenbezogenen Menschenfeindlichkeit“ in acht europäischen Ländern zwar weitgehend von den Vorurteilen der „einheimischen Bevölkerung“ gegenüber „Einwanderern“ ausgehen, jedoch ebenfalls Personen mit Migrationshintergrund in ihre Befragung einbeziehen (vgl. Küpper/Zick 2010, 90). Zudem weisen vergleichbare Studien darauf hin, dass ein Gefühl der Orientierungslosigkeit die Abwertung anderer Gruppen verstärkt (Zick/ Küpper/ Hövermann 2011, 174).

Im Zusammenhang mit der Vorurteilsbildung unter Migranten fällt ins Auge, dass sich besonders Menschen aus muslimischen Kulturkreisen sehr häufig auf reale politische Konflikte, wie etwa den kurdisch-türkischen oder den palästinensisch-israelischen Konflikt beziehen und dabei zu Vorurteilen und feindlichen Äußerungen neigen (vgl. El-Mafaalani/ Toprak 2011, 91). Muslime in Deutschland weisen allgemein betrachtet ein signifikant niedrigeres Bildungsniveau als die Angehörigen anderer Religionsgemeinschaften auf (vgl. Haug/ Müssig/ Stichs 2009, 332 f.). Zudem werden in diesem Zusammenhang oft auch eigene Erfahrungen von Diskriminierung und Ausländerfeindlichkeit genannt, die den Eindruck stützen, als Muslime von der deutschen Mehrheitsgesellschaft abgelehnt zu werden (vgl. Brettfeld/ Wetzels 2007, 109; Mansel/ Spaiser 2010, 18). Hinzu kommt der Einfluss von ultra-rechtsnationalistischen Organisationen wie etwa den türkischen „Grauen Wölfen“, die in Deutschland zunehmend aktiv sind und einen ausgeprägten Rassismus gegen verschiedene Gruppen mit einer Rhetorik vertreten, die sich von rechtsextremen Argumentationsmustern Herkunftsdeutscher kaum unterscheidet. Dabei sind deutliche Tendenzen der Abgrenzung zur deutschen Mehrheitsgesellschaft und einer Re-Nationalisierung und der Re-Ethnisierung erkennbar (vgl. El-Mafaalani/ Toprak 2011, 92). Besonders anfällig für derartige Argumentationsmuster scheinen Menschen zu sein, die Schwierigkeiten mit der Existenzsicherung und der Etablierung in Deutschland haben (vgl. El-Mafaalani/ Toprak 2011, 93).

Das „Fremdsein“ in Deutschland wird in derartigen Zusammenhängen oft besonders hervorgehoben, die Frustration und die empfundene Benachteiligung wird in eine Überbetonung der eigenen „ethnischen Stärke“ und eine Identifikation über die „Ehre“, die Familie, die Herkunftskultur und die Religion umgewandelt, was häufig zu einem Selbstausschlussprozess führt (vgl. Gün 2010; El-Mafaalani/Toprak, 2011, 93). Diese Entwicklungen verlaufen oftmals parallel zu einem Zuwachs von „antisemitischen“ Einstellungen. In Stadtgebieten mit sehr niedrigem Status sind antisemitische Vorurteile und Einstellungen dabei sehr viel stärker verbreitet als in statushohen Gebieten. Dies wird wiederum dadurch erklärt, dass besonders in den statusniedrigeren Gebieten erhebliche Anteile von muslimischen Migranten leben (vgl. Baier/ Pfeiffer 2011, 203). Antisemitische Vorurteile schließen für die zitierten Autoren sowohl antizionistische Einstellungen zum Nahostkonflikt, antijüdische Verschwörungstheorien, „klassische antisemitische Argumentationsmuster“ sowie eine wachsende „Opferkonkurrenz“ ein. Derartige Denkmuster sind in muslimisch geprägten Gemeinschaften oftmals weit verbreitet und gefestigt und treten häufig auch zusammen mit anderen Ungleichwertigkeitsideologien wie der Ablehnung anderer Kulturen, sowie einer sexistischen und homophoben Haltung auf (vgl. BMI 2011, 250; El-Mafaalani/ Toprak 2011, 95 ff.). In diesem Zusammenhang haben neuere Forschungen festgestellt, dass religiöse Personen häufiger Vorurteile äußern als nicht-religiöse (vgl. Zick/ Küpper/ Hövermann 2011, 175). Differenzierter betrachtet lässt sich ein Zusammenhang zwischen stark ausgeprägten autoritären Einstellungen, religiösem Fundamentalismus und einem Gefühl der Bedrohung der islamischen Welt einerseits, und Vorurteilen gegenüber dem Westen und gegenüber Juden andererseits nachweisen (vgl. BMI 2011, 311 f.).

Die dargestellten Ansätze und Schlussfolgerungen aktueller einschlägiger Studien lassen sich dahingehend zusammenfassen, dass in den untersuchten Gebieten sowohl individuelle als auch kontextuelle Risikofaktoren für die Entstehung von Vorurteilen sowie für delinquentes Verhalten in stärkerem Maße gegeben sind als in anderen Stadtregionen. Wegen der erhöhten Anzahl von sowohl individuellen als auch kontextuellen, sozialräumlichen Risikofaktoren sind die Untersuchungsgebiete auch hinsichtlich von delinquentem Verhalten und Vorurteilen Quartiere mit besonderen Problemlagen.

Die verhältnismäßig hohe Anzahl von in Armut aufwachsenden Kindern, kombiniert mit der allgemeinen Ausgangslage erhöhter Risikofaktoren macht besondere Anstrengungen des Bildungswesens erforderlich, mit denen der Erwerb von selbstbezogenen und sozialen Kompetenzen von Kindern unterstützt wird.

3.3 Quantitative Aspekte kindlicher Delinquenzbelastung in den Untersuchungsgebieten

Um quantitative Aussagen über die Delinquenz der relevanten Altersgruppe in den Untersuchungsgebieten treffen zu können, wurden vom Landeskriminalamt (LKA) Berlin statistische Daten über die Kriminalitätsbelastung der „Altersgruppe Kind“ im Bereich der so genannten Rohheitsdelikte bereitgestellt. Der Begriff Rohheitsdelikt stammt aus der polizeilichen Kriminalstatistik (PKS) und stellt den Oberbegriff für alle Raubdelikte, schwere Körperverletzungsdelikte und Straftaten gegen die persönliche Freiheit, wie etwa Freiheitsberaubung, Nötigung und Bedrohung dar (vgl. PPr 2011a, 168). Zusätzlich wurden Daten zum Deliktbereich Mord und Totschlag angefordert. Diese können allerdings weitgehend vernachlässigt werden, da es in Berlin im Jahr 2009 zwar ein tatverdächtiges Kind in diesem Deliktbereich gab, jedoch weder die hier relevanten Planungsräume noch die entsprechenden Regionen betroffen waren (vgl. PPr 2011b).

Die vom LKA zur Verfügung gestellten Daten sind Teil der PKS und geben Auskunft über die Anzahl der Kinder unter 14 Jahren, die in den untersuchten QM-Gebieten Moabit West und Falkenhagener Feld Ost in den Jahren 2009 und 2010 im Bereich der Rohheitsdelikte als Tatverdächtige ermittelt wurden. Die PKS gilt als eine der wichtigsten Statistiken zur Erfassung des kriminellen Verhaltens der Bevölkerung, da sie alle der Polizei bekannt gewordenen Straftaten und die einer Tat hinreichend Verdächtigen zum Zeitpunkt der Abgabe an die Staatsanwaltschaft dokumentiert. Sie beinhaltet neben absoluten Zahlen auch Informationen über Häufigkeit, Aufklärungsquoten, regionale Verteilungen, Geschlecht, Alter und Nationalität der Tatverdächtigen (vgl. Lamnek 2001, 393). Allerdings gilt es zu beachten, dass die Aussagekraft der PKS begrenzt ist, da der Polizei lediglich ein Teil aller begangenen Straftaten bekannt wird. Der Umfang der unentdeckt bleibenden Straftaten, des so genannten Dunkelfeldes, hängt dabei von verschiedenen Faktoren wie dem Anzeigeverhalten der Bevölkerung oder der Ermittlungstätigkeit der Polizei ab (vgl. Bindel-Kögel 2004, 85-88). Die PKS bietet demzufolge kein Abbild des Kriminalgeschehens, sondern dokumentiert vielmehr die von der Polizei registrierte Kriminalitätsbelastung und die Ergebnisse von Ermittlungen. Manche sprechen deshalb eher von einer Annäherung an die Realität als von einer exakten Darstellung (vgl. Rügemer 2000, 35). Trotz dieser Einschränkungen und Vorbehalte ist die Relevanz der PKS für diese Studie hervorzuheben, da sie als eines der wichtigsten Hilfsmittel zur Deutung der Kriminalität bewertet wird, insbesondere wenn deren Umfang, Struktur, Verteilung und Entwicklung charakterisiert werden soll (vgl. Lamnek 2001, 395).

Tabelle 1 zeigt die absoluten Zahlen der von den Behörden ermittelten Tatverdächtigen unter 14 Jahren im Bereich der Rohheitsdelikte für die untersuchten QM-Gebiete, die Bezirke Mitte und Spandau, sowie für die Gesamtstadt in den Jahren 2009 und 2010. Dabei ist zu berücksichtigen, dass die Anzahl der tatverdächtigen Kinder mit der so genannten „Echttatverdächtigenzählung“ ermittelt wurde. Dies bedeutet, dass jedes Kind pro Jahr nur einmal gezählt wurde, auch wenn es im Verdacht stand, mehrere Rohheitsdelikte begangen zu haben (vgl. PPr 2011b). Daneben muss für die Interpretation der Kriminalitätsbelastung beachtet werden, dass sich die Daten der Polizei auf Angaben zu den Tatorten und nicht zu den Wohnorten der Tatverdächtigen stützen.

Dies wird damit begründet, dass die Datenqualität bei Tatortangaben um ein Vielfaches höher ist als bei Wohnorten, da diese je nach Meldeanschrift oder Aufenthaltsanschrift variieren können. Es kann zudem bei der hier im Fokus stehenden Altersgruppe davon ausgegangen werden, dass die Tatverdächtigen zumeist in ihrem eigenen Wohngebiet handeln und ihre Mobilität in andere Stadtteile und Kieze vernachlässigt werden kann.

Wie Tabelle 1 zeigt, wurden im Untersuchungsgebiet Falkenhagener Feld Ost im Jahr 2009 insgesamt sieben Personen unter 14 Jahren wegen mindestens eines Rohheitsdelikts verdächtigt. Im untersuchten QM-Gebiet Moabit West betrug die Anzahl der tatverdächtigen Kinder im gleichen Jahr 34. Die Zahlen des Jahres 2010 weichen leicht von denen des Vorjahres ab. So wurden im QM-Gebiet Moabit West 26 Kinder und im Falkenhagener Feld Ost drei Kinder von den ermittelnden Behörden mindestens eines Rohheitsdelikts bezichtigt. Um die absoluten Zahlen effektiv mit denen der Bezirke und der Gesamtstadt vergleichen zu können, werden sie im folgenden Abschnitt in Relation zu den Einwohnerzahlen der gemeldeten Bevölkerung gesetzt. Dabei sei aufgrund der niedrigen Fallzahlen in den Untersuchungsgebieten zu einem vorsichtigen Umgang mit den Ergebnissen geraten.

Tabelle 1: Tatverdächtige Personen unter 14 Jahren nach Tatorten im Bereich Rohheitsdelikte

	2009	2010
Berlin (Summe aller Planungsräume)	1677	1662
Bezirk Mitte	257	276
Untersuchungsgebiet QM-Gebiet Moabit West	34	26
Bezirk Spandau	120	141
Untersuchungsgebiet QM-Gebiet Falkenhagener Feld Ost	7	3

Quelle: Landeskriminalamt Berlin, DWH FI, Abfrage vom 10.05.2011, Anzahl von Tatverdächtigen der Altersgruppe „Kind“ zu ausgewählten Delikten nach Anlagejahr des Vorgangs und Tatort (auf Basis von Planungsräumen)

Lesebeispiel: 2009 standen im Untersuchungsgebiet QM-Gebiet Moabit West 34 Kinder unter 14 Jahren im Verdacht, mindestens ein Rohheitsdelikt begangen zu haben. 2010 ermittelten die Behörden im gleichen Gebiet 26 Kinder unter 14 Jahren als Tatverdächtige mindestens eines Rohheitsdeliktes.

Delinquenzbelastung in den Untersuchungsgebieten

Für die Darstellung des Kriminalitätsverhaltens einer bestimmten Bevölkerungs- oder Altersgruppe, sowie für Vergleiche verschiedener Untersuchungsgebiete, wird im Allgemeinen mit der so genannten Tatverdächtigenbelastungszahl (TBVZ) gearbeitet. Diese setzt die Zahl der Tatverdächtigen in Relation zu je 100.000 Einwohnern der gemeldeten Bevölkerung bzw. eines Bevölkerungsanteils in einem definierten Territorium. Nur mittels der TBVZ sind Vergleiche einzelner Altersgruppen und Regionen möglich, weil diese etwaige Größenunterschiede von Vergleichsgruppen oder Entwicklungen in der Bevölkerungsgröße berücksichtigt (vgl. Kastner/ Sessar 2001, 38). Die TBVZ wird üblicherweise per definitionem für Personen ab dem achten Lebensjahr unter Verwendung folgender Formel berechnet: $TVBZ = (Zahl\ der\ tatverdächtigen\ Personen\ ab\ acht\ Jahren \times 100.000) / Zahl\ der\ melderechtlich\ registrierten\ Personen\ ab\ acht\ Jahren$.

Da die hier untersuchte Altersgruppe allerdings alle Kinder unter 14 Jahren einschließt, wurde die TVBZ in der vorliegenden Studie mit Hilfe von aufbereiteten Zahlen vom Amt für Statistik Berlin-Brandenburg entsprechend angepasst. Die vom LKA bereitgestellten Daten wurden auf die Summe aller gemeldeten Einwohner unter 14 Jahren in den untersuchten QM-Gebieten, den entsprechenden Bezirken und der Gesamtstadt bezogen. Dadurch kann ein Bild des delinquenten Verhaltens im Bereich der Rohheitsdelikte von Kindern speziell für die Untersuchungsgebiete gezeichnet und mit der bezirksweiten und gesamtstädtischen Entwicklung verglichen werden. Die nachfolgende Tabelle 2 zeigt die TVBZ für die genannten untersuchten Gebiete in den Jahren 2009 und 2010. Es fällt auf, dass die TVBZ im Untersuchungsgebiet Falkenhagener Feld Ost von 2009 nach 2010 stark zurückgeht. Dies lässt sich mit Blick auf die absoluten Tatverdächtigenzahlen in Tabelle 1 erklären: Im Falkenhagener Feld Ost wurden im Jahr 2009 sieben tatverdächtige Kinder im Bereich der Rohheitsdelikte ermittelt, während es im Jahr 2010 nur drei waren. Bei derart geringen Zahlen, errechnet auf die Anzahl von 1.450 Einwohnern unter 14 Jahren im Jahr 2009 und 1.501 im Jahr 2010, ergeben sich hohe Quotenwerte. Im Vergleich dazu waren es im Untersuchungsgebiet Moabit West im Jahr 2009 34 von insgesamt 3515, und im Jahr 2010 26 von 3496 Kindern unter 14 Jahren, die mindestens eines Rohheitsdelikts verdächtigt wurden.

Tabelle 2: TVBZ für Personen unter 14 Jahren nach Tatorten im Bereich Rohheitsdelikte

	2009	2010
Berlin (Summe aller Planungsräume)	430,55	419,21
Bezirk Mitte	635,76	673,15
QM-Gebiet Untersuchungsgebiet Moabit West	967,28	743,71
Bezirk Spandau	456,40	529,64
QM-Gebiet Untersuchungsgebiet Falkenhagener Feld Ost	482,76	199,87

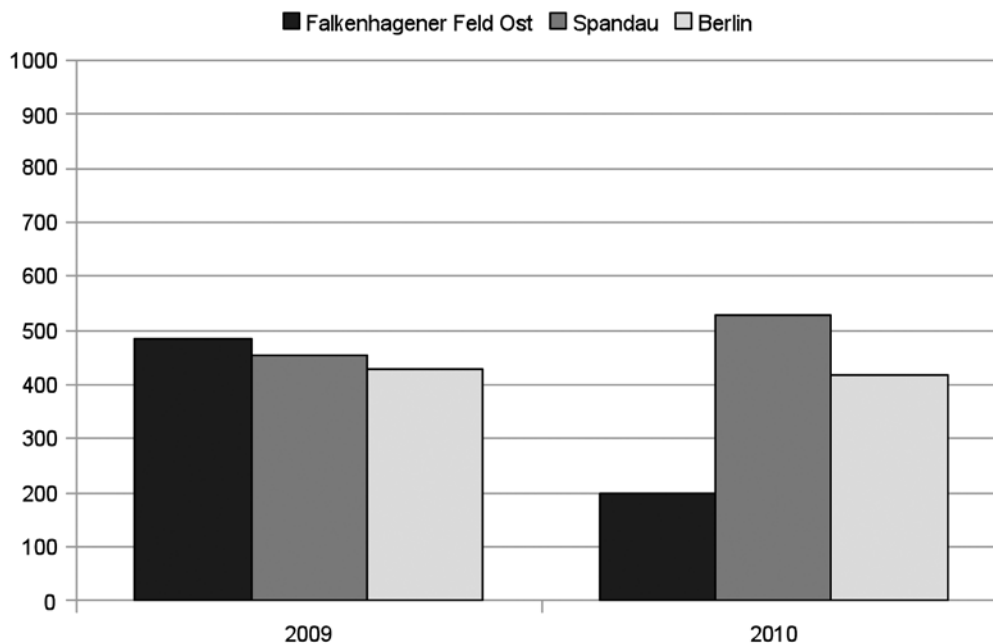
Quelle: Landeskriminalamt Berlin, DWH FI, Abfrage vom 10.05.2011; Amt für Statistik Berlin-Brandenburg, Melderechtlich registrierte Einwohner im Land Berlin am 31. Dezember 2009, Melderechtlich registrierte Einwohner im Land Berlin am 31. Dezember 2010; eigene Berechnung

Lesebeispiel: 2009 betrug die TVBZ (hier berechnet für alle Personen unter 14 Jahren) für den Bereich der Rohheitsdelikte im Untersuchungsgebiet Moabit West 967,28. Dies bedeutet, dass 967 von 100.000 Personen unter 14 Jahren wegen mindestens eines Rohheitsdeliktes verdächtigt wurden, was einem Prozentsatz von knapp 1 % entspricht. Im Folgejahr lag die TVBZ im gleichen Gebiet bei 743,71, was 0,74 % entspricht.

Für das Untersuchungsgebiet Falkenhagener Feld Ost zeigt sich, dass die TVBZ im Jahr 2009 mit einem Wert von 482,76 gegenüber dem Bezirk Spandau mit 456,40 leicht erhöht ist. Das bedeutet, dass 0,48 % der Kinder im Untersuchungsgebiet Falkenhagener Feld Ost im Jahr 2009 wegen mindestens eines Rohheitsdeliktes verdächtigt wurden, während dies im Bezirk Spandau bei 0,46 % der Fall war. Der Vergleich mit der gesamtstädtischen TVBZ von 430,55 (0,43 %) zeigt, dass die Kriminalitätsrate bei Kindern sowohl im Untersuchungsgebiet als auch im Bezirk Spandau gegenüber Berlin leicht erhöht ist (vgl. Abbildung 1). Für das Jahr 2010 ergeben sich abweichende Werte. Während die TVBZ in der Gesamtstadt mit 419,21 gegenüber 430,55 im Vorjahr beinahe konstant bleibt, zeigen sich erhöhte Werte für den Bezirk Spandau (529,64), deutlich niedrigere Werte jedoch für das Untersuchungsgebiet Falkenhagener Feld Ost, das mit 199,87 klar unter der Quote sowohl des Bezirks Spandau als auch Berlins liegt.

Die TVBZ der Kinder unter 14 Jahren im untersuchten QM-Gebiet Falkenhagener Feld Ost belegt keine spezielle Kriminalitätsbelastung im Bereich der Rohheitsdelikte im Untersuchungsgebiet, während die Zahlen im Bezirk Spandau in den untersuchten Zeiträumen über dem gesamtstädtischen Durchschnitt liegen.

Abbildung 1: TVBZ für Personen unter 14 Jahren im Untersuchungsgebiet Falkenhagener Feld Ost; Deliktbereich Rohheitsdelikte 2009 und 2010



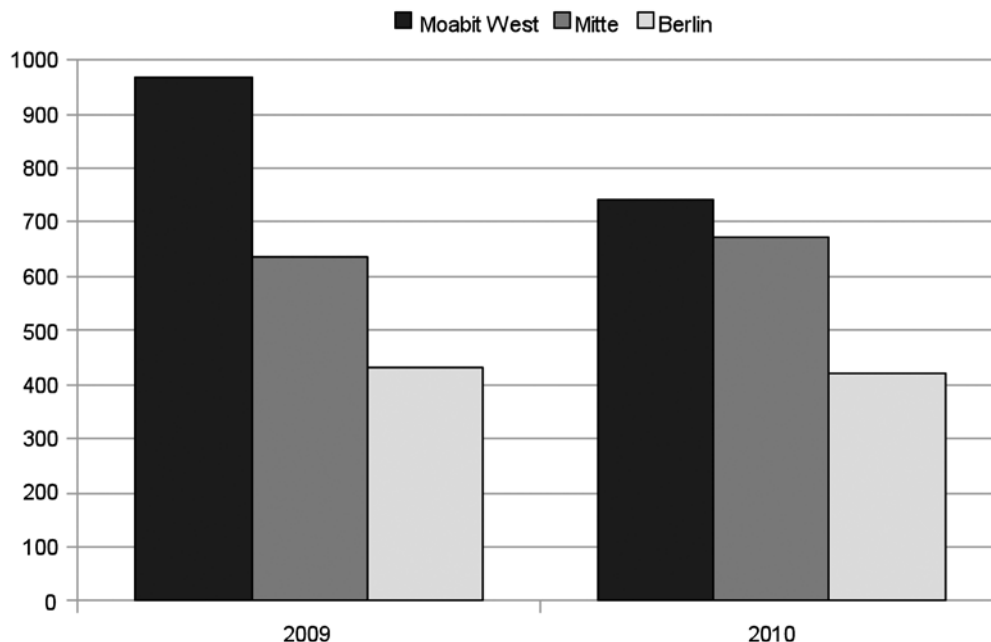
Quelle: Landeskriminalamt Berlin, DWH FI, Abfrage vom 10.05.2011; Amt für Statistik Berlin-Brandenburg, Melderechtlich registrierte Einwohner im Land Berlin am 31. Dezember 2009, Melderechtlich registrierte Einwohner im Land Berlin am 31. Dezember 2010; eigene Darstellung

Lesebeispiel: 2009 betrug die TVBZ (hier berechnet für alle Personen unter 14 Jahren) für den Bereich der Rohheitsdelikte im Untersuchungsgebiet Falkenhagener Feld Ost 482,76. Dies bedeutet, dass 483 von 100.000 Personen unter 14 Jahren wegen mindestens eines Rohheitsdeliktes verdächtigt wurden, was einem Prozentsatz von 0,48 % entspricht. Damit lag der Anteil tatverdächtiger Kinder im Untersuchungsgebiet 2009 leicht über dem des Bezirks Spandau und dem der Gesamtstadt. Im Folgejahr lag die TVBZ im gleichen Gebiet bei 199,87 und somit unter den Werten von sowohl Spandau als auch Berlin insgesamt.

Für das Untersuchungsgebiet Moabit West zeigt sich, dass die TVBZ hier sowohl 2009 als auch 2010 höher ist als im Bezirk Mitte und in Berlin insgesamt. Die für das Jahr 2009 berechnete TVBZ für Moabit West liegt bei 967,28, was bedeutet, dass knapp 1 % der Kinder unter 14 Jahren mindestens eines Rohheitsdeliktes bezichtigt wurden. Der Wert für den Bezirk Mitte liegt in diesem Jahr bei 635,76 (0,64 %), der der Gesamtstadt bei 430,55 (0,43 %). Somit ist der Anteil der delinquenten Kinder im Bezirk Mitte höher als in Berlin insgesamt, während der Anteil im Untersuchungsgebiet Moabit West noch einmal über dem des Bezirks Mitte liegt (vgl. Abbildung 2). Für das Jahr 2010 ergeben sich ähnliche Werte. Auch in diesem Jahr liegen die Werte des Untersuchungsgebietes Moabit West über denen von Mitte und der Gesamtstadt. Dies macht deutlich, dass die Delinquenzbelastung der Kinder in Mitte in den untersuchten Zeiträumen höher war als in der Gesamtstadt und gleichzeitig das Untersuchungsgebiet stärker delinquenzbelastet war als der Bezirk.

Es handelt sich demnach sowohl bei dem Bezirk Mitte im Allgemeinen, als auch bei dem Untersuchungsgebiet Moabit West im Besonderen, um problembehaftete Gebiete, in denen überdurchschnittlich viele Kinder wegen Rohheitsdelikten verdächtigt werden.

Abbildung 2: TVBZ für Personen unter 14 Jahren im Untersuchungsgebiet Moabit West;



Quelle: Landeskriminalamt Berlin, DWH FI, Abfrage vom 10.05.2011; Amt für Statistik Berlin-Brandenburg, Melderechtlich registrierte Einwohner im Land Berlin am 31. Dezember 2009, Melderechtlich registrierte Einwohner im Land Berlin am 31. Dezember 2010; eigene Darstellung

Lesebeispiel: 2009 betrug die TVBZ (hier berechnet für alle Personen unter 14 Jahren) für den Bereich der Rohheitsdelikte im Untersuchungsgebiet Moabit West 967,28. Dies bedeutet, dass 967 von 100.000 Personen unter 14 Jahren wegen mindestens eines Rohheitsdeliktes verdächtigt wurden, was einem Prozentsatz von knapp 1 % entspricht. Damit lag der Anteil tatverdächtiger Kinder im Untersuchungsgebiet 2009 über dem des Bezirks Mitte und dem der Gesamtstadt. Im Folgejahr lag die TVBZ im gleichen Gebiet bei 743,71 und erneut über den Werten von sowohl Mitte als auch Berlin insgesamt.

Die statistischen Auswertungen für die beiden QM-Gebiete zeigen, dass die Belastung mit Rohheitsdelikten von Kindern (bei niedrigen Fallzahlen) anteilmäßig sehr unterschiedlich ausfällt und auch nicht generell über dem Durchschnitt des jeweiligen Bezirks bzw. des Landes Berlin liegt. Die Daten des polizeilichen Hellfelds widerlegen auf den ersten Blick auch die theoretischen Überlegungen des Abschnitts 3.2. Aufgrund der höheren Zahl von Risikofaktoren, zu denen auch das Quartier selbst gehört, liegt der Schluss nahe, dass auch die Zahl von Tatverdächtigen in den Untersuchungsgebieten über dem Durchschnitt der Fälle in weniger belasteten Quartieren liegen müsste.

An der Hypothese eines erhöhten Risikos für delinquentes Verhalten für Kinder und Jugendliche, die in Quartieren mit besonderen Problembelastungen aufwachsen, kann dennoch zunächst festgehalten werden. Sie müsste jedoch anhand einer längeren Zeitreihe und auf Basis von Daten aus deutlich mehr QM-Gebieten geprüft werden. Überdies müssten Dunkelfeldforschungen die Daten des polizeilichen Hellfeldes ergänzen.

Die Ausgangshypothese darf allerdings auch nicht so verstanden werden, dass eine erhöhte Belastung mit Risikofaktoren unmittelbar und allein die Delinquenzbelastung beeinflusst. Gerade in Gebieten mit besonderem Entwicklungsbedarf wird – wie die Untersuchung zeigt – viel für die Stärkung von Schutzfaktoren getan. Damit werden delinquenzmindernde Einflüsse gezielt ausgebaut. Die Delinquenzquote resultiert erst aus dem Zusammenwirken beider Kräfteerichtungen.

Bestätigungen der Hypothese einer besonderen Belastung mit Risikofaktoren in QM-Gebieten finden sich in der aktuellen Studie zur Jugendgewalt in Berlin, die vom Kriminologischen Forschungsinstitut Hannover vorgelegt worden ist. Allerdings bezieht sich diese Untersuchung auf eine ältere Altersgruppe, nämlich Jugendliche der neunten Klasse. Schüler, die in Quartieren mit einem niedrigen Entwicklungsindex wohnen, berichten in höherem Maße als diejenigen aus bessergestellten Quartieren über elterliche Gewalt in der Kindheit, sie stimmen in höherem Maße Männlichkeitsnormen zu, die Gewalttätigkeiten erlauben und sie berichten über eine stärkere Schuldistanz. Ebenso geben mehr von ihnen zu Protokoll, dass sie gegenüber Bus- und Straßenbahnführern und gegenüber Polizisten Gewalt ausgeübt haben (Baier/ Pfeiffer 2011, 200-203).

4. Pädagogische und sozialpädagogische Arbeit

In Teil 3 wurden die beiden Untersuchungsregionen zunächst hinsichtlich ihrer soziodemographischen Situation vermessen. Die statistischen Befunde wurden in kriminologische Überlegungen eingeordnet, die in der Tatsache einer hohen ethnischen, nationalen und kulturellen Heterogenität in Verbindung mit benachteiligten Lebenslagen ein besonderes Risiko für delinquentes Verhalten sehen. Damit ist keine konkrete Diagnose und Prognose für zwingend ablaufende Entwicklungen in den beiden Untersuchungsregionen verbunden, sondern lediglich eine allgemeine Risikobewertung für Quartiere dieses Typs. Im Folgenden wird eine andere Perspektive eingenommen und nach den Problembefunden und den Handlungsansätzen von Akteuren gefragt, die in den beiden Quartieren beruflich tätig sind. Dieser Abschnitt basiert auf den Interviews mit dem pädagogischen Personal in Kitas (4.1), in Grundschulen (4.2) und Schulstationen (4.3). Dargestellt werden jeweils die Problemwahrnehmungen und die eigenen Aktivitäten sowie ausgewählte Evaluationsbefunde.

Es wurden in vier Kitas (von ca. 22) insgesamt mit fünf Pädagoginnen Interviews geführt; in vier Grundschulen (von fünf) wurde mit 13 Lehrkräften gesprochen und in vier Einrichtungen der Schulsozialarbeit (von fünf) mit fünf Erziehern bzw. Sozialpädagogen. Nicht alle der angefragten Einrichtungen und Angebote wollten in die Untersuchung einbezogen werden, bei anderen standen trotz grundsätzlicher Bereitschaft ein hoher Arbeitsanfall und Terminprobleme im Wege und schließlich war die Zahl der Interviews auch durch die begrenzten Kapazitäten der Forscher bestimmt.

4.1 Kitas

Seit 2006 hat sich der Kitabereich in Berlin verändert. Kitas werden seitdem deutlich stärker als früher in der Trägerschaft selbständiger Träger betrieben. Dies sind zu rund einem Drittel städtische Eigenbetriebe und zu zwei Dritteln freie Träger. Für alle Träger formuliert das Berliner Bildungsprogramm (BBP) den verbindlichen konzeptionellen Rahmen, innerhalb dessen die Kitas eigene Profile entwickeln. Kitas haben nach § 1 des KitaFöG einen Bildungsauftrag zu erfüllen. Gemäß dem BBP werden die Kinder in sieben Bereichen gefördert: Dies sind (1) Körper, Bewegung und Gesundheit, (2) soziale und kulturelle Umwelt, (3) Kommunikation: Sprachen, Schriftkultur und Medien, (4) bildnerisches Gestalten, (5) Musik, (6) mathematische Grunderfahrungen, (7) naturwissenschaftliche und technische Grunderfahrungen.

Unterstützt wird die Kompetenzbildung, die vierfach aufgeschlüsselt wird: (1) Ich-Kompetenzen (Selbstbewusstsein und Neugier), (2) soziale Kompetenzen (Regeln und Normen des Zusammenlebens, Akzeptanz Anderer, Konflikte aushandeln und Kompromisse schließen), (3) Sachkompetenzen (sprachliche Äußerungen verstehen und eigene Gedanken sprachlich treffend und grammatikalisch richtig ausdrücken) und (4) lernmethodische Kompetenzen (u.a. erkennen, dass Bildung die eigenen Handlungs- und Entscheidungsmöglichkeiten erweitert).

Kitas entscheiden innerhalb des mit dem BBP gesetzten Rahmens in Eigenverantwortung der Träger selbst, in welchem Maße sie bestimmte Programme oder Arbeitsansätze praktizieren oder inwieweit sie an Förderprogrammen (etwa des Bundes) teilnehmen.

Eine für den Präventionsaspekt wichtige Veränderung ist mit der Umstrukturierung des Kita-Wesens verbunden. Infolge einer größeren Autonomie der einzelnen Kita kann nun individuell über die Anmeldewünsche der Eltern entschieden werden. Damit lässt sich eine Steuerung erzielen, die das Übergewicht einzelner migrantischer Bevölkerungsgruppen und einzelner nichtmigrantischer Milieus verhindert. In der Folge sei es leichter, das Deutsche als einheitliche Sprache zu etablieren und eine Häufung von Problemen zu vermeiden, wie sie typischerweise mit der Dominanz von Kindern aus bildungsärmeren Schichten verbunden ist.

4.1.1 Problemwahrnehmungen

Nach übereinstimmenden Darstellungen aus den beiden Untersuchungsgebieten spielen Vorurteile als relativ stabile Handlungsorientierungen bei Kita-Kindern keine Rolle.

Das bedeutet nicht, dass es keine Hierarchiebildungen und Ausgrenzungen in den Gruppen gibt. Ablehnungen von einzelnen Kindern, Ausgrenzungen und Ungleichbehandlungen gehören zu den Elementen des sozialen Lebens in der Kita. Die Kinder beziehen sich bei Abgrenzungen von anderen auf äußerlich sichtbare Unterschiede der Hautfarbe, der körperlichen Erscheinung sowie auf das Preisniveau der Kleidung oder der konsumierten Nahrungs- und Genussmittel. Sehr dunkelhäutige Kinder oder Kinder, die den gängigen Schönheitsvorstellungen nicht entsprechen, werden manchmal ausgegrenzt. Bei Kleidung und Ernährung haben bestimmte Markenprodukte ein besseres Image als andere; wer sich solche Marken nicht leisten kann, gilt als „schlechter“. Einzelne Kinder, manchmal auch gerade solche, die selbst einen randständigen Status haben, erheben derartige Unterschiede zu objektiven Anhaltspunkten von Ausgrenzungen. Bezugnahmen auf die Hautfarbe und die ethnische Herkunft kommen insgesamt selten vor und sind eingebettet in das Bemühen um eigene Anerkennung oder im Zusammenhang mit Konflikten um Spielzeug und Aufmerksamkeit. Weit verbreitet ist die Aussage: „Du bist hässlich“, eine Aussage, die Kinder massiv verletzen kann. Der Satz dient der Diffamierung des Anderen; früh spüren die Kinder, mit welchen Äußerungen man andere treffen kann. Das Ausmaß von verbaler Gewalt ist unabhängig von der ethnischen Herkunft stark. Vermutlich ist die Vielzahl der ethnischen Gruppen hierfür ein Grund. Da die Kinder untereinander fast ausschließlich deutsch sprechen, wissen sie oftmals gar nicht, welcher Herkunft sie sind.

Die Ausgrenzungen anhand verschiedener Merkmale gehören zum Alltag der Kitas. Nicht berichtet wurde hingegen über dauerhafte Gruppenbildungen innerhalb der Kindergruppen entlang ethnischer, kultureller oder nationaler Merkmale. Die sprachliche und alltagskulturelle Vielfalt wird in aller Regel von den Kindern als unhinterfragte Gegebenheit verstanden; mit dieser Vielfalt sind keine Einschränkungen in der Kommunikation verbunden, da in den Kitas einheitlich deutsch gesprochen wird und die Kinder nichtdeutscher Herkunftssprache umso schneller Deutsch lernen, je jünger sie sind. Kita-Kinder finden aufs Ganze gesehen kulturspezifische Unterschiede interessant und sind auf die damit verbundenen neuen Erfahrungen gespannt.

Körperliche Gewalt, etwa Treten, wird häufiger von Jungen als von Mädchen ausgeübt. Beim Nachspielen beispielsweise von „Wrestling“ geht es weit über das normale Raufen hinaus, wenn Verletzungen des Gegners nicht mehr ausgeschlossen werden. Phänomene, die bei Jugendlichen beschrieben werden, finden sich auch bei Kindern wieder. Sie werden in den gleichen Topoi berichtet: Körperliche Auseinandersetzungen werden auch dann nicht beendet, wenn andere erkennbar verletzt sind. Auch eindeutige Signale wie „Stopp“-Rufe veranlassen manche Kinder nicht, tatsächlich abzulassen.

4.1.2 Eigene Aktivitäten

In den in die Untersuchung einbezogenen Kitas wird dem Aspekt der Vorurteils- und Gewaltprävention große Aufmerksamkeit beigemessen. Die interviewten Leiterinnen und Erzieherinnen sind sich der Rahmenvorgaben des Berliner Bildungsprogramms und der Konzeptionen ihrer jeweiligen eigenen Träger sehr bewusst.

Die Bildungsarbeit in den Kitas wird vom Berliner Bildungsprogramm wie in der Sicht der Befragten auf positiv formulierte Ziele hin ausgerichtet. Die Verringerung von Vorurteilen und Gewalt wird von den Mitarbeiterinnen als erwünschter Effekt verstanden, der mit dem übergeordneten Ziel des Erwerbs und des Trainings sozialer Kompetenzen verbunden ist.

In keiner der besuchten Kitas wurde über einen Arbeitsansatz berichtet, der exklusiv und spezifisch auf „Vorurteile“ und „Gewalt“ ausgerichtet wäre. Allerdings schwingen die Themen implizit im Konzept der Kita mit, so dass, wie eine Leiterin dies formulierte, „der Gedanke der Prävention quasi im Alltag gelebt wird“.

Verwiesen wird vielfach auf die verpflichtende Sprachförderung, zu der gemäß des „Gesetzes zur vorschulischen Sprachförderung“ seit 1.4.2008 das Führen eines Sprachlernstagebuchs und die „Qualifizierte Statuserhebung vierjähriger Kinder in Kitas und Kindertagespflege“ gehört. Damit wird die grundlegende Kompetenz gefördert, die eine elementare Voraussetzung für nicht-gewalttätige Interaktionen darstellt.

Ebenfalls im weiteren Zusammenhang des Themas Vorurteils- und Gewaltprävention nehmen Kitas an einem Bundesprogramm teil: „Frühe Chance – Sprachkompetenz stärken, Integration fördern: Offensive Frühe Chancen: Schwerpunkt-Kitas Sprache & Integration“, das seit April 2011 läuft.

Einige spezifische Angebote und feste Institutionen im Kitaleben werden im Folgenden dargestellt. Die Mitarbeiterinnen in den Kitas messen ihnen Bedeutung auch hinsichtlich einer Verringerung von sozialen Vorurteilen und Gewalttätigkeiten bei.

Dazu gehören in erster Linie das Einführen und Verdeutlichen von generellen Regeln. Sie folgen den Grundsätzen von Gleichbehandlung, Egalität und Reziprozität. Kein Kind kann aufgrund von Herkunft, Geschlecht oder Alter Vorrechte beanspruchen, alle haben Anspruch auf den gleichen Respekt untereinander, auf die gleiche Nutzung vorhandener Spielgeräte und die gleiche Aufmerksamkeit und Zuwendung der Pädagogen. Die Geltung der Regeln wird gegenüber den Kindern in unterschiedlicher Weise verdeutlicht. Neben der mündlichen Information werden an Regelverstöße pädagogische Folgen gebunden. Dazu gehört etwa bei einem absichtlichen wie einem versehentlichen Verletzen der Integrität der Anderen die Bitte um eine Entschuldigung. Ggf. wird auch in Einzelgesprächen mit Kindern über symbolische oder materiale Verletzungen anderer Kinder ihr Bewusstsein gefördert, dass im sozialen Leben Regeln gelten, die die Rechte aller Beteiligten berücksichtigen.

Auf Ausgrenzungen wird reagiert, indem man mit den ausgegrenzten Kindern besonders interessante Spiele spielt und auf diesem Wege das Interesse der anderen Kinder weckt, sich hier anzuschließen. Indirekt werden die vormals Ausgegrenzten dann wieder integriert.

Dem Abbau seelischer und körperlicher Anspannungen bei den Kindern dienen sportliche oder allgemein besondere körperliche Aktivitäten, mit denen entweder regelmäßig oder in aktuellen Fällen ein „Auspowern“ gefördert wird.

Zu fest etablierten Kommunikationsstrukturen in Kitas gehören „Morgenkreise“, bei denen die für den jeweiligen Tag anstehenden Vorhaben ebenso besprochen werden wie an geltende Regeln erinnert wird. Überbordende Rängeleien, Ausgrenzungen u.a.m. kommen hier zur Sprache. Neben den Regeln und der Arbeit am Bewusstsein für Regeln wird in Kitas die Vielfalt der Herkunftskulturen als ein Beitrag zur Verringerung von Vorurteilen verstanden. Dem entspricht die ausdrückliche Berücksichtigung unterschiedlicher Speisen und Essgewohnheiten oder die Einplanung von nichtdeutschen und nichtchristlichen Feiertagen in die Aktivitäten der eigenen Einrichtung.

Ähnlich wie dies später auch für die Grundschulen dargestellt werden wird, wird in den Kitas zur Verringerung von unfruchtbaren Konflikten oder körperlichen Gewalttätigkeiten unter den Kindern die Zusammensetzung der einzelnen Gruppen bewusst gesteuert. Zeitweise oder dauerhaft werden auf diesem Wege bekannte Konfliktkonstellationen vermieden.

Fortbildungen

Zur Thematik werden Fortbildungen angeboten und besucht. Fortbildungen werden teils von den Trägern für ihre Mitarbeiter angeboten, teils existieren trägerübergreifende Angebote. Kleineren Kitas, teils in Trägerschaft von Elterninitiativen, stehen anscheinend kleinere Budgets für die Fortbildung zur Verfügung als den großen.

Vorgesehen sind auch Teamfortbildungen, bei denen die in der gemeinsamen Praxis erwachsenen aktuellen Themen bearbeitet werden. Fort- und Weiterbildungen werden u.a. vom Sozialpädagogischen Fortbildungsinstitut für Berlin-Brandenburg (SFBB) organisiert. Die Angebote vom SFBB seien preislich deutlich günstiger als die von freien Trägern, bei denen ein Seminar auch 500 € kosten kann. Qualitätsunterschiede wurden von den Interviewten allerdings nicht registriert. Soweit die Angebote der eigenen Träger und des SFBB bewertet wurden, werden diese positiv und als hilfreich beurteilt.¹⁵ Dies gilt auch für die Angebote des Berliner Instituts für Frühpädagogik.¹⁶

Elternarbeit

Ein wesentlicher Teil der Kita-Arbeit ist die Arbeit mit den Eltern. Bei den Anmeldungen bereits wird verdeutlicht, dass die Kitas einen allgemeinen Bildungs- und Erziehungsauftrag haben, zu dem ausweisbare Wert- und Normvorstellungen gehören. Ergänzt wird dies durch das spezielle Profil der jeweiligen Einrichtung. Zugleich aber wird den Eltern auch verdeutlicht, dass die Kita lediglich einen ergänzenden Beitrag zur Bildung und Erziehung leistet und dass dadurch die Eltern nicht aus ihrer genuinen Verantwortung entlassen werden.

Die Eltern werden regelmäßig zu einem Gespräch über den Entwicklungsstand ihres Kindes eingeladen, der u.a. im regelmäßig geführten „Sprachlerntagebuch“ dokumentiert wird. Bei anhaltenden Regelverstößen des Kindes werden die Eltern auch darauf angesprochen und an ihre Erziehungsverantwortung erinnert.

Allgemein hervorgehoben wird die hohe Bedeutung von informellen Kontakten zwischen Eltern und pädagogischem Personal, die nicht als Folge von Terminvereinbarungen und den regelmäßigen Elternabenden stattfinden.

¹⁵ Vgl. die web site: <http://sfbb.berlin-brandenburg.de/sixcms/detail.php/bb2.c.462476.de>

¹⁶ Vgl. die web site: <http://www.biff.eu/institut/>

„Tür- und Angel-Gespräche“ haben offensichtlich nachgerade den Status eines eigenen Kommunikationsinstruments. Die Gelegenheit zu diesen Gesprächen ist mit alltäglichen Routinen verbunden: Eltern bringen ihre Kinder in die Kita und holen sie wieder ab. Damit entstehen anstrengungslos Situationen, in denen man sich zwischen dem pädagogischen Personal und den Eltern über die Kinder, aber auch über andere Familienthemen und -probleme austauschen kann. Viele Eltern nutzen diese Gelegenheit, um nach Unterstützung in Lebensbereichen zu fragen, die mit der Kita nicht unmittelbar verbunden sind. Umgekehrt können auch die Pädagogen die Eltern auf diese Weise leicht ansprechen.

Gezielte Prävention

Mit gezielter Prävention werden hier die Aktivitäten zusammengefasst, die sich auf die Diagnostik und die Entscheidungen über ggf. erforderliche besondere Maßnahmen bei Kindern beziehen, die in besonderer Weise durch Aggressionen auffallen.

Als Kooperationspartner für die Kitas (wie auch für die im Folgenden dargestellten anderen pädagogischen bzw. sozialpädagogischen Einrichtungen) kommen der Allgemeine Sozialpädagogische Dienst (ASD), die Erziehungs- und Familienberatung (EFB) und der kinder- und jugendpsychiatrische Dienst in Frage.

In vielen Fällen werden die Hinweise des Kita-Personals von den betreffenden Eltern aufgenommen und Kinder dem Amtsarzt oder einem Psychologen vorgestellt. Damit werden physiologischmedizinische Diagnosen ermöglicht bzw. therapeutische Maßnahmen vorgeschlagen (etwa Ergotherapie). Kinder mit einem diagnostizierten besonderen Status werden an spezielle Einrichtungen vermittelt. Soweit bei nachhaltig auffälligen Kindern die Eltern nicht zu einer konstruktiven Kooperation und einem veränderten Erziehungsverhalten bereit sind, wird das Jugend- und Gesundheitsamt ins Spiel gebracht. Dazu ist im Regelfall die Zustimmung der Eltern erforderlich. Leider, so verschiedene Pädagogen, stehen einer erfolgreichen Entwicklung oft die Eltern des betroffenen Kindes im Weg, denn häufig gäbe es ausreichend Hilfestellungen für die Familien, die allerdings nicht angenommen werden.

Als Ausnahmefälle gelten die Situationen, in denen das Kindeswohl akut gefährdet ist; in solchen Fällen wird die Polizei eingeschaltet und mit allen Mitteln versucht, das Kind sofort aus der Familie zu nehmen.

4.2 Grundschulen

Interviews wurden in insgesamt vier Grundschulen unterschiedlichen Typs geführt: Eine gebundene Ganztagschule, eine verlässliche Halbtagsgrundschule, zwei Schulen mit offenem Ganztagsbetrieb. Die untersuchten Schulen weisen einen hohen Anteil an ndH-Schülern auf. Er liegt zwischen 60 und 92 Prozent.

4.2.1 Problemwahrnehmungen

In der Sicht von Pädagogen haben sich verschiedene Probleme bei Schülern in den vergangenen Jahren verstärkt. Dazu gehören eine relativ geringe Ausdrucksfähigkeit, eine relativ geringe Empathiefähigkeit, eine schwach ausgebildete Konfliktfähigkeit und Respektlosigkeiten.

Den Kindern scheint vielfach ein gewisses sprachliches Vermögen zu fehlen (sowohl mangelnde Sprachkenntnis als auch Ausdrucksvermögen). Sie sind demnach oftmals nicht in der Lage, sich selbst und die eigene Gefühlswelt wahrzunehmen und ihre Emotionen auszudrücken, was sich

gerade in Konfliktsituationen bemerkbar macht. Die Konfliktsituationen müssen daher immer sehr stark von den Lehrern kontrolliert und gesteuert werden. Die Bereitschaft, Streitigkeiten verbal zu klären, habe bei den Grundschulern drastisch abgenommen. Demgegenüber hat die Bereitschaft, sofort zuzuschlagen, zugenommen, wobei die Kinder oft relativ hemmungslos agieren. Festzustellen sei eine gewisse Gefühlsverrohung und mangelnde Empathie bei den Schülern. Wenn beispielsweise Kinder weinen, werde häufig eher gelacht als getröstet. Manche Befragten beschreiben das Phänomen als „emotionale Verwahrlosung“. Den Kindern fehle die Fähigkeit, sich in andere hinein zu versetzen, sowohl im wirklichen Leben als etwa auch bei literarischen Figuren aus Geschichten und Bilderbüchern.

Ein weiterer Befund der Befragten ist, dass der Respekt der Schüler nachgelassen hat. Schon bei den Schülern der ersten und zweiten Jahrgangsstufe falle auf, dass sie ein erhöhtes bzw. überhöhtes Selbstbewusstsein haben und damit eine gewisse Respektlosigkeit gegenüber anderen einhergeht. Dadurch sinkt auch die Hemmung, sich über festgelegte Regeln und Grenzen hinwegzusetzen. Dies wird auch als interkulturelles Phänomen geschildert. Das überhöhte Selbstwertgefühl scheint demnach vor allem ein Phänomen von männlichen Kindern aus dem arabischen und türkischen Kulturkreis zu sein. Zu Hause wird diesen Kindern oft mitgeteilt, dass sie diejenigen sind, die das Sagen haben, wenn der Vater oder die älteren Brüder nicht anwesend sind. Dieses Verhalten übertragen die Kinder dann in den Schulalltag und können nicht zwischen der häuslichen und der schulischen Situation unterscheiden. Sie treten demnach mit einer gewissen Arroganz in der Schule auf, geben anderen Kindern und den Lehrern Befehle und fühlen sich überlegen.

Auch von den Eltern werde manchmal die Auffassung vertreten, dass deutsche Lehrerinnen dem Sohn nichts zu sagen hätten. Dabei spiele der Rekurs auf die „Nichtgläubigkeit“ eine Rolle, die sich im Umgang der Kinder mit der Lehrerin zeigt und auch verbal geäußert wird („Eine deutsche Ungläubige hat mir nichts zu sagen.“).

Viele Kinder sind zu Hause mit körperlicher Gewalt als Bestrafung für das Übertreten von Regeln konfrontiert. Die Kinder sind also oft körperliche Züchtigung gewohnt, so dass sie die gewaltfreien Erziehungsmethoden in der Schule nicht immer verstehen.

Gruppenidentitäten und soziale Distanz innerhalb der Schülerschaft

Die Bildung von Wir-Gruppen verläuft uneinheitlich. Religiöse und ethnische Zugehörigkeiten spielen manchmal eine Rolle, ohne deshalb auch durchweg als dominante und zeitlich stabile Grenzmarkierung zwischen verschiedenen Gruppen zu fungieren. Grundschüler setzen sich auch im Hinblick auf ethnische und nationale Kategorien voneinander ab und formulieren eine eigene Wir-Gruppe. Andere Schüler werden direkt nach ihrer Gruppenzugehörigkeit gefragt. Solche Grenzziehungen erfolgen zwischen Türken und Russen, zwischen Türken und Kurden und zwischen Nicht-Deutschen und Deutschen.

Viele der Kinder unterhalten sich auf dem Schulhof in ihrer Muttersprache, so dass schnell eine Gruppenbildung stattfindet und sich gewisse Grenzen ziehen. Eine weitere Dimension der Abgrenzung bilden kulturelle und religiöse Sitten. Die Kinder fragen bisweilen die Lehrer beim Frühstück, ob diese Schweinefleisch auf dem Brot essen. Durch die Antwort wird eine Grenze gezogen, die den Schülern durchaus bewusst und auch sehr wichtig ist. Es wird z.B. bewusst zwischen „Wir Türken“ und „die Deutschen“ unterschieden. Die Kinder beobachten, dass ihre Nachbarn anders leben und führen dies auf ihre Herkunft zurück.

Dies führt nicht unbedingt zu Gewalt oder Geringschätzung der anderen, jedoch oftmals zu Abgrenzung und zur Ausbildung einer spezifischen Gruppenidentität. Die Hervorhebung von kulturellen Unterschieden und die Gruppenabgrenzungen können jedoch auch zu körperlichen Auseinandersetzungen führen. Die Aufteilung in „Schweinefleischesser“ und „Nichtschweinefleischesser“ mündet oft in Ausgrenzungen, was wiederum zu Spannungen und Gewalt führen kann. Bemerkenswert sind auch innerreligiöse Ablehnungen. Unter den moslemischen Kindern agieren manche manchmal als eine Art „Glaubenswächter“ und beleidigen die Kinder, deren Mütter beispielsweise kein Kopftuch tragen oder die Fastengebote nicht streng befolgen.

An Schulen mit einem sehr hohen Anteil migrantischer Schüler wird von Phänomenen der „Deutschenfeindlichkeit“ oder „Inländerfeindlichkeit“ berichtet: Die Ausgrenzung der wenigen deutschen Kinder an einer Schule resultiert aus deren „grundsätzlicher Andersartigkeit“. Sie haben beispielsweise hellere Haare, bessere Deutschkenntnisse, bessere Noten im Deutschunterricht und werden daher als Streber abgetan.

Mehrere Lehrkräfte berichten, dass selten Freundschaften zwischen deutschen und migrantischen Schülern zustande kommen. Ein neuralgischer Punkt sind dabei die Einladungen nach Hause. Dies ist zwischen deutschen Schülern üblich, wird aber von migrantischen Elternhäusern weniger unterstützt. Dies führt bisweilen dazu, dass deutsche Kinder von der Schule abgemeldet werden, weil sie keine Freunde finden. Ein deutsches Kind, das alleine in einer Klasse ist, bleibt demnach auch oft alleine, wird ausgegrenzt und hat Schwierigkeiten, Freundschaften zu schließen und akzeptiert zu werden.

Es findet scheinbar selten offene Ablehnung statt, jedoch beschränken sich die Beziehungen auf die Schule. Die Kinder spielen auf dem Schulhof oder im Sport ungezwungen miteinander, jedoch findet oftmals keine engere Bindung außerhalb des Schulalltags statt. Die soziale Nähe ist also auf die Schule begrenzt.

Gruppenkonflikte

Streitereien und auch Raufereien etwa nach Spielen auf dem Pausenhof kommen an allen Schulen vor und laufen an allen Schulen ähnlich ab. Manchmal geschieht es aber auch, dass ein Kind vollkommen ausrastet, ohne dass dafür sichtbare Gründe wie vorangegangenes Necken oder Ärgern nachzuvollziehen wären. Verbal ausgetragene Konflikte stellen den größten Teil dar. Sowohl bei den verbal vollzogenen wie bei den auch körperlichen Konflikten sind öfter Jungen als Mädchen beteiligt. Machismo-Phänomene bei Jungen stehen in einem deutlichen Zusammenhang mit Geschlechtsrollenbildern und der Erziehungspraxis ihrer Herkunftskulturen. In einzelnen Ethnien sind „Gewalt legitimierende Männlichkeitsnormen“ stärker verbreitet als in anderen. Somit registriert man an den Schulen Bevölkerungsgruppen, die prozentual für mehr Meldungen im Gewaltbereich sorgen als andere.

Es gibt Konflikte und gewalttätige Auseinandersetzungen, die mit Gruppenbildungen entlang der genannten Grenzen zusammenhängen, es gibt jedoch auch Konflikte, die nichts damit zu tun haben. Ein Beispiel dafür ist das Einmischungsverhalten der Kinder, wenn eine Auseinandersetzung im Gange ist. Häufig versuchen die Kinder, befreundeten Kindern, die in einen Konflikt verwickelt sind, beizustehen. Dabei spielen ethnische Gemeinsamkeiten eher eine untergeordnete Rolle. Zwar fragen die Kinder, wie bereits erwähnt, die Zugehörigkeit der anderen Kinder ab, dies hat jedoch bei Jüngeren noch wenige Auswirkungen. So spielen auch Freundschaften, Schulklassenzugehörigkeit, etc. eine Rolle bei den Parteinahmen.

Kommunikation von Vorurteilen

Unterscheiden lassen sich Vorurteile, die gegenüber Angehörigen einzelner Bevölkerungsgruppen im direkten Kontakt geäußert werden von Vorurteilen, die kommuniziert werden, ohne dass Angehörige der negativ bewerteten Gruppen an der Situation beteiligt sind.

Vorurteile spielen eine Rolle gegenüber Roma-Kindern, manchmal auch gegenüber Rumänen generell, denen nachgesagt wird, sie würden stehlen. Beschimpfungen als „Zigeuner“ werden direkt gegenüber den Roma-Kindern gebraucht.

Vorurteile können vereinzelt auch beobachtet werden im Verhältnis zu dunkelhäutigen Kindern – andererseits genießen in manchen Klassen gerade Dunkelhäutige ein großes Ansehen.

Viele Lehrkräfte beobachten bei den Grundschulern einen gewissen, eher funktional als inhaltlich bestimmten Gebrauch von Gruppennamen. So werden die Bezeichnungen „Jude“, „Judensau“ und manchmal auch „Zigeuner“ als Schimpfwörter benutzt, ohne dass die Kinder die inhaltliche Bedeutung der benutzten Wörter kennen. Sie wiederholen, was sie in ihrem Umfeld aufschneiden, ohne genau zu wissen, von was sie reden. Dem entspricht die Verwendung der abwertend gebrauchten Gruppennamen, ohne dass damit unterstellt wird, die Adressaten seien Juden oder Roma. Mitunter sind auch überhaupt keine Schüler dieser Bevölkerungsgruppen an der betreffenden Schule.

Ein weiteres Phänomen sind die Beleidigungen der Eltern. Auch hier wissen die Kinder oft nicht, was sie sagen; sie kennen lediglich den Beleidigungs- und den Eskalationswert bestimmter sprachlicher Formeln.

In den verschiedenen Konflikten spielen in unterschiedlichem Maße und in unterschiedlicher Weise soziale Vorurteile eine Rolle. Insgesamt entsteht der Eindruck, dass Vorurteile für das Handeln der Kinder nur selten ein eigenständiges Motiv darstellen; sie übernehmen die Ablehnungen von ihren Vorbildern in den Familien oder älteren Kindern bzw. Jugendlichen.

In Abhängigkeit von politischen oder militärischen Tagesereignissen sind auch bei diesen Bezugspersonen die emotionale Besetzung von Kommunikation von Gruppenzugehörigkeiten und Parteinahmen einem Wechsel unterworfen.

Cybermobbing

An Grundschulen wird in den oberen Klassen verschiedentlich das Phänomen „Cybermobbing“ beobachtet. Bei einigen Befragten ist der Eindruck entstanden, dass Mobbing und Cyber-Mobbing offene körperliche Gewalt teilweise abgelöst hat und dass es sich dabei um „die neue Schiene der Gewalt“ handle. Einige Interviewte vermuten, dass diese Art eines medialen Mobbens zunehmen wird.

Körperliche Gewalttätigkeiten

Die Häufigkeit und Intensität von körperlicher Gewalt wird von manchen Lehrern altersdifferenziert wahrgenommen: Die Gewalt in den ersten vier Klassenstufen halte sich in Grenzen und der Umgang miteinander verlaufe größtenteils friedlich. Die Schüler ab der fünften Klasse sind dagegen teilweise bereits in der Pubertät; entwicklungsbedingt sind sie mit mehr Problemen konfrontiert und oft unausgeglichener (Identitätsgefühl); dadurch seien Konflikte stärker aufgeladen und die körperlichen Auseinandersetzungen seien hier häufiger.

Generell hängt das Gewaltpotential sehr stark von einzelnen Individuen in einer Klasse ab. Wenn schwierige Persönlichkeiten aufeinandertreffen, kann es sowohl zu Auseinandersetzungen zwischen Jungen und Mädchen, zwischen verschiedenen Nationalitäten, als auch zu persönlichen Problemen wie schwere Aggressionen, Autoaggressionen, u. ä. kommen. Insofern habe die Zusammensetzung der Klassen einen erheblichen Einfluss auf das Gewaltniveau.

Körperliche Auseinandersetzungen finden in zeitlicher und räumlicher Distanz vom Unterricht und von den Unterrichtsräumen statt. Durchweg wird berichtet, dass in Pausen und Zwischenzeiten oder bei Wegen zwischen verschiedenen Gebäudeteilen der Schulen körperliche Auseinandersetzungen stattfinden.

Grundschulen, in denen die Kinder bis 14 Uhr Unterricht haben und danach nach Hause gehen, bieten in dieser Hinsicht weniger „freie Situationen“ als solche, in denen die Schüler bis 16 oder 18 Uhr bleiben. Hier ergeben sich immer wieder Situationen, in denen es zu Gewalt kommen kann (beispielsweise in den Pausen, auf dem Schulgelände, zwischen den Modulen, beim Essen, etc.).

4.2.2 Eigene Aktivitäten

Abgesehen von den im Folgenden im Einzelnen dargestellten Handlungsansätzen, Maßnahmen und Projekten, stellen sich die Schulen auf die Bearbeitung des Vorurteils- und Gewaltthemas ein, indem sie die Bedeutung genereller pädagogischer Grundsätze betonen. Dazu gehört die wertschätzende Beziehung zu den Schülern. „Die Tür zum Kind ist die persönliche Beziehung.“ Das Kind soll das Gefühl haben, als Person anerkannt und geschätzt zu werden. Darauf baut die Unterscheidung zwischen Person und Verhalten: Die Wertschätzung der Person geht nicht verloren, auch wenn ein bestimmtes Verhalten als fehler- oder schuldhaftes Regelübertretung sanktioniert wird. Dieses Gefühl der Zuwendung muss aufgebaut, gepflegt und v.a. auch ausgedrückt werden können. Insofern wird eine vertrauensvolle und wertschätzende Lehrer-Schüler-Beziehung als unverzichtbare Voraussetzung des sozialen Lernens verstanden.

Was für den einzelnen Schüler gilt, gilt in den untersuchten Schulen auch für Herkunftsgruppen. Die Schulen stellen sich auf die nationale, kulturelle und ethnische Vielfalt ihrer Schüler und deren Herkunftsmilieus in positiver, wertschätzender Weise ein. Die Pluralität von Lebensweisen, kollektiven historischen Erfahrungen, Rollenbildern und Alltagspraktiken wird als Gegebenheit zunächst anerkannt und in Ausschnitten auch zum Thema des Unterrichts oder von besonderen Schulveranstaltungen gemacht. Beispiele für diese interkulturelle Öffnung sind die Vermittlung verschiedener Essensgewohnheiten etwa bei Klassenfesten, die Beschäftigung mit Rollenverteilungen in verschiedenen Kulturen, die Erklärung verschiedener Flaggen, das Nachspielen der Weltmeisterschaft.

Schulprogramm und Schulkultur

Die Übereinstimmung hinsichtlich der maßgeblichen Handlungsprinzipien und ihre konsequente Beachtung in der Praxis des Schulalltags werden von allen Befragten als eine eminent wichtige, ja nachgerade unerlässliche Voraussetzung für eine erfolgreiche Befassung mit Vorurteilen und Gewalt angesehen. Ohne einen solchen „Schulterschluss“, ohne eine einheitliche Linie verpuffen die Aktivitäten einzelner Pädagogen. Erforderlich ist ein konsistenter praktischer Umgang mit aktuellen Verstößen gegen die Norm der Vorurteils- und Gewaltfreiheit etc. und ein praktisch wirksamer Minimalkonsens, in welcher Weise die Vermittlung sozialer Kompetenzen an der jeweiligen Schule erfolgen soll.

Der erforderliche Konsens muss sich – neben den grundsätzlichen Handlungsprinzipien – auch auf den Umgang mit den jeweils verwendeten pädagogischen Konzepten und Arbeitsweisen beziehen. An den in die Untersuchung einbezogenen Schulen ist eine solche Schulkultur in unterschiedlichem Maße verwirklicht. Ein konsistentes Regelwerk, dem ein abgestimmtes, einheitliches Verhalten des Lehrkörpers entspricht, scheint derzeit nicht überall gleichermaßen vorhanden zu sein. „Unter Lehrern gibt es anscheinend keine Kultur, einem Kollegen bei Konflikten mit der Klasse zu helfen, insbesondere wenn diese Probleme nicht bei allen Lehrern auftreten. Augenscheinlich erfährt ein Lehrer eher eine geringe Wertschätzung durch das eigene Kollegium, wenn er Probleme mit der Klasse nicht geregelt bekommt. Diese einzelnen Bausteine innerhalb einer Schule machen es den Kindern oft schwer zu verstehen, warum man sich an Regeln halten muss. Natürlich ist das nicht an allen Schulen vorhanden, aber grundsätzlich eine der Problematiken von Gewalt“ – so ein Interviewter.

Die Intensität und das Ausmaß einer Befassung mit den Phänomenen Vorurteile und Gewalt an Grundschulen ist zunächst dadurch bestimmt, inwieweit diese Themen zu Bestandteilen des jeweiligen Schulprofils gemacht werden. Dies schlägt sich nieder in der schriftlichen Fixierung im jeweiligen Schulprogramm und in der Praxis der Schulentwicklung.

An einigen Schulen wird mit einem Regelwerk gearbeitet, das Grundregeln aller am Schulleben Beteiligten in klaren Grundsätzen formuliert und schriftlich festhält. Ein solches Grundregelwerk wird in einigen Fällen ergänzt durch die Festlegung, welche Folgen bestimmte Arten von Regelverstößen haben. Damit wird ein gestuftes System von Reaktionen beschrieben. In einem eigenen Akt werden von neuen Schülern und deren Eltern diese Regeln zur Kenntnis genommen und per Unterschrift die Selbstverpflichtung eingegangen, diese Regeln einzuhalten. Damit ist für Schüler und Lehrer ein „Wegducken“ oder Unterlaufen der Regeln schwerer möglich.

Schulleitung

Das Problembewusstsein und der Gestaltungswille der Schulleitung spielt dabei eine besondere Rolle. Den Interviews mit solchen Lehrkräften, die an einer Schule den Wechsel in der Leitungsfunktion persönlich erlebt haben, ist zu entnehmen, dass von einer neuen Leiterin auch abhängt, inwieweit den Themen eine Relevanz und ein besonderer Rang beigemessen wird. Schulleiter haben eine nicht unerhebliche Autonomie und können das Thema Vorurteile und Gewalt zu einem wichtigen oder einem weniger wichtigen Thema an der Schule erklären. Dies manifestierte sich nicht zuletzt in der Bereitschaft, an unserer Untersuchung mitzuwirken. Damit, so eine Schulleiterin, wird gegenüber den Erziehern und Lehrkräften der eigenen Schule signalisiert, dass diese Themen weit oben auf der Agenda stehen. Eine Rückendeckung seitens der Schulleitung ist für die am Thema interessierten Pädagogen, die es an jeder Schule gibt, eine elementare Voraussetzung, eigene Ideen zu entwickeln und sich praktisch einzubringen.

Der Einfluss der Schulleitung bezieht sich neben der grundsätzlichen Möglichkeit, bestimmte Themen auf die Agenda der Schule zu setzen und Überzeugungsarbeit zu initiieren und von den Erziehern und Lehrern entwickelte Ideen in ihrer Verwirklichung zu unterstützen, auf die Personalpolitik. Die Schulleitung sucht bei Bewerbungsrunden neue Lehrkräfte aus und hat damit einen erheblichen Einfluss, ob etwa Migranten eingestellt werden, die einen ähnlichen kulturellen, nationalen oder ethnischen Hintergrund haben, wie die wichtigsten Gruppen migrantischer Schüler der betreffenden Schule. Eine solche Einstellungspraxis hat einen hohen symbolischen Wert gegenüber den jeweiligen migrantischen Gruppen, die dies als Anerkennung und Wertschätzung erfahren. Gegenüber nichtmigrantischen Eltern und Schülern wird damit die Normalität von Migration betont. Und nicht zuletzt sind damit für die praktische Gestaltung von Elterngesprächen Erleichterungen bezüglich der sprachlichen und kulturellen Verständigung verbunden. Auch Unterhaltungen von migrantischen Schülern in der Sprache ihrer Eltern oder Großeltern sind den Lehrkräften dann nicht mehr prinzipiell verschlossen. Insgesamt wird die Einstellung von Migranten als Lehrkräfte als ein wichtiger Beitrag zur Verringerung von sozialen Vorurteilen verstanden.

Einen Einfluss hat die Schulleitung auch hinsichtlich der Möglichkeiten der Lehrkräfte, einschlägige Fortbildungen zu besuchen. Dazu ist es erforderlich, Vertretungen zu organisieren, um Unterrichtsausfall auszuschließen. Es liegt auf der Hand, dass dies in eher restriktiver oder eher fördernder Weise geschehen kann. Unterrichtsstunden mit sog. „Doppelsteckungen“, in denen also zwei Lehrkräfte vorgesehen sind, erleichtern den Besuch von Fortbildungen: Als Ausnahme von der Regel wird der Unterricht von einer Lehrkraft alleine bestritten.

In den Bereich der Schulprogrammatisierung und der Schulentwicklung gehört auch die Einführung einer zusätzlichen Schulstunde pro Woche, wie dies an zwei Schulen der Fall ist. Diese Schulstunde wurde im Rahmen eines Modellversuchs eingeführt und ist mittlerweile fest etabliert. Die Einführung des Fachs „interkulturelle Erziehung“ war wohl arbeitsaufwändig, aber nicht grundsätzlich problematisch – „alles nur eine Frage der Finanzierung und des Personals“, so eine der betreffenden Schulleiterinnen. Das Vorhaben bedurfte der Bewilligung der Schulkonferenz, der Schulaufsicht und der Eltern.

In zwei Schulen hat man die vorgesehene Studententafel um jeweils eine Stunde ergänzt. In dieser verpflichtenden wöchentlichen Zusatzstunde ist das Thema „interkulturelle Erziehung“. Der Unterricht in „interkultureller Erziehung“ bzw. „soziales Lernen“ wird an den betreffenden Schulen sehr geschätzt. Er eigne sich hervorragend als Ergänzung des normalen Unterrichts.

Die Arbeit der Kollegin trage rasch Früchte und die Ergebnisse werden bei anderen Arbeitsansätzen wie „Faustlos“ oder den Konfliktlotsen sichtbar. Die Kollegin wird bei ihrer Arbeit unterstützt von der Schulstation. Die wöchentliche Stunde wird genutzt, um soziale Kompetenz zu fördern und um Angelegenheiten des Klassenzusammenhalts („Soziale Integration“) zu behandeln. An Schulen, an denen „interkulturelle Erziehung“ nicht im Rahmen eines ausgewiesenen Faches Thema ist, wird sie als „zentrale Querschnittsaufgabe“ deklariert.

Personal für besondere Aufgaben

Einen mittelbaren Beitrag zur Etablierung einer vorurteils- und gewaltreduzierten Schule stellen die sog. „Kulturmittler“ dar. Dabei handelt es sich um ergänzendes pädagogisches Personal mit Migrationshintergrund, das bereits seit längerem in Deutschland lebt und von daher mit der eigenen Herkunftskultur wie der Kultur der deutschen Mehrheitsbevölkerung vertraut ist. Kulturmittler beherrschen die deutsche Sprache und mindestens die Sprache ihres Herkunftslandes. Ihre Aufgabe ist es, den Kontakt zu den Eltern migrantischer Kinder und den Kindern selbst herzustellen und zu pflegen. Dies gelingt leichter, wenn sich die Eltern aufgrund der kulturellen Nähe zu den Kulturmittlern anerkannt und in spezifischer Weise angesprochen fühlen können. Man hat an einer Grundschule gute Erfahrungen mit Kulturmittlern gemacht, die bei der Integration von Roma-Kindern eine wichtige Rolle gespielt haben. Es hat sich erwiesen, dass gerade auch bei schuldistantem Verhalten der Kinder, die Eltern leichter erreichbar sind, wenn die Einladung zu einem Gespräch von einem Angehörigen der gleichen Ethnie ausgesprochen wird. Einen mittelbaren Beitrag zur Vorurteils- und Gewaltprävention leisten Kulturmittler, insofern sie bestehende Kommunikationsbarrieren zwischen Schule und migrantischen Eltern verringern helfen. Damit ist überhaupt einmal die Voraussetzung geschaffen, Eltern am Schulgeschehen zu beteiligen. Darüber hinaus erleichtert es den Austausch zwischen dem Herkunftsmilieu von Schülern und der Schule auch in Fällen von Norm- und Regelverletzungen.

Neben der sprachlichen Vermittlung wird v. a. das Vertrauen betont, das man seitens migrantischer Kreise solchen Personen entgegenbringt. An die Tatsache ihrer Herkunftsgleichheit knüpft man in der Regel die Vermutung einer Art von Gruppensolidarität. Ihre doppelte Sprachkompetenz ermöglicht eine Kommunikation in der eigenen Sprache und aufgrund ihrer Verankerung in der Kultur und den Institutionen der Aufnahmegesellschaft schreibt man ihnen Mentoren- und Beratungskompetenz zu.

Elternarbeit

Nicht allein für die Themen Vorurteils- und Gewaltprävention, auch für andere Aspekte der Schulentwicklung ist die Einbeziehung aller am Schulgeschehen Beteiligten unerlässlich. Arbeitsschwerpunkte müssen mit den Schülern, den Eltern und dem Personal der Schule abgestimmt werden – „eine Schule ist immer nur so gut, wie die Zusammenarbeit aller am Schulleben Beteiligten“.

Das systemische Verständnis von Schule bezieht als eine wichtige Gruppe auch die Eltern mit ein. Sie haben verschiedene Möglichkeiten, einzelne themenbezogene Veranstaltungen der Schule zu besuchen, sich an solchen zu beteiligen und auch an der Gestaltung der Gebäude und Höfe aktiv mitzuwirken. Davon unabhängig ist die regelmäßige Information über die Entwicklung ihres Kindes, ggf. ergänzt durch anlassbezogene Gespräche. Im Sinne des Subsidiaritätsgrundsatzes gehört zum Kontakt mit den Eltern auch die Erinnerung an ihre primäre Pflicht zur Erziehung der eigenen Kinder.

Die Einbeziehung der Eltern erfolgt über Einladungen zu Veranstaltungen oder in Appellen, aktiv bei der Gestaltung der Schule und ihrer Außenanlagen mitzuwirken.

Schulen können für Eltern eine Unterstützung in der Strukturierung ihres Tagesablaufs bedeuten. Dies wird etwa berichtet für Eltern, die Grundsicherungsleistungen nach SGB II beziehen („Hartz IV“).

Für diese Eltern ist der Schulalltag der Kinder eine Strukturierungshilfe, da sie ihre Kinder morgens zur Schule bringen und nachmittags wieder abholen und ansonsten wenige feste Verpflichtungen und Eckpunkte in ihrem Lebensalltag haben. Vielen Kindern und Familien ergeht es daher in der Ferienzeit schlechter als in der Schulzeit. An einer Schule werden Ferienmodule angeboten, so dass die Kinder auch in den Ferien „zur Schule kommen“ können. Dieses Angebot wird vom Erzieher- und Hortbereich gestaltet. Neben dem Hauptzweck eines Ferienangebots für Kinder wird die Kontinuität der zeitlichen Strukturierungshilfe aufrechterhalten.

Viele Eltern nutzen die Schule zudem auch als sozialen Kontaktpunkt und nehmen gerne die Möglichkeit eines Gesprächs wahr. An manchen Schulen wird nicht exakt um 8:00 Uhr mit dem Unterricht begonnen, sondern man hat zwischen 8:00 Uhr und 8:15 Uhr einen gleitenden Anfang eingerichtet. Die Lehrer stehen während dieser Anfangsphase für Gespräche bereit. Ähnlich wird nach Unterrichtsende verfahren: Die Erzieher sind nach dem Unterricht für die Eltern ansprechbar. Wie oben für den Kitabereich bereits dargestellt, zeigen auch hier die Erfahrungen, dass der unmittelbare persönliche Kontakt sehr viel beliebter und damit effektiver ist als eine schriftliche Nachricht an die Eltern. Ein festes Angebot des täglichen persönlichen Kontakts mit den Eltern, niedrighschwellig, mündlich, ohne Anmeldung, wird eher angenommen als Berichte an die Eltern.

An Schulen finden regelmäßig Elternabende statt, die unterschiedlich gut besucht werden, tendenziell aber auf wenig Resonanz stoßen. Einzelne Lehrkräfte laden Eltern in Eigeninitiative zu Einzelgesprächen in die Schule ein. Sie versuchen durch die Gespräche, das Verhalten der Kinder zu verstehen und durch gemeinsames Handeln dagegen zu arbeiten. Die Einzeleinladungen finden eine höhere Resonanz bei den Eltern als die Elternabende. Soweit überhaupt Gründe für die fehlende Teilnahme von Eltern bekannt werden, spielen Sprachbarrieren eine erhebliche Rolle.

4.2.3 Einzelne Maßnahmen und Arbeitsansätze

Im Einzelnen werden die im Folgenden aufgeführten und knapp charakterisierten Ansätze in den in die Untersuchung einbezogenen Grundschulen praktiziert:

Der „buddY“-Ansatz

Vielleicht hat man zur Bezeichnung dieses Ansatzes den englischen Ausdruck gewählt, um das „Kumpel-Konzept“ nicht allzu hemdsärmelig erscheinen zu lassen. Die Kernidee ist in der Tat international und besteht in der Aufforderung, andere Gleichaltrige in schwierigen Situationen nicht allein zu lassen und ihnen beizustehen. 2006 wurde dieser Ansatz an allen Grund- und Förderschulen des Landes Berlin eingeführt. Damit waren 405 Schulen betroffen und 800 Lehrkräfte übernahmen die Begleitfunktion. An den in die Untersuchung einbezogenen Schulen wurde und wird mit dem Buddy-Konzept gearbeitet. Inwieweit dies kontinuierlich oder projektförmig erfolgt, konnte nicht abschließend geklärt werden.

Der Ansatz lässt sich folgendermaßen charakterisieren: Gemäß dem Motto „Aufeinander achten. Füreinander da sein. Miteinander lernen“ sollen Schülerinnen und Schüler durch das Buddy-Projekt darin unterstützt und gestärkt werden, für sich und andere Verantwortung zu übernehmen und Konflikte konstruktiv zu lösen. Das Buddy-Projekt basiert auf den vier Säulen der Peergroup-Education, der Lebensweltorientierung der Schülerinnen und Schüler, der Partizipation und der Selbstwirksamkeit. In der Projektbeschreibung des Vereins heißt es dazu: „Das Buddy-Projekt vermittelt zukunftsrelevante Handlungskompetenzen in der Schule, indem es die Fähigkeiten und Kenntnisse von Peers nutzt, sich an der Lebenswelt der Schülerinnen und Schüler orientiert, Partizipationsmöglichkeiten aller Beteiligten in der Schule fördert sowie Anlässe zur Erfahrung von Selbstwirksamkeit bietet“ (Buddy e.V., 2008). Damit soll in der Lebenswelt Schule eine schülerorientierte Lernkultur, eine verantwortungsvolle Gemeinschaft aller Beteiligten sowie der Erwerb sozialer und demokratischer Handlungskompetenzen gefördert werden.“ (Lindner/ Buhl 2009, 303)

Während für das Berliner Programm derzeit lediglich eine Kurzdarstellung des Trägervereins vorzuliegen scheint (buddy o.J.), wurde das hessische Landesprogramm buddy in zwei Untersuchungen evaluiert. Untersucht wurden einmal die Reaktionen, die der Buddy-Ansatz auf Schullebene und bei den professionellen Akteuren in den Schulen auslöste. Eine zweite Evaluation beschäftigte sich mit den Lernprozessen auf Schülerebene (Buhl et al. 2011). Diese zweite Evaluation ist in ihrer Aussagekraft etwas eingeschränkt, da man nicht mit dem Instrument der Kontrollgruppe gearbeitet hatte, sondern lediglich eine Vergleichsgruppe einbezogen hatte. Sie bestand anscheinend aus Schülern, die ebenfalls Schulen besuchten, an denen der buddy-Ansatz praktiziert wurde. Der Unterschied zur Untersuchungsgruppe bestand darin, dass sie nicht als Buddies aktiv waren. Hinsichtlich der Entwicklung von schulbezogenen Wahrnehmungen der Buddy-Schüler lässt sich die Zunahme einer kritischen Sicht auf das Schulgeschehen feststellen. Bei der Entwicklung von individuellen Merkmalen der beteiligten Schüler (Prosozialität, soziale Verantwortungsübernahme, Gewaltbereitschaft/ Impulsivität) lassen sich keine Unterschiede zwischen den beiden Gruppen erkennen.

Für die Untersuchung der Lernprozesse auf Schülerebene wurden Daten zur individuellen Schülerperspektive zu zwei Messzeitpunkten erhoben. Zum Zeitpunkt der ersten Messung wurde bereits mit dem Ansatz gearbeitet, so dass man nicht im engeren Sinne von einer „Baseline“ ausgehen kann (Buhl et al. 2011, 20). Angaben zum Alter der Schüler oder der Jahrgangsstufe werden nicht gemacht, man kann der Studie indirekt entnehmen, dass auch Schüler der Sekundarstufe I und II beteiligt gewesen waren. Untersucht wurden schulische und individuelle Merkmale, um den Ansatz „hinsichtlich seines Potenzials zur Persönlichkeitsentwicklung als auch bezüglich seiner Bedeutung für Schulentwicklungsprozesse“ aus der Sicht von Schülern zu erfassen (Buhl et al., 21). Inwieweit hat sich die Wahrnehmung der Schulentwicklung bei den Schülern verändert? Bei den Buddy-Schülern wurde – anders als bei der Vergleichsgruppe – eine erhöhte Sensibilität für unbefriedigende Verhältnisse in der Schule festgestellt (Buhl et al., 22). Bei den individuellen Merkmalen (etwa: Selbstbild, soziale Kompetenzen, Selbstwirksamkeitserwartung) konnte bei der Gruppe der Buddy-Schüler keine positive Veränderung gegenüber der Erstbefragung festgestellt werden, im Gegenteil: Die Vergleichsgruppe hat hier die höheren Werte als die Buddy-Schüler (Buhl et al. 2011, 24).

„Insgesamt scheint sich die Beteiligung an dem Buddy-Projekt im Untersuchungszeitraum relativ geringfügig auf die erfassten individuellen Merkmale auszuwirken. Allerdings zeigen sich Unterschiede zwischen der Buddy-Gruppe und der Vergleichsgruppe, die bereits zum ersten Messzeitpunkt bestehen und sich erneut auch beim zweiten Messzeitpunkt zeigen.“

Hier kann nicht abschließend geklärt werden, inwieweit diese Unterschiede auf Selektionseffekte hindeuten bzw. inwieweit sie sehr früh (vor der ersten Befragung) erfolgten Wirkungen der Projektbeteiligung zuzuschreiben sind. Insgesamt gilt es zu beachten, dass es sich bei den meisten der hier erfragten Konstrukte um relativ stabile Persönlichkeitseigenschaften handelt, die per Definition in ihrer Ausprägung über die Zeit hinweg intraindividuell nur geringfügig schwanken. Dennoch ist eine Förderung positiver Persönlichkeitsentwicklung über das Buddy-Projekt vorstellbar, wobei bereits relativ geringe Veränderungen als Erfolg interpretiert werden können. Gegebenenfalls könnten hier stärkere Effekte erreicht werden, wenn gezielter auch solche Schülerinnen motiviert werden, sich für ein Buddy-Projekt zu engagieren, bei denen solche Merkmale eher gering ausgeprägt sind und die somit in gewisser Weise ein größeres Entwicklungspotenzial aufweisen.“ (Buhl et al. 2011, 25f.)

Eine Empfehlungslinie der Evaluation besteht darin, die jeweiligen Gegebenheiten der Schule und der Schülerschaft stärker als bislang geschehen zu beachten, um das konzeptive Gerüst des Ansatzes jeweils besser an die konkreten Orte anzupassen (etwa: 12f.). In den Empfehlungen wird auch deutlich, dass dieser Ansatz sinnvollerweise nicht nach dem Gießkannenprinzip und gewissermaßen beiläufig eingeführt werden kann, sondern mit mehr Ressourcen etwa für die Vorbereitung und Begleitung ausgestattet werden sollte.

Konfliktlotsen

Das Modell der Konfliktlotsen geht in Berlin auf Ortrud Hagedorn zurück. An den untersuchten Schulen wird es seit Ende der 1990er Jahre praktiziert. Dieses pädagogische Konzept ist weit verbreitet, im Bezirk Spandau wird es aktuell an ca. 20 Grundschulen in unterschiedlicher Intensität praktiziert. In manchen Schulen haben die Mediatoren einen eigenen Raum; die Lehrkräfte respektieren die Arbeit der Konfliktmediatoren und beziehen sie in den Schulalltag ein. So lassen Lehrer einen Konfliktlotsen einen Streit klären, anstatt selbst aktiv zu werden. Diese Wertschätzung wird allerdings nicht an jeder Schule erreicht und stellt die „höchste Stufe“ dar. Das Modell ist verschiedentlich ausführlich dargestellt, so dass es genügt, die wichtigsten Elemente zu benennen: „Bei der Streitschlichtung handelt es sich um ein auf Vertraulichkeit und Neutralität basierendes Vermittlungsgespräch (Mediation), bei dem die Streitenden darin unterstützt werden, selbstständig und gemeinsam eine Lösung für ihren Konflikt zu entwickeln. Mediation kommt als Methode in vielen unterschiedlichen Bereichen des öffentlichen Lebens zur Anwendung.“

Die als Konfliktlotsen agierenden „Schülerinnen und Schüler werden befähigt von zusätzlich ausgebildeten Lehrkräften, den Schulmediatoren, Streit abzubrechen, Hilfe anzubieten und durch Konflikte zu ‚lotsen‘ (systemisches Vorgehen, Jung und Alt gegen Gewalt, Coaching, Facilitation, „gemischtes Doppel“). Konfliktlotsen werden basisdemokratisch aus dem sozialen System Schule ausgewählt, in dem sie einen positiven Status haben und besonders befähigt wurden auf das soziale System „Schule“ Einfluss zu nehmen (peer-education). Intervention, Grenzsetzung, Zivilcourage und friedliche Einmischung gehören zum Konzept (auch eigene Reflexion der Fälle). Darüber hinaus gehören Methoden der Deeskalation zum Handlungsrepertoire. Wichtig sind begünstigende Rahmenbedingungen wie ein Konfliktlotsenraum, eine Schulstation oder ein anderer geschützter Verhandlungsort mit Atmosphäre. In der Mediation arbeiten die Konfliktlotsen, indem sie alle beteiligten Personen akzeptieren und sie gleichzeitig mit den Folgen ihrer Handlung konfrontieren (dynamischer Ansatz, Stärkung der Opfersicht).“ (LISUM 2008b, 24)

Mit der Anwendung dieses Ansatzes sind verschiedene Implikationen verbunden: Der Förderung von Sozialkompetenz, insbesondere der Befähigung zur zivilen Austragung von Konflikten, wird eine besondere Relevanz für die betreffende Schule zugesprochen.

In sachlicher Hinsicht wird damit die Geltung bestimmter Normen unterstrichen und der Wert der Schülerpartizipation und -aktivitäten hervorgehoben. Schließlich resultieren aus einer erfolgreichen Praxis auch materiale Effekte für das unmittelbare soziale Leben an der Schule.

Ausgebildet werden ausgewählte Schüler der 5. und 6. Klassen. Die Ausbildung erfolgt en bloc zu Beginn des Schuljahres oder unterrichtsbegleitend. Konfliktlotsen tragen spezielle Überkleidung, um erkennbar zu sein, an anderen Schulen haben sie lediglich einen Ausweis. Nach Abschluss ihrer Ausbildung erhalten die Konfliktlotsen ein Zertifikat. Die Arbeit als Konfliktlotse wird positiv im Zeugnis vermerkt. Konfliktlotsen intervenieren bei Konflikten von Schülern, die jünger als sie selbst sind.

Der Ansatz wird von vielen Befragten positiv bewertet. Schülermediation wird als Antwort auf soziale Konflikte verstanden, durch die die Schüler in Arbeitskreisen lernen, wie sich ein Streit entschärfen und schlichten lässt, wie friedlich miteinander umgegangen werden kann und im besten Fall auch, wie der nächste Streit auf zivile Art und Weise ausgetragen oder verhindert werden kann.

Der Arbeitsansatz der Konfliktlotsen wird auch von den Lehrkräften gelobt, die nicht als Ausbilder von Schülerkonfliktlotsen aktiv sind. Auch aus der Sicht freier Träger bewährt sich dieses Konzept: Die Kinder bekommen dadurch ein Gefühl für ihr eigenes Handeln und lernen Normen und Regeln als einen unverzichtbaren Teil menschlichen Zusammenlebens kennen.

Der Berliner Konfliktlotsenansatz nach Ortrud Hagedorn ist als solcher bislang nicht evaluiert worden. Zusammen mit anderen Mediationsansätzen wurden Konzept und Praxis in einer bundesweiten zweijährigen Evaluation Mitte der 2000er Jahre untersucht (Behn et al. 2006). In diese Untersuchung waren 574 Schulen unterschiedlichen Schultyps einbezogen. Die Evaluation macht u.a. darauf aufmerksam, dass der Mediationsansatz in einem doppelten Verhältnis zur Schulentwicklung steht:

(1) Mediationsansätze in Schulen sind dann erfolgreich, wenn sie nicht isoliert als ein Projekt neben vielen anderen betrieben werden, sondern Moment einer breit angelegten Schulentwicklung hin zu einer partizipativ orientierten oder demokratischen Schule sind. (2) Dieses Ergebnis ist die Folge des besonderen Charakters des Mediatoren-Ansatzes: Die ihn prägenden konzeptionellen und handlungsleitenden Prinzipien stehen in einer Spannung zu den Merkmalen der herkömmlichen Schulkultur: „Freiwilligkeit, ein partnerschaftlicher Umgang zwischen Mediator/innen und Mediierten, Eigenverantwortung der Konfliktparteien, Zeitplanung nach situativem Bedarf. Im Gegensatz dazu werden als Kennzeichen von Schule folgende Merkmale benannt: Schulpflicht und situative Handlungsanordnungen, hierarchisches Verhältnis zwischen Lehrer/innen und Schüler/innen, Bewertung der Schüler/innen, fehlende Eigeninitiative von Schüler/innen aufgrund eines durch ‚Befehl und Anordnung‘ geprägten Systems, stark strukturierte Zeitplanung.“ (Behn et al. 2006, 30)

Es stehen sich mit der Peer-Mediation und dem herkömmlichen System Schule zwei „unterschiedliche Systeme“, genauer zwei gegensätzlich strukturierte Handlungssysteme gegenüber. Es gibt vier Möglichkeiten, diesen Systemkonflikt auszutragen: (1) Die Mediation bleibt eine Insel, (2) die Schulmediation passt sich an das System Schule an, (3) die Mediation wird Teil einer sich wandelnden Schule.

Dazu gehören: „Fortbildung für das gesamte Kollegium zum Thema Konfliktbearbeitung, programmatische Einbindung von Schulmediation, Einrichtung einer Steuerungsgruppe, gleichberechtigte Zusammenarbeit mit Sozialarbeitern, Verknüpfung verschiedener Maßnahmen im Bereich Konfliktbearbeitung, Gewaltprävention und Soziales Lernen, Förderung von Teamarbeit durch strukturelle Veränderungen, Kollegiale Beratung und Supervision (vgl. Behn et al. 2006, 31). (4) Mediation als Teil von schülerzentrierten Strukturen.

Mediationsprojekte haben in präventiver wie in interventiver Hinsicht Erfolge im Umgang mit Gewaltvorfällen. Wo die Schulmediation erfolgreich implementiert werden konnte, wird festgestellt, dass es zu einem Rückgang der Gewalt gekommen ist, dass sich die Streit- und Konfliktkultur gewandelt hat und dass sich das Schulklima insgesamt verbessert hat (238). Festzuhalten bleibt bei diesen Ergebnissen, dass es sich dabei um eine externe Evaluation handelt, die sich auf die Einschätzungen der an der Mediationsarbeit unmittelbar oder mittelbar Beteiligten stützt.

„Faustlos“

Dieser Ansatz wird in einer Schule in der Schulanfangsphase (SAPH) praktiziert, in der die Schüler ggf. auch drei Jahre verbringen; in anderen Schule begleitet dieses Programm zudem die dritten Klassen, so dass manche Schüler insgesamt vier Jahre lang wöchentlich einmal „Faustlos“ trainieren. „Faustlos“ wird – häufig in modifizierter Form – in den untersuchten Grundschulen verwendet.

„Bei FAUSTLOS handelt es sich um ein Curriculum zur Prävention von aggressivem und gewaltbereitem Verhalten bei Kindern der Jahrgangsstufen 1-3. Es basiert auf dem Programm Second Step, das in Amerika seit vielen Jahren erfolgreich angewendet wird. FAUSTLOS wird von Lehrkräften im Rahmen ihres Unterrichts durchgeführt. Empfohlen wird eine Lektion von 45 Minuten pro Woche. Das Curriculum zeichnet sich durch seine gute didaktische Aufbereitung in altersspezifische Lektionen aus. Die drei Einheiten zu den Themen Empathie, Impulskontrolle und Umgang mit Ärger und Wut bauen aufeinander auf und müssen in der vorgegebenen Reihenfolge durchgeführt werden. Die Vermittlung der insgesamt 51 Lektionen erfolgt anhand von Fotofolien, die Kinder in verschiedenen sozialen Situationen zeigen. FAUSTLOS verstärkt die erzielten Verhaltensänderungen durch seine kontinuierliche Anwendung und die Betonung des Transfers in den Alltag. Es bezieht die Eltern mit ein, so dass diese die neu gelernten Fähigkeiten auch zu Hause unterstützen können.

Die für den Unterricht benötigten Materialien umfassen ein Handbuch, ein Anweisungsheft und 51 Fotofolien. Die Materialien sind allerdings ausschließlich in Verbindung mit der Teilnahme an einer Fortbildung des Heidelberger Präventionszentrums erhältlich. Das Programm gibt es auch schon für den Kindergarten.“ (LISUM 2008b, 20f.)

In den untersuchten Schulen wird verschiedentlich mit Arbeitsansätzen gearbeitet, die sich an „Faustlos“ anlehnen, das Programm hat sich in der vollständigen Durchführung nicht überall bewährt. Die Einwände der Lehrkräfte lassen sich dahingehend zusammenfassen, dass bei „Faustlos“ viel gesprochen werde und ein abstraktes Lernen im Vordergrund stehe. Überdies wird es als „striktes Programm“ empfunden, bei dem viele Handlungsweisungen vorgegeben seien. In der Praxis sei oftmals zu spüren, dass die Kinder das hohe Maß an Gesprochenem nicht verfolgen oder gar aufnehmen könnten. Deshalb wird die verbale Ebene verkürzt und mehr in praktischen Interaktionen und in Spielen agiert.

Die „Faustlos“-Stunden liefen meist hervorragend und die Kinder könnten die Probleme und den Umgang mit Ärger und Wut auch gut spielerisch umsetzen. Leider sei aber das neu erlernte Problembewältigungsverhalten häufig mit dem Klingelzeichen verschwunden und die alten Verhaltensmuster fänden wieder Anwendung.

Zu dem Konzept „Faustlos“ liegen Eigenevaluationen der Entwickler und Anbieter vor, die hier nicht weiter berücksichtigt werden (vgl. Eisner/ Ribeaud 2008). Die externen Evaluationen machen grundsätzliche Bedenken geltend (Schön 2003) und weisen gewisse Lernerfolge bei Grundschulkindern nach, die sich aber nicht in allen der von Faustlos bearbeiteten Dimensionen finden (Bowi/ Ott/ Tress 2007). Schön (2003) und ähnlich Feurle (2006) kritisieren Gesichtspunkte, die für „Faustlos“, aber auch für die meisten anderen Präventionsansätze gelten: Sie seien als sozialtechnologische Programme einseitig auf das Ziel ausgerichtet, als problematisch geltende Verhaltensweisen zu reduzieren bzw. sozial erwünschtes Benehmen zu fördern ohne das Ziel der seelischen Gesundheit der Kinder selbst im Auge zu haben; das führe dazu, dass sie unerwünschte Verhaltensweisen moralisierten und eine in sich wiederum problematische Aggressionsverdrängung einforderten. Nicht lediglich aggressive Verhaltensweisen, auch aggressive Gefühle und Phantasien würden hier tabuisiert. Darüber hinaus sei dieser Ansatz blind für den Anteil von kindlichen Aggressionen, die mit ihrer Person und ihrem Herkunftsmilieu wenig zu tun hätten: Man tut so, „als hätten die kindlichen Aggressionen mit den Kindergartenstrukturen (Gruppengröße, Betreuungsschlüssel usw.) und der jeweiligen Pädagogin-Kind-Beziehung nichts zu tun.“ (Feurle 2006, 12).

Die Evaluation für die Stadt Düsseldorf kommt hinsichtlich der Veränderungen bei Kindern zu einem differenzierten Ergebnis: Bezüglich der Aggressionskennwerte wiesen die Schüler, die am Curriculum teilnahmen, einen stärkeren Rückgang auf als die Kontrollgruppenschüler. „Insbesondere bei den Jungen und bei den hoch aggressiven Kindern, die am Curriculum teilnahmen, zeigte sich ein statistisch bedeutsamer Rückgang im Vergleich zu den Kontrollgruppenschülern.“ (Bowi/ Ott/ Tress 2007, 23) Im Bereich des Selbstwertgefühls bezogen auf Schule ergaben sich keine Veränderungen bei Kontrollgruppen- und Evaluationsgruppenschülerinnen und -schülern. Im Bereich sozialer Ängste – bezogen auf den Schulunterricht – zeigten sich statistisch bedeutende Unterschiede. Bei den Jungen, die am Curriculum teilgenommen hatten, gingen sie zurück, aber in deutlich geringerem Umfang als bei der Kontrollgruppe. Bei den Faustlos-Mädchen gingen sie stärker zurück als in der Kontrollgruppe.

Bezüglich der Empathiefähigkeit konnte nach Abschluss des Trainings kein signifikanter Unterschied zwischen beiden Gruppen festgestellt werden. Der Anstieg der Empathiefähigkeit war allerdings in der Faustlos-Gruppe stärker als in der Kontrollgruppe.

„TuTWAS!“

Das große Angebot vorliegender Programme und Arbeitsansätze wird verschiedentlich auch in der Weise genutzt, dass man ausgewählte einzelne Elemente einsetzt oder den Ansatz in modifizierter Weise verwendet. Dies wird berichtet für „TuTWAS!“ Die sprechende Abkürzung steht für „Trennen und Trösten, Wahrnehmung, Achtsamkeit, Selbstbewusstsein“. Dieser Arbeitsansatz wurde von der Pädagogin und Schulmediatorin Hannah Sibylle Wennekers entwickelt (Wennekers 2007). „Das Konzept fördert eine Kultur des Respekts und der Anerkennung. Es dient der Gewaltprävention und der Partizipation. Ziel ist es, alle Kinder einer Klasse zu sensibler Selbst- und Fremdwahrnehmung, zu Empathie und zu eigenverantwortlicher konstruktiver Konfliktlösung nach einem vereinfachten Konfliktlotsenmodell zu befähigen (vgl. Hagedorn 2005).

Das Training besteht aus den Modulen: 1. Sensorische Integration, 2. Soziales Kompetenztraining zur Prävention, 3. Konstruktive Konfliktlösung: Trennen und Trösten.“ (LISUM 2008b, 21)
„Konstruktive Konfliktlösung durch Trennen und Trösten = Intervention, Deeskalation und Mediation:

In Gesprächen und Rollenspielen wird die personenneutrale Intervention in Auseinandersetzungen von allen Kindern in Form eines Probehandelns nach vorgegebenen Regeln trainiert. Beistand und Trost zu geben und zu erbitten ist ein weiteres Lernziel. Den deeskalierenden Umgang mit heftigen Emotionen bei Gleichaltrigen lernen die Kinder im Spiel. Im Fishbowl (gesprächsaktiver Innenkreis und beobachtender Außenkreis) werden reale Konflikte modellhaft von den Erwachsenen mediiert. Die Kinder lernen, so sie noch nicht lesen können, an Hand von Piktogrammen den Ablauf eines konstruktiven Konfliktgesprächs. Auf der Grundlage dieses Kompetenztrainings sind alle Kinder in der Lage, „Trenner“ oder „Tröster“ zu sein. Täglich werden zwei Kinder nach dem Zufallsprinzip ausgewählt. Sie sind an diesem Tage freiwillig zuständig für Kummer, kleine Verletzungen und die altersentsprechend häufigen Streitereien. In der ‚Friedenecke‘ fragen sie nacheinander jeden der Streitbeteiligten und wiederholen das Gesagte mit eigenen Worten: Was ist passiert? Wie fühlst du dich jetzt? Was wünschst du dir? Willst du dich wieder vertragen? Bei gelungener Befriedung der Streitpartner sprechen sich alle Beteiligten Dank für die Kooperation aus. Die Praxis zeigt, dass es bei den Kindern zu einem Zuwachs an Selbstwertgefühl und differenzierter Sprache kommt. Gleichzeitig wirkt ihr verändertes Verhalten bis in die Familien hinein und führt bei den Eltern zu positiven Veränderungen. Darüber hinaus werden die Lehrkräfte von vielen Auseinandersetzungen entlastet.“ (LISUM 2008b, 23f.)

Dieser Ansatz gehört in einer Schule in die dritte Klasse, in einer anderen wird es in modifizierter Weise in den ersten drei Klassen eingesetzt. Einbezogen werden dabei alle Schüler.

Klassenrat

„Der Klassenrat ist eine institutionalisierte, regelmäßige Zusammenkunft aller Schüler/-innen einer Klasse (+ Lehrer/-in) mit deutlich strukturiertem Ablauf und klarer Rollenverteilung, mit dem Ziel, soziales Verhalten, Verantwortungsbewusstsein, Problemlösefähigkeiten und Gemeinschaftsgefühl einzuüben. Für die meisten Kinder und Jugendlichen ist die Schule der Bereich, der neben dem Elternhaus ihr Leben bestimmt. Hier sollen sie lernen, eigenständig zu denken, für die eigene Meinung einzutreten und sich zu behaupten sowie mit anderen zurechtzukommen, zuzuhören, auf andere zuzugehen oder sich zurückzunehmen für ein gemeinsames Ziel.

Probleme, die das Zusammenleben in der Klasse betreffen, sind für Kinder und Jugendliche höchst bedeutsam und sie sind in der Regel bereit, bei der Lösung von Problemen zu kooperieren, wenn sie bei einer Entscheidung mitgewirkt haben – selbst wenn die Lösungen die gleichen sind, die der Lehrer oder die Lehrerin zuvor viele Male ergebnislos vorgeschlagen hat.

Eine Schulklasse kann ein fast unerschöpfliches Reservoir an originellen Ideen zur Lösung von zwischenmenschlichen Problemen darstellen, wenn man den Kindern bzw. Jugendlichen erlaubt und sie ermutigt, ihre Vorschläge zum Ausdruck zu bringen. Gerade Schülerinnen und Schüler, die etwas am Rande stehen, haben hier eine Chance, wertvolle Beiträge für die Gemeinschaft beizusteuern.

Alle diese Dinge greift die Methode des Klassenrates auf. Wichtig ist eine klare, gleich bleibende, für Schüler/-innen verlässliche Struktur. Sobald das Procedere eingeübt ist, fühlen sich die Schülerinnen und Schüler sicher genug um auch „schwierige“ Themen zu besprechen.

Mit der Zeit wächst in der Klasse eine entsprechende Kultur des Umgangs miteinander.“ (Schreiber/ Witt/ Kliewe 2009, 32f.)

Der Klassenrat wird als Beitrag zur Herstellung einer demokratischen Ordnung verstanden, „die durch Freiheit und Grenzen der einzelnen Individuen gekennzeichnet ist. Leitlinien ihrer Konzeption sind (nach Kiper 2003): Achtung der Würde des anderen und Selbstachtung, Kombination von Festigkeit und Freundlichkeit im Führungsstil, Teilung von Verantwortung und Einüben in demokratische Methoden. Im Klassenrat werden aktuelle Themen der Schüler/-innen behandelt, hier ist der Raum, um über Probleme in der Klasse oder zwischen Klasse und Lehrer/-in zu sprechen und gemeinsame Lösungen zu finden. Dadurch, dass es für diese Themen einen festen Ort gibt, fühlen sich die Schüler mit ihren Gefühlen und Problemen ernst genommen. Aber auch administrative Dinge, die Planung der nächsten Klassenfahrt oder das weitere Vorgehen im Unterricht können im Klassenrat thematisiert werden.“ (Giese/ Schmermund/ Haufe 2004, 1)

Ähnlich wie beim Buddy-Arbeitsansatz ist das Konzept des Klassenrats weit verbreitet, ohne dass geklärt werden konnte, ob es kontinuierlich oder lediglich als Projekt eingesetzt wird. Wenn, wie in einer fünften Klasse, der Klassenrat nicht funktioniert, wird nach Alternativen gesucht, die die Kommunikation in der Klasse verbessern. In einem Fall werden Mädchen und Jungen für die eine Stunde getrennt. Bei den Mädchen klappte das Vorhaben Klassenrat sehr gut; für die Jungen werde gleichzeitig in der Schulstation eine Einheit aus dem Petermann-Trainingsprogramm angeboten (vgl. Petermann/ Petermann 2001).

Nach einer vom LISUM veröffentlichten Einschätzung hat sich „die Einführung des Klassenrates in den ersten Grundschuljahren (...) als erfolgreich erwiesen!“ (LISUM 2009, 22)

„Bewegte Pause“

Ähnlich wie in den Kitas wird auch an manchen Schulen dem besonderen Bewegungsdrang der Schüler in der Weise entsprochen, dass man die Pausen als „bewegte Pausen“ unter das Motto körperlicher Aktivitäten stellt. Dies wird unterstützt durch die Anschaffung von bewegungsanregenden Geräten und Sportutensilien, etwa Bälle und dgl.

4.3 Schulsozialarbeit

An den untersuchten Schulen wird schulbezogene Jugendsozialarbeit angeboten. Dieses Angebot wird im Folgenden einheitlich als „Schulsozialarbeit“ bezeichnet, obwohl damit die unterschiedlichen Verantwortungs-, Koordinierungs- und Finanzierungsmodelle ausgeblendet werden: Die Schulsozialarbeit wurde zunächst in Regie der Bezirke etabliert und wird seit 2006 auch vom Land gefördert. Dieser Vorlauf bildet sich in der heutigen Situation dergestalt ab, dass Schulsozialarbeit sowohl bezirklich als auch im Rahmen des Landesprogramms „Jugendsozialarbeit an Berliner Schulen“ finanziert wird. Daneben existieren auch Mischmodelle der Finanzierung. (AH Drs. 16/ 3548; SPI 2009; SenBJW 2012).

Unterschiedliche Finanzierungen bedeuten, dass unterschiedliche Koordinierungsagenturen und Verwaltungen zuständig sind und dass unterschiedliche Definitionssysteme fachlicher Standards sowie Verfahren der Qualitätssicherung verwendet werden. Innerhalb des Landesprogramms werden eigene Fortbildungen angeboten; dabei handelt es sich um programminterne Fortbildungen, an denen diejenigen nicht teilnehmen können, die über die Bezirksfinanzierung in der Schulsozialarbeit tätig sind.

4.3.1 Problemwahrnehmungen

Die Wahrnehmung der Schüler, ihrer Möglichkeiten und ihrer Probleme stimmt mit den oben dargestellten Wahrnehmungen der Lehrer an Schulen überein.

4.3.2 Eigene Aktivitäten

Das Aufgaben- und Tätigkeitsspektrum der Schulsozialarbeit ist weit gefächert. Die einzelnen Aktivitäten lassen sich drei großen Arbeitsfeldern zuordnen. Dies sind „Beratung und Vermittlung“, „Empowerment“ und „Unterstützungsstrukturen“ (vgl. SenBJW 2012, 7-11). Innerhalb dieser Tätigkeiten wird auch an der Verringerung von Vorurteilen und Gewalttätigkeiten gearbeitet. Hierzu gehören Einzelfall- und Gruppen- bzw. Klassenmaßnahmen für Schüler (Trainings, Programme, Soziales Lernen im Allgemeinen). Das Personal an den Schulstationen unterstützt Lehrer und Erzieher bei der Durchführung der oben breiter dargestellten Programme und Arbeitsansätze (Abschnitt 4.2).

Schulstationen sind ebenso wichtige Akteure in der Elternarbeit (allgemeine Sprechstunden, individuelle Einladungen). Sie sind bemüht, teilweise auch in Kooperation mit anderen quartiersbezogenen Angeboten, etwa Erziehungs- und Familienberatungsstellen, fallbezogene Handlungsstrategien zu entwickeln. Die Kooperation mit schulexternen Beratungseinrichtungen, etwa bei der Durchführung des Elternprogramms „Triple P“, mit dem die Erziehungsfähigkeit der Eltern verbessert werden soll (vgl. Galm et al. 2007), erleichtert den Eltern die Teilnahme. Ihnen fällt es – den Sozialpädagogen zufolge – leichter, diesen Elternunterricht in einer Beratungsstelle zu besuchen als in der Schule, in der ihre Kinder beschult werden.

Auch hinsichtlich der schulexternen und –internen Vernetzungen übernimmt die Schulsozialarbeit viele Aufgaben. Schulsozialarbeit, die als solche ja bereits eine Kooperation zwischen Schule und Jugendhilfe darstellt (vgl. SenBJS 2004b), bieten die Möglichkeit für schulinterne Vernetzungen: So finden regelmäßige Treffen zwischen der Schulleitung, der Schulsozialarbeit und den Lehrkräften für soziales Lernen statt, bei denen generelle Fragen wie auch das Verhalten einzelner Kinder zur Sprache kommen. Es wird von allen zu diesem Aspekt Interviewten ausdrücklich begrüßt, dass mit den Sozialpädagogen eine dritte Profession mit am Tisch sitzt, die die Kinder auch außerhalb des Unterrichts wahrnehmen und mit ihrer spezifischen Kompetenz zu einem Gesamtbild beitragen.

Schulsozialarbeit wird bundesweit seit mehr als 30 Jahren an verschiedenen Schultypen praktiziert (vgl. zu Hauptschulen Hermann et al. 2011). Der Überblick von Speck/ Olk (2010) verzeichnet auch ältere Evaluationen zu der Berliner Praxis. Die Akzeptanz der Schulsozialarbeit ist demnach bei den verschiedenen Akteursgruppen der Schule mehrheitlich gut (Schulleiter, Lehrer, Eltern, Schüler). Durchweg werden positive Wirkungen bescheinigt. Sie beziehen sich auf die wahrgenommene Unterstützung der Schüler, die die Schulsozialarbeit bietet; Schüler schätzen die Möglichkeit, hier Ansprechpartner zu finden. Schulstationen entlasten und reduzieren – in der Sicht von Schulleitern – Konflikte, Aggressionen und Ängste von Schülern. Es wird ein fester Bedarf an Schulsozialarbeit konstatiert. Die jüngste Evaluation von Schulstationen in Berlin stützt sich auf die Befragung von 565 Grundschulern aus 19 Schulen in den Schuljahren 2007 bis 2009. Sie kommt zu dem Fazit: „Die Schulkinder sehen in der SST [Schulstation, dV] eine Bereicherung für die Schule und das Leben dort in einem sehr hohen Maße. Sie erleben dabei die Unterstützung der SST beim Erlernen von (gewaltfreien) Konfliktlösungsstrategien und beim Aushandeln von Regeln als sehr hilfreich.“

Auch Beratungsangebote und Unterstützung durch Gespräche werden von den Kindern stark nachgefragt, gut angenommen und als hilfreich erlebt. Damit entsprechen die Angebote der befragten SST den Erwartungen der an sie übertragenen Aufgaben im großen Umfang.“ (Pudelko 2010, 46f.)

Im Rahmen des Landesprogramms wurde bislang keine Evaluation der „Jugendsozialarbeit an Berliner Schulen“ durchgeführt. Für die bezirkliche Ebene liegen gleichfalls keine neueren Evaluationen vor. Die allgemeine Einschätzung der Schulsozialarbeit durch die Jugendämter fällt insgesamt positiv aus.

5. Kooperationen und Vernetzungen

5.1 Kooperationen

„Kooperation“ wird verstanden als „Verfahren der intendierten Zusammenarbeit, bei dem im Hinblick auf geteilte oder sich überschneidende Zielsetzungen durch Abstimmung der Beteiligten eine Optimierung von Handlungsabläufen oder eine Erhöhung der Handlungsfähigkeit bzw. Problemlösungskompetenz angestrebt wird.“ (van Santen/ Seckinger 2005, 208)

5.1.1 Polizei

Aus Sicht der Polizei stellt die möglichst genaue Kenntnis der einzelnen Quartiere, der dort lebenden Personen und Gruppen ein wichtiges Instrument ihrer Arbeit dar. Nur über regelmäßige Beobachtungen und Gespräche mit Anwohnern kann man Veränderungen sehen und erfährt von Problemwahrnehmungen der Bürger. Nur auf diese Weise ist eine „Arbeit am und mit dem Bürger“ möglich. Diese Perspektive bezieht sich ausdrücklich auch auf Kinder und Jugendliche.

Über diesen kontinuierlichen Kontakt zu ihrem Arbeitsgebiet hinaus sind die Präventionsbeauftragten dauerhafte Kooperationspartner der Kitas und insbesondere der Schulen. Soweit Kooperationen zu den Kitas bzw. zu den Trägern von Kitas bestehen, betreffen sie das pädagogische Personal und die Eltern, nicht die Kinder selbst. Hinsichtlich der Schulen ist vorgesehen, dass Schüler mindestens zweimal (Grundschule und Sekundarstufe I) in ihrer Schullaufbahn einen anlassfreien Kontakt mit einem Polizeibeamten haben und dabei die Möglichkeit zu offenen, ungezwungenen Fragen haben. Damit soll ein Kontakt zur Polizei hergestellt werden, der diese als Bestandteil der Rahmenbedingungen des gesellschaftlichen Lebens darstellt und sie den Kindern als Ansprechpartner bei Unterstützungsbedarf bekannt macht. Nicht zuletzt sollen die Schüler bereits im Kindes- und Jugendalter die für sie und ihre Lebenswelt relevanten Gesetze kennenlernen und über die aus Gesetzesverletzungen resultierenden Konsequenzen informiert werden. Die Polizei erläutert gesetzliche Normen und verdeutlicht den Sinn dieser Normen.

Präventionsbeauftragte bieten den Schulen ihre Mitwirkung an. Dabei handelt es sich in der Regel um Einheiten von jeweils drei Stunden. Solche Einheiten werden ab der 5. Klasse angeboten. Es ist vorgesehen, dass Polizisten in Uniform vor den Klassen auftreten, dies wird wohl nicht immer von allen Beamten praktiziert. Zu den anlassunabhängigen, in den Unterrichtsverlauf integrierten Einheiten, die von den Präventionsbeauftragten eigenständig gestaltet werden, kommen anlassbezogene Besuche, um die die Polizei seitens der Schule gebeten wird. Die Schulleitung setzt dieses Mittel bewusst bei Vorfällen ein, die als schwerwiegend gelten, etwa wenn Schüler Waffen mit in die Schule bringen. Der Präventionsbeauftragte verkörpert in Gesprächen mit den betreffenden Schülern das Recht als gesellschaftliche Institution, also das schulexterne Realitätsprinzip. Damit wird verdeutlicht, dass das inkriminierte Verhalten bzw. seine Fortführung oder seine Steigerung das geduldete Maß kindlich-jugendlichen Spiel- und Experimentierverhaltens übersteigt. Solche Gespräche werden im Beisein der Eltern und mit Lehrkräften geführt. Derartige „Gefährderansprachen“ dienen der nachhaltigen Normverdeutlichung bei den noch nicht Strafmündigen.

Von der Kombination einer inhaltlichen Normverdeutlichung und dem Zusammenwirken von Polizei, Schule und Elternhaus, wie sie sich in der Zusammensetzung der Gesprächsteilnehmer dokumentiert, erwartet man sich eine Korrektur des Schülerverhaltens. In vielen Fällen, so berichten Lehrkräfte und Polizei, sind diese Gespräche erfolgreich.

In Ergänzung zu den Angeboten der Präventionsbeauftragten führt auch die Operative Gruppe Jugendgewalt (OGJ) Veranstaltungen an Schulen durch (vgl. Till/ Jäger 2004). Dabei handelt es sich um themenfokussierte Informationsveranstaltungen, mit denen eine konkrete Problematik dargestellt wird. Dabei wird in der Klasse direkt eine konkrete Problematik erläutert, um die Schüler zu sensibilisieren. Dies soll einerseits dazu führen, dass Schüler, die Straftaten beobachten, diese an die Lehrer, die Schulleitung, die Eltern oder auch an die Polizei melden. Andererseits ist aber auch beabsichtigt, den ein oder anderen Schüler, „der vielleicht gerade auf der Kippe steht“, mit solchen Präventionsveranstaltungen zu warnen und aufzuzeigen, zu welchen Konsequenzen sein Handeln führen kann, wenn er so handelt wie die Jugendlichen aus den Beispielfällen. Die Polizei geht von sich auf die Schulen und Einrichtungen der Jugendhilfe zu, wenn der Verdacht besteht, dass von dort aus Straftaten begangen wurden.

Die Arbeit der Präventionsbeauftragten stellt sich für viele Lehrkräfte als hilfreiche Ergänzung dar. Dies ist dann durchgehend der Fall, wenn es um Fälle einer gezielten Prävention geht, und der Einsatz von polizeilicher Autorität gezielt erfolgt. Die regelmäßigen Workshops, die die Beamten selbständig im Rahmen einer primären Prävention durchführen, werden teils geschätzt, teils auch mit Gründen für verbesserungswürdig gehalten: Teile der Veranstaltungen seien recht abstrakt gehalten, so dass viele Kinder Verständnis- und Konzentrationsprobleme hätten. Einige Beamten legten ein starkes Gewicht auf die rechtliche Komponente, was bei den Schülern zu Langeweile führe. Möglicherweise werden die intellektuellen Fähigkeiten von Schülern in problembelasteten Quartieren unrealistisch eingeschätzt. Lehrkräfte, die in einem dauerhaften Kontakt mit den Schülern stehen, wüssten dies und arbeiteten deshalb stärker mit Methoden wie Phasenwechsel und Eigenaktivität. Die Rollenspiele, die auf den abstrakten Teil folgten, werden hingegen als sehr gelungen und nützlich beschrieben. Dabei werden konkrete Situationen (etwa Provokationen in der U-Bahn) nachgespielt und gezeigt, wie man sich selbst in einer solchen Situation fühlt und wie damit angemessen umgegangen werden kann.

Inwieweit die von den Lehrkräften an die Präventionsbeauftragten kommunizierten didaktisch-methodischen Veränderungsbedarfe zu einer Modifizierung des polizeilichen Informationsangebotes geführt haben, muss hier offen bleiben.

Ähnliche Erfahrungen wie mit dem Programm „Faustlos“ werden auch mit den Veranstaltungen der Polizei gemacht: Bei den Präventionsveranstaltungen in der Schule sind die Schüler interessiert, kommen aber dennoch anschließend mit dem Gesetz in Konflikt. Anscheinend herrscht bei den Schülern die Einstellung vor, dass sie sich in der Schule an bestimmte Regeln halten müssen, die aber auf der Straße nicht mehr gelten.

Von Seiten der Polizei wird verschiedentlich Skepsis gegenüber der Arbeit von Lehrkräften geäußert: Viele Lehrkräfte seien nicht in der Lage, den Schülern das Gefühl zu vermitteln „Das ist der Unterricht des Lehrers und auch der Lehrer bestimmt die Regeln“. Manche Lehrer hätten weder in ihrer Ausbildung noch in der Schulpraxis gelernt, sich gegenüber den Schülern durchzusetzen. Und schließlich: Neben den nachvollziehbaren Problem eines systematischen Ressourcenmangels in den Schulen dürfe man auch die Bedeutung des personellen Faktors nicht übersehen: Manche Lehrkräfte verfügten nicht über die Kompetenzen einer angemessenen Problembewältigung im Umgang mit Schülern.

Diese Art der Bewertung scheint teilweise einer Begründung in Maßstäben und Prinzipien zu verdanken zu sein, die in einer gewissen Spannung zu den Zielen einer Schülerpartizipation und Schuldemokratisierung stehen. Inwieweit es sich dabei um eine individuelle Auffassung handelt oder inwieweit diese Bewertung auf der Linie des Arbeitskonzepts der Präventionsbeauftragten liegt, lässt sich nicht entscheiden. Dieses Konzept ist nicht veröffentlicht und wurde auf Anfrage auch für die vorliegende Studie nicht zugänglich gemacht.

„Kriminalpolizeiliche Sozialarbeit“

Seit 1994/ 1995 entwickelt die Berliner Polizei täterorientierte Ermittlungsansätze (TOE) (vgl. zum Folgenden Ring 2004, Kaminski 2009, Schneider/ Widczisk 2011). Damit werden die herkömmlichen Ermittlungsansätze der Polizei insofern ergänzt, als bei den TOE die Ermittlungsarbeit anhand des Bezugs zur Person des Tatverdächtigen (und nicht wie sonst üblich anhand der Deliktart) organisiert wird. Im Zuge dieser ergänzenden Neuorientierung wurden die Kategorien des Intensivtäters und des Schwellentäters eingeführt. Für die hier betrachtete Altersgruppe ist die dritte Kategorie des sog. „Kiezorientierten Mehrfachtätern“ (KoMT) von Interesse.

„Dieser Täter begeht innerhalb eines Jahres wiederholt minderschwere Straftaten, wird innerhalb seines Aufenthalts- oder Wohnortbereiches frühzeitig delinquent auffällig und beeinträchtigt durch sein Verhalten das Sicherheitsgefühl der Bevölkerung.“ (Kaminski 2009) Der Sondersachbearbeitung bei der Polizei korrespondiert eine Abteilung bei der Staatsanwaltschaft. Vertreter der Polizei, die diesen Ansatz forcieren, formulieren die Merkmale im direkten Vergleich mit dem Jugendamt: „Bei uns gehen weder Informationen noch Akten verloren, wenn jemand seinen Wohnort wechselt.“

Mit der polizeilichen Klassifizierung als KoMT kommt eine weitere Idee des Neuansatzes zum Tragen, die von den Vertretern dieses Ansatzes schlagworthaft als „kriminalpolizeiliche Sozialarbeit“ bezeichnet wird. Eine der wesentlichen Ideen dieses Konzepts besteht in der Übernahme des Hausarzt-Prinzips im Bereich der Ermittlungen und der polizeilichen Begleitung von „in Gefährdung begriffenen Kids“: An einer Stelle laufen die Informationen unterschiedlicher Provenienz nicht nur additiv zusammen, man synthetisiert sie zu einem Bild und zur Darstellung von individuellen Entwicklungsverläufen. Mit dem vereinheitlichten Wissen verbindet sich eine aktive praktische begleitende Arbeit seitens der Polizei. Die Arbeit der Polizei besteht in einem Kontinuum von Gefährderansprachen, das offensichtlich auch um andere aufsuchende Vorstößen ergänzt wird, die als „operative Prävention“ zusammengefasst werden (Zirk 1999, 117; vgl. Kaminski 2009, 126). Dazu wird mit dem Jugendamt, den Eltern, der Schule und der Jugendgerichtshilfe Kontakt aufgenommen.

5.1.2 Kooperation in der gezielten Prävention

Gezielte Prävention besteht in den Unterstützungsangeboten, die Eltern auffälliger Kinder gemacht werden und die in den Kitas, den Schulen und Einrichtungen selbst nicht erbracht werden können. Im Sinne der Fragestellung der Studie ist dabei primär an die Verhaltensauffälligkeiten der Kinder gedacht. De facto aber haben Kitas und Schulen auch unterstützende Funktion für die Eltern: Kitas stellen ebenso wie Schulen für manche Eltern eine alltagsstrukturierende Unterstützung dar. Sie nehmen die von den Schulen ausgehende Verpflichtung zum pünktlichen Erscheinen der Schüler als institutionelle Assistenz in der zeitlichen Strukturierung ihres Alltags wahr. Ihre Kinder zur Schule zu bringen fungiert dann als wichtiger Posten auf der persönlichen „To Do-Liste“. Besondere, nicht-tununterrichtliche Angebote in den Schulen während der Ferien werden von Eltern begrüßt, da sich damit eine Strukturierungskontinuität aufrechterhalten lässt.

Neben solchen allgemeinen Orientierungsfunktionen wird auch berichtet, dass sich etwa suchtkranke Eltern, deren Kind eine Kita besucht, bei der Suche nach Unterstützung an die Kita-Leitung wenden. Sie haben Vertrauen zu den Erzieherinnen und nehmen die Einrichtung als verlässliches und kompetentes Angebot wahr. Da die Eltern bis dahin keinen unmittelbaren Zugang zu anderen sozialen Diensten haben, fungiert die Kita als erster Ansprechpartner oder als Tor zu den bis dahin unbekanntem Unterstützungsangebot der Suchtberatung.

Das pädagogische Personal weist Eltern auf die genannten Fachdienste hin, die bezirksbezogen organisiert sind. Die Kooperation wird von den verschiedenen Interviewten unterschiedlich bewertet: Manche halten die Dienste für gut erreichbar, andere vergleichen das aktuelle Angebot mit früheren Jahren und kommen dabei zu dem Schluss, dass sich die Wege verlängert haben und die Kapazitäten kleiner geworden sind. Die Kooperation mit dem ASD und dem Krisendienst des Jugendamtes wird von einigen als positiv bewertet, andere schränken dies auf Vorgänge im Zusammenhang mit dem Verdacht auf Kindeswohlgefährdung ein.

5.1.3 Kooperation mit freien Trägern

„Mütter für Mütter“

Von den verschiedenen Vorhaben, Zugänge zu ökonomisch schwachen und relativ bildungsfernen Familien zu finden, sei hier der Arbeitsansatz „Mütter für Mütter“ („MüfüMü“) angeführt.¹⁷ „MüfüMü“ leistet einen Beitrag zum besseren Gelingen der Integration von Müttern mit Migrationshintergrund. Dabei wird von dem Grundsatz ausgegangen, dass diese Mütter nicht nur der Schlüssel zu ihren Familien, sondern auch Expertinnen für deren Integration sind. MüfüMü schlägt mit einfachen, aber sehr wirkungsvollen Mitteln in einem Quartier mit besonderem Entwicklungsbedarf eine Brücke zwischen den Kulturen verschiedener Ethnien und der deutschen Gesellschaft mit all ihren Angeboten. Bereits integrierte Frauen mit Migrationshintergrund werden zu Multiplikatorinnen ausgebildet, die noch isolierte Mütter an die zahlreich vorhandenen Hilfsangebote heranführen sollen. Zu diesem Zweck besuchen die Multiplikatorinnen die Frauen in ihren Familien. Sie fungieren als positives Vorbild und schaffen so langfristig eine nachhaltige Integration auf Augenhöhe.

So unterstützen Migrantinnen – gemeinsam mit deutschen Frauen – Migrantinnen bei der Integration in das Gemeinwesen und erhalten damit die Chance zu bürgerschaftlichem Engagement für das Gemeinwesen. Die Resonanz auf MüfüMü ist sehr positiv. Die Unterstützung durch die Beraterinnen werde, so die Auskunft, gerne angenommen, in 95% der besuchten Familien könnten wesentliche Informationen vermittelt und die Gesamtsituation dadurch verbessert werden.

Erziehungs- und Familienberatung

Die von freien Trägern betriebenen Beratungsstellen werden stark nachgefragt. Termine werden zwei bis drei, manchmal auch vier Wochen im Voraus vergeben. Neben anderen speziellen Angeboten (etwa: kinder- und jugendpsychiatrischer Dienst, Schuldnerberatung) werden Nachhilfe und Lernförderung stark nachgefragt. Hier – so die Berater – gebe es jedoch kaum kostenfrei oder kostengünstige Angebote. Zwar können derartige Leistungen nach dem SGB VIII finanziert werden, doch sei die Beantragung aufwendig.

¹⁷ Vgl. www.moabitwest.de/MuefueMue-Muetter-fuer-Muetter.3180.0.html

Dieser letztgenannte Aspekt verdient für das Thema der Gewaltprävention Aufmerksamkeit, insofern geringe oder fehlende Lernerfolge in eine innere und ggf. auch eine äußere Schuldistanz einmünden können. Letztere wiederum ist bekanntlich – in Kombination mit weiteren Risikofaktoren – eine Ursache für delinquentes Verhalten.

Familienzentrum

Familienzentren haben die Aufgabe, Eltern- und Familienkompetenzen zu stärken oder wiederherzustellen, sie sollen Selbsthilfe initiieren, die Bildungschancen von Kindern verbessern, generationsübergreifende Nachbarschaftskooperationen entwickeln helfen und schließlich zur sozialen Integration von Familien unterschiedlicher Herkunftsgruppen beitragen (vgl. Boehme 2011, 6). Zielgruppe sind bildungsferne Familien mit oder ohne Migrationshintergrund mit Kindern bis zu zwölf Jahren. Familienzentren sind an Kitas angelagert. Das in die Untersuchung einbezogene Familienzentrum fungiert faktisch als Anlaufstelle zur Bildung von Primärnetzwerken von Eltern mit Kindern und anderer Quartiersbewohnern sowie als Vermittlungsstelle in Sekundär- und Tertiärnetzwerke (vgl. Abschnitt 5.2).

Die Präventionsfunktion des Familienzentrums wird in erster Linie darin gesehen, dass ein vertrauter, geschützter Rahmen geschaffen wird, der die Eltern ermutigt, sich bei Problemen an die Verantwortlichen der Familienberatung oder auch an andere Eltern zu wenden. Das Familienzentrum fungiert damit als „offenes Haus“, als eine Anlaufstelle für Hilfe und Unterstützung; die Mitarbeiter können die Eltern an in Frage kommende Stellen weiter vermitteln (etwa in Fällen von häuslicher Gewalt), dienen als Gesprächspartner, vermitteln ans Jugendamt, an Familieneinsatzhelfer, an den Krisendienst, etc. Die Hilfe beschränkt sich dabei nicht nur auf die Vergabe von Telefonnummern, sondern schließt auch aktive Hilfestellung mit ein. So rufen die Mitarbeiter zusammen mit den Betroffenen bei den Zuständigen an, stehen ihnen unterstützend zur Seite, bieten Beratung, Hilfe und die notwendige Infrastruktur wie Internet oder Telefon.

Ausdrücklich wird von den Mitarbeitern betont, wie wichtig die personelle Kontinuität und der Vertrautheits- und Wiedererkennungsfaktor ist, da sich Eltern und Kinder bei Problemen eher an bekannte Personen als an Fremde wenden. Der Kontakt der Familien untereinander führe zu Austausch- und Lernprozessen zu möglichen Konfliktlösungsstrategien.

Der Evaluationsbericht, der u.a. auch die untersuchte Schulstation einschließt, ist stark auf die spezifischen Anforderungen der Aufbauphase ausgerichtet (Boehme 2011). Eine Evaluation aus Nordrhein-Westfalen hebt v.a. hervor, dass „es durch die Niederschwelligkeit der Angebote in der Tat besser gelingt, vor allem benachteiligte Familien mit Bildungs- und Beratungsangeboten zu erreichen“. Diese Bewertung stimmt mit der Berliner Evaluation darin überein, „dass Vernetzung und Aktivierung keine ‚Selbstläufer‘ (sind), mit denen Probleme ohne Bereitstellung von Ressourcen gelöst werden könnten.“ (Stöbe-Blossey 2012, 144, 146)

Bildungsverbund „Ein Quadratkilometer Bildung“

Das auf 10 Jahre geplante Projekt arbeitet in einem relativ kleinen territorialen Raum mit dem Anspruch, die bestehenden Akteure zu unterstützen (vgl. Wenzel/ Lovric 2009). Ziel ist es, die Bildungsbiographien von Kindern und Jugendlichen zu fördern. Dieses Ziel wird verfolgt durch einen Arbeitsschwerpunkt bei Kindern in der Schulanfangsphase und hier insbesondere mit Blick auf die Übergänge in die Grundschule. Das Projekt identifiziert Förderungslücken und entwickelt entsprechende Förderangebote. Hier liegt ein Schwerpunkt auf der Qualitäts- und Personalentwicklung.

Mit einer „Pädagogischen Werkstatt“ werden Kompetenzen zur Reflexion, zur Selbstevaluation und zur Diagnose erhöht. „Ein Quadratkilometer Bildung“ versteht sich als ein „lernendes System“, das im Hinblick auf die lokal bearbeitbaren Bildungsbedürfnisse von Kindern und Jugendlichen andernorts entwickelte Arbeitsansätze überträgt und neue kreiert. Der Kontakt zu Eltern, insbesondere zu Eltern nichtdeutscher Herkunftssprache und zu analphabetischen Eltern ist ein wichtiger Arbeitsbereich.

Zu dem Bildungsverbund in einem der Untersuchungsgebiete gehören eine Grundschule und zwei Kitas, die im Sinne der allgemeinen Zielsetzung in verschiedenen Arbeitsbereichen unterstützt werden. Als ein Effekt der verschiedenen Förderungen kindlicher Bildungsbiographien wird auch die Vorurteils- und Gewaltreduzierung verstanden. Der Quadratkilometer Bildung versteht sich als eine Art „Dach über der Schule und den beiden Kitas“, von dem aus beobachtet wird, was die drei Einrichtungen miteinander verbindet und wo sie unterstützt werden können (z.B. durch Fortbildungen für Kollegen, Etablierung von Projekten, Unterstützung bei der konzeptionellen Arbeit, Workshops, Studientage, etc). U. a. ist der „Quadratkilometer“ an der Finanzierung der Kulturmittler beteiligt, wie sie oben vorgestellt wurden (Abschnitt 4.2).

Seitens des „Ein Quadratkilometer Bildung“ handelt es sich um eine „mittelbare Vernetzung“, d.h. die Vernetzungsarbeit wird an spezielle Koordinatoren delegiert (vgl. Bauer 2005, 27). Aus der Sicht der Beteiligten wird dadurch die Vernetzung erleichtert. Kita- und schulseitig steht für die Vernetzung kein zusätzliches Personal zur Verfügung, die anfallenden Leistungen werden von den Leiterinnen erbracht.

„Senior Partners in School“ (SIS)

An den Schulen sind weitere Kooperationspartner mit je eigenen Arbeitsansätzen tätig.

Dazu gehören etwa „Senior Partners in School“ (SIS), ein gemeinnütziger Träger, durch dessen Mitwirken die Konfliktlotsen entlastet werden können und der insofern zu einer Kultur der zivilen Konfliktaustragung beiträgt. Dieses Angebot kommt v. a. bei den Schülern der 5. und 6. Klassen zum Tragen, in denen die mehr oder weniger gleichaltrigen Schülerkonfliktlotsen von ihren Mitschülern nicht immer anerkannt werden. Die Konfliktmediation wird auch im Verhältnis Eltern – Lehrer angeboten.

Die Arbeit der Seniorenpartner wird als sehr hilfreich eingeschätzt.

5.1.4 Einzelne Arbeitsansätze

„Stark gegen Gewalt“

Vor dem Hintergrund einer erhöhten Gewaltbereitschaft und Gewalttätigkeit in den 6. Klassen wird mit externen Trägern kooperiert, die nach einem bezirksbezogenen Konzept arbeiten. Dazu gehört die Initiative „Stark ohne Gewalt“. Das Angebot dieses Trägers wurde inhaltlich in Zusammenarbeit mit polizeilichen Präventionsbeauftragten entwickelt; einbezogen werden auch Anleihen eines gängigen Handbuchs für Gewaltprävention an Grundschulen (Gugel 2009). Es ist zugleich in das Programm „Soziale Stadt“ eingebunden. Konzeptionell wird bei diesem Ansatz stark auf Information und Aufklärung gesetzt. Daneben kommen auch Rollenspielen und Elemente der konfrontativen Pädagogik zum Tragen. Aus der Sicht von Lehrkräften wird die hohe Handlungsorientierung bei den Schülern geschätzt. Von den konfrontativen Elementen seien sie nachhaltig beeindruckt.

Trainings

Nach Maßgabe vorhandener Mittel werden in Schulen mit besonders schwierigen Klassen Trainings, etwa ein sog. „Coolness-Training“ durchgeführt.

5.2 Vernetzungen

Mit Vernetzungen werden hier institutionelle Netzwerke im Unterschied zu primären sozialen Netzwerken aus Familien, Verwandten, Freunden und Bekannten gemeint (vgl. Bauer 2005). Dazu gehören sekundäre Netzwerke aus Vereinen oder Organisationen mit nicht professionellen sozialpädagogischen Angeboten und tertiäre Netzwerke aus professionellen Helfern und Hilfeeinrichtungen. Institutionelle Netzwerke im Bildungswesen lassen sich überdies in horizontale, vertikale und laterale Netzwerke unterscheiden: „Horizontale Netzwerke sind Netzwerke mit Institutionen gleicher Bildungsstufe. Bei ihnen stehen der Erfahrungsaustausch, didaktische Gründe oder wirtschaftliche Gründe im Vordergrund. Vertikale Netzwerke ‚bestehen‘ aus Institutionen vor- und nachgelagerter Bildungsstufen. Bei ihnen steht die Überwindung von Transitionsproblemen im Vordergrund. Laterale Netzwerke sind Netzwerke, die weder horizontal noch vertikal sind. Dies ist z. B. das administrative Netzwerk aus Schule, Schulaufsicht und Schulträger.“ (Wilbers 2004, 62)

Im Folgenden werden ausgewählte Akteure dargestellt, die in den Untersuchungsgebieten aktiv sind oder waren und die mit ihrer Arbeit für den Themenkomplex Vorurteils- und Gewaltprävention unmittelbar oder mittelbar relevant sind.

5.2.1 QM-Gebiete

Die vorab erfolgte Bestimmung der Untersuchungsgebiete als QM-Gebiete bringt es mit sich, dass in den betreffenden Stadtregionen das Ausmaß an Vernetzungen besonders dicht ist. In das Konzept des Programms Soziale Stadt gingen Prinzipien der traditionellen Gemeinwesenarbeit ein (vgl. Bauer 2005, 17f.). So arbeiten sie lebensweltorientiert, methodenintegrativ, trägerübergreifend, ganzheitlich orientiert und setzen in hohem Maße auf die Aktivierung der Einwohner des jeweiligen Gebietes. Die eigene Netzwerkbildung und Netzwerkpflge gehören insofern mit zu den zentralen Aufgaben des Quartiersmanagements selbst wie die Anregung und Unterstützung von Vernetzungen der Bewohner des QM-Gebietes. Ein Quartier, in dem bereits seit mehreren Jahren erfolgreich ein Quartiersmanagement arbeitet, ist von daher an sich schon zu einem eigenen Netzwerk entwickelt worden. Zu den vom Quartiersmanagement angeregten oder selbst organisierten Vernetzungen kommen die wechselseitigen Öffnungen von Grundschule und Jugendhilfe; diese sind gesetzlich vorgesehen. Eines der beiden QM-Gebiete wurde 2005 räumlich erweitert und der inhaltliche Akzent wurde auf die Bildungsförderung gelegt. Entstanden ist zunächst das Kitanetzwerk (2005), dann die AG Bildung. Letztere umfasst Schulleiter aller Schultypen. Die AG Bildung agiert stadtteilweit. Das „Bildungsnetzwerk „ ist das jüngste Netzwerk, ein Kind des Quartiersmanagements. Zu den Vernetzungen auf Bezirksebene, an denen in unterschiedlichem Umfang die hier beschriebenen Einrichtungen teilnehmen, gehören die bezirklichen Präventionsräte.

Insgesamt berichten die Befragten über eine hohe Dichte an Vernetzungen und den damit verbundenen Zeit- und Arbeitsbelastungen. Festhalten lässt sich, dass von den Interviewten niemand einen Mangel an Vernetzung als solcher beklagt hat, keine Kita, keine Einrichtung und keine Schule steht außerhalb von Vernetzungen innerhalb des QM-Gebietes, des Ortsteils, der Bezirksregion oder des Bezirks.

5.2.2 Mediatoren-Vernetzung (horizontale Vernetzung)

In einem Untersuchungsgebiet wurde mehrfach über das bezirkliche „Mediatoren-Vernetzungstreffen“ berichtet, an dem mehrere der interviewten Experten in unterschiedlichen Rollen beteiligt sind. Diese Vernetzung mit zwei-monatlichen Treffen dient dem Austausch von Erfahrungen mit dem Konfliktlotsen-Modell (siehe Abschnitt 4.2), der Weiterentwicklung dieses Arbeitsansatzes und eines geregelten Transfers der Konfliktlotsenkompetenz von der Grundschule in die Sekundarstufe I und damit einer formellen Kontinuität in den Bildungsbiographien von Schülern. Bei diesem letztgenannten Ziel geht es den Mediatoren um eine bezirksbezogene einheitliche Dokumentation der Ausbildung von Konfliktlotsen in der Grundschule und deren Anerkennung sowie Fortführung in den Oberschulen. Die Anerkennung an den Oberschulen des Bezirks ist jedoch recht unterschiedlich: An manchen Schulen wird das Lotsenprogramm begrüßt, während man sich insbesondere im Gymnasialbereich eher zurückhaltend verhält. Vermutet wird in den Interviews, dass hier u.a. Überlastungen bestehen und deshalb die Lehrer ungern zusätzliche Verpflichtungen übernehmen.

5.2.3 Vertikale Vernetzung: Vernetzung Kitas / Grundschulen

An einer Vernetzung von Kitas und Grundschulen sind Kitaleiterinnen, Lehrkräfte, Schulsozialarbeiter und Sprachberater beteiligt. Diese AG ist thematisch auf den Übergang von der Kita in die Schule ausgerichtet. So kann z.B. bei gefährdeten Kindern, die in die Schule kommen, sichergestellt werden, dass die Begleitung der Kinder und ihrer Familien kontinuierlich weitergeführt wird. Die Verantwortlichen an den Schulen können von den Erzieherinnen der Kitas auf die jeweilige Situation vorbereitet werden und kennen die Vorgeschichte des Kindes. Diese AG hat u. a. einen großen Elternabend aller Einrichtungen für den ganzen Kiez organisiert, der sich an alle Eltern von schulpflichtig werdenden Kindern richtet. Die Veranstaltung wurde dicht beworben: das Programm wurde mehrsprachig veröffentlicht, gezielt verschickt und an den Kitas verteilt; Kita-Eltern wurden direkt angesprochen. Dieser große Elternabend gilt als bisheriger Höhepunkt der AG. Die verschiedenen Programme der Schulen im Kiez wurden zu einem Termin und an einem Ort vorgestellt, um den Eltern in ihrer Entscheidung für eine Schule Informationen zur Verfügung zu stellen, die sie ohne eine solche Zentralveranstaltung nur mit deutlich mehr Aufwand hätten einholen können.

Die AG nutzt das bereits in der Kita-Zeit der Kinder entstandene Vertrauen zu den Eltern, um den Kontakt zwischen Eltern und dem pädagogischen Personal der Schulen herzustellen. Als ein wichtiger Aspekt dieser vertikalen Vernetzung wurde die Weitergabe von Informationen zu einzelnen Kindern und Familien über die Grenzen der einzelnen Bildungsstufen hinaus benannt. So plausibel dies auf den ersten Blick anmutet, so sehr bedarf eine solche Praxis der datenschutzrechtlichen Überprüfung.

5.2.4 Administratives Netzwerk Gewaltprävention und schulpsychologische Beratung

Seit 1992 existiert eine Meldepflicht für Gewaltvorfälle an Schulen in Berlin. Die Meldungen werden bei der für die Schulen zuständigen Senatsverwaltung verarbeitet und jährlich in Übersichten veröffentlicht (vgl. für die Schuljahre 2009/10 und 2010/11: SenBWF 2011a, SenBJW 2012b). Nach der Amoktat eines Schülers in Erfurt im April 2002, bei der 16 Personen getötet wurden bevor sich der 19-jährige Täter selbst erschoss, wurden 2003 in Berlin 15 Schulpsychologenstellen ausschließlich für das Arbeitsfeld „Gewaltprävention und Krisenintervention“ besetzt. „Anzumerken ist allerdings, dass keine zusätzlichen Stellen geschaffen wurden.

Schulpsychologie in Berlin ist parallel personell abgebaut worden. Insbesondere sind die psychotherapeutischen Angebote gestrichen worden.“ (Uhle 2010, 6) 2005 wurde der Notfallordner an den Schulen eingeführt, der Regelungen und Empfehlungen für Notfälle und Gewaltvorfälle enthält. Nach der Amoktat von Winnenden, bei der im März 2009 ein 17-Jähriger 15 Personen und anschließend sich selbst getötet hatte, wurde von der Bildungsverwaltung der Notfallordner im Hinblick auf Amoktaten überarbeitet und ergänzt. Zudem wurde die Bildung von Krisenteams an den Schulen angeregt (vgl. UKB/ SenBWF 2011).

An einigen der untersuchten Grundschulen existierten Krisenteams, teils befanden sich Krisenteams im Gründungsprozess. Im Schuljahr 2011/12 existierten an ca. 250 Berliner Schulen Krisenteams; an weiteren 60 Schulen waren sie in Vorbereitung. Die nächste Abfrage erfolgt im Oktober/ November 2012.

Für die Bildung von Krisenteams wird geworben, sie werden nicht angeordnet. Von der Senatsverwaltung wird eine persuasive Strategie verfolgt, um den Themenkomplex Notfälle und Gewalt an den Schulen als bearbeitungsbedürftig zu etablieren. Ein Bestandteil dieser Strategie besteht in dem Fortbildungsangebot, das mit dem Schuljahr 2012/13 eingerichtet wurde. Die bestehenden und die in Vorbereitung befindlichen Krisenteams werden damit auf der Ebene von SenBJW und den schulpsychologischen Beratungszentren unterstützt.

Das Einführungsmodul der Fortbildung unterstützt die Einrichtung von Krisenteams und richtet sich an Schulleitungen und potentielle Mitglieder von Krisenteams. Vermittelt werden Grundlagen, Aufgaben und Formen der Zusammenarbeit wie sie die Notfallpläne für Berliner Schulen vorsehen. Darüber hinaus werden sechs themenbezogene Fortbildungsmodulare angeboten. Sie befassen sich mit den Themenkomplexen „Notfall, Krise, Trauma“, „Tod und Trauer“, „Umgang mit körperlicher und verbaler Gewalt“, „Amok“, „Suizid“ und „Mobbing“. Auch diese Module nehmen Bezug auf die Notfallpläne. Zu den Inhalten der Fortbildungsmodulare gehören u. a. Definitionen, offizielle Standards, Materialien zu Intervention und Prävention. Weitere Fortbildungsangebote bestehen auf der bezirklichen Ebene; die Beratung von Schulen zu einzelnen bezirklichen Angeboten liegt bei den regionalen schulpsychologischen Beratungszentren.

Das seit Jahren bestehende schulpsychologische Beratungssystem, das Meldesystem zu Gewaltvorfällen und Notfällen und der Notfallordner mit den Notfallplänen und dem Informationsschreiben „Gewalt und Notfälle“ (aktuelle Fassung mit Stand vom 1.2.2011) für alle Berliner Schulen sind Ausdruck einer Strategie, mit der man seitens der Bildungsverwaltung für eine Kultur im Umgang mit Gewalt an Schulen wirbt: Die Notfallordner wurden mit Einführungsveranstaltungen begleitet. Mittlerweile liegen Anfragen nach derartigen Einführungen auch von Schulsozialarbeitern und Erziehern an Schulen vor. Der Notfallordner ist auch bei Eltern bekannt und wird von manchen verschiedentlich als Standardvorgabe verstanden, mit der die Reaktion von Schulen auf Gewalttätigkeiten und Notfälle geregelt wird. Bleibt eine Schule in einzelnen Punkten hinter dieser Vorgabe zurück, wird dies von Eltern registriert und eingefordert. Nicht zuletzt an diesem Elternverhalten lässt sich der Prozess der Etablierung einer neuen Kommunikations- und Handlungskultur beobachten: Der Notfallordner formuliert Standards im Umgang mit Schulgewalt und Notfällen, auf die sich die am Schulgeschehen beteiligten Akteure in zunehmendem Maße beziehen.

Auch das System der Meldungen der Berliner Schulen zu Gewaltvorfällen und Notfällen gehört zu den Steuerungsimpulsen, mit denen eine besondere Aufmerksamkeit für diesen Problemkomplex erzielt werden soll.

Die Einrichtung eines Meldesystems ist damit in erster Linie das Instrument einer „aktivierenden Erhebung“ und erst in zweiter Linie zur Beschaffung eines quantitativen Überblicks über das Gewaltgeschehen angelegt. Die Tatsache, dass in den letzten Schuljahren jeweils rd. 40 % aller Berliner Schulen überhaupt Gewaltvorfälle gemeldet haben, darf man sicher nicht so verstehen, dass das Thema Gewalttätigkeit an den anderen Schulen keine Rolle gespielt hat (SenBWF 2011a, SenBJW 2012b). Die gemeldeten Not- und Gewaltfälle sollten weniger unter dem Anspruch betrachtet werden, dass sie die objektive Realität widerspiegeln (was ganz offensichtlich nicht der Fall ist), sondern vielmehr als Indikatoren. Diese Indikatoren zeigen an, in welchem Umfang man an den Schulen dem Phänomenkomplex Gewalt einen besonderen Rang einräumt und sich damit professionell auseinandersetzt.

Diese horizontalen und vertikalen institutionellen Netzwerke weisen in unterschiedlichen Mischungen formelle und informelle Elemente auf (vgl. Bauer 2005, 34ff.), d.h. die informelle Steuerungs- und Handlungslogik von Kleingruppen ist auf jeweils spezifische Weise kombiniert mit der formellen Steuerungslogik von Organisationen. Es sind Mischformen zwischen Organisation und Gruppe: Organisationen orientieren sich eher an Zweckrationalität, sind durch rationale Regelbindung strukturiert und funktional stabilisiert. Gruppen hingegen strukturieren sich durch persönliche Sympathie und weisen eine emotionale und personenzentrierte Stabilisierung auf. Gefühle wie etwa persönliches Vertrauen spielen dabei eine große Rolle. In der Praxis stellen sich die verschiedenen Netzwerke als ein kontinuierliches Spektrum dar, das von weniger formalisierten Netzwerken (z.B. Arbeitsgruppen und Runden Tischen zu spezifischen Themenstellungen und Problem) über stärker formalisierte und institutionell angebundene und ggf. auch zeitlich begrenzte Netzwerke bis hin zu stark formalisierten und dauerhaft institutionalisierten Netzen reicht. Zu letzteren gehören etwa die Arbeitsgemeinschaften nach § 78 SGB VIII (KJHG).

Berichtet wird über ein missliches Phänomen bei solchen Vernetzungen, bei denen die Vernetzungsarbeit (Organisation und Dokumentation der Vernetzungsaktivitäten, Aufsuchen von gemeinsamen Treffen, Kommunikation mit weiteren vernetzten Akteuren etc., Weiterleitung der im Netzwerke erzielten Arbeitsergebnisse im eigenen Arbeitszusammenhang) von den primär mit anderen Aufgaben betrauten Kräften miterledigt wird. Die unmittelbar an der Vernetzung Beteiligten sind auf dem neuesten Informationsstand, doch die interne Kommunikation in ihren Entsendeorganisationen verläuft schleppend oder ist unvollständig. Dies scheint auch mit der Größe der jeweiligen Einrichtungen zusammenzuhängen: Anscheinend ist die interne Information und Kommunikation umso besser, je größer die Einrichtungen sind. Dies hängt vermutlich mit einer eingespielten formalisierten Kommunikation zusammen, die unabhängig von der Vernetzung in großen Organisationen eher existiert als in kleinen.

6. Der erweiterte Bildungsauftrag – eine Momentaufnahme im Prozess seiner Implementierung

Die Untersuchung der Praxis der Vorurteils- und Gewaltprävention in zwei Berliner Quartieren war keine Vollerhebung und keine im statistischen Sinne repräsentative Erhebung. Sie war darauf ausgelegt, die Sichtweise der Praktiker auf ihre Praxis unter einem thematischen Aspekt in Erfahrung zu bringen. Ebenso sollten die Problembenennungen und Anregungen aus der Praxis eingeholt werden.

Zum Abschluss der Darstellung wird zunächst das zentrale Problem des Aufwachsens in zwei Welten skizziert. Dem wird in Berlin seit einiger Zeit mit einem erweiterten Bildungs- und Erziehungsauftrag begegnet (Abschnitt 6.1). Anschließend werden Probleme benannt und Anregungen zu einem veränderten Handeln aufgeführt; neben den Anregungen aus der Praxis wurden hier Befunde aus der Forschung eingearbeitet (Abschnitt 6.2).

6.1 Aufwachsen in zwei Welten

Die im Abschnitt 4 im Einzelnen ausgeführten Beobachtungen lassen sich auf die Formel bringen, dass viele Kinder in zwei Welten leben. Die eine Welt besteht aus ihrem Elternhaus, der Herkunftsfamilie und den sozialen Bezügen, die dort gepflegt werden. Die andere Welt ist die Welt der pädagogischen Einrichtungen und Angebote. Zwei Welten sind es, da hier andere Werte und Normen gelten als dort. In statusschwachen Bevölkerungsgruppen überwiegen eher bildungsferne und anregungsarme Milieus, die Eltern verfügen oft über eine verminderte Erziehungskompetenz. Die dort geltenden Werte und Normen folgen nicht systematisch den egalitären, partizipativen, gewaltfreien und verständigungsorientierten Verhaltensgrundsätzen, wie sie den Anspruch der Bildungseinrichtungen auszeichnen und die sich abkürzend als zivildemokratische Normen benennen lassen. Für die Kinder stellt sich diese Situation oftmals als ein Leben zwischen „zwei Fronten“ dar (v. Balluseck 2004, 12). Hinzu kommt eine relativ hohe Segregation zwischen den verschiedenen ethnisch, kulturell oder national definierten gebietsansässigen Gemeinschaften. Ein hohes Maß an Eigenkulturbezug ist für alle Communities kennzeichnend.

Vor diesem Hintergrund lassen sich verschiedene zentrale Aufgaben und Prinzipien ihrer Realisierung formulieren. Bildung, Erziehung und Betreuung zielen darauf ab, Kinder im Sinne zivildemokratischer Normen zu sozialisieren. Dies kann nur unter aktiver Einbeziehung des familiären Umfeldes geschehen; für zivildemokratische Normen muss geworben werden, sie sollten – im Regelfall – Zustimmung finden, weil sie sich hierzulande als die einer pluralen Gesellschaft angemessenen Verhaltensnormen erweisen und insofern den Kindern das Leben erleichtern. Ungeachtet der Fragen nach dem moralischen Wert und nach dem ethischen Sinn von zivildemokratischen Grundsätzen – sie sind hierzulande mittel- und langfristig für die Lebensführung schlicht nützlicher als andere Prinzipien.

Der Grundsatz der Pluralität bezieht sich auf die verschiedenen Dimensionen des gesellschaftlichen Lebens, er bezieht sich im vorliegenden Kontext auch auf das Angebot an pädagogischen Einrichtungen und ihrer Profile, der Träger sowie der pädagogischen Programme, Arbeitsansätze und Maßnahmen.

Sie operieren mit einer relativen Autonomie auf Basis rechtlich bindender Vorgaben (vgl. Kapitel 2). Von einer wirklichen Vielfalt anerkannter freier Träger und öffentlicher Einrichtungen kann nur gesprochen werden, wenn über das Faktum ihrer Existenz hinaus auch von einem Vertrauen in ihre praktische Kompetenz ausgegangen wird. Damit verbindet sich der Subsidiaritätsgrundsatz, demzufolge – grob vereinfacht – nichts zentral entschieden werden soll, was dezentral geregelt werden kann. Die verschiedenen pädagogischen Angebote und Einrichtungen kennen ihre Klientel am besten und können wissen, welche vorhandenen Arbeitsansätze geeignet sind und wo sie ggf. angepasst oder weiterentwickelt werden müssen. Die Erwartung, es könne das eine definitiv maßgebliche oder doch wenigstens die vier richtigen Konzepte zur Bearbeitung von Vorurteils- und Gewaltphänomenen geben, ist vor dem Hintergrund einer bewusst vielfältigen Einrichtungs- und Trägerlandschaft wohl kaum einlösbar.

Gleichwohl kann der quartiersbezogene Rahmen, innerhalb dessen viele Kinder aufwachsen, auch in Richtung der Formulierung einer lokalen Identität genutzt werden. Ungeachtet der unterschiedlichen und teilweise wohl auch gegensätzlichen Normen und Werte der verschiedenen Herkunfts- und Statusgruppen, könnte mit der Quartiersidentität der Anspruch eines zivildemokratischen Verhaltensstandards verbunden werden, der als öffentlicher Standard eingeführt wird. Die in den Untersuchungsgebieten herrschenden – teilweise bereits durch die Arbeit des Quartiermanagements bedingten – hohen bis sehr hohen Kooperationen und Vernetzungen sind eine gute Voraussetzung für die Formulierung und Propagierung eines solchen Verhaltensstandards. Damit wäre in Ergänzung zu den praktisch gelebten, meist über die Herkunft bestimmten Identitäten eine Ebene etabliert, die die Bindung an die sozialräumliche Größe des Quartiers mit normativen Gehalten verbindet: der Bezug zur lokalen Heimat wird universalistisch bereichert. Mit der Einbeziehung der Kitas in das Bildungswesen in Berlin und mit der Verpflichtung zur Kooperation von Jugendhilfe und Schule hat eine äußere und innere Erweiterung des Berliner Bildungswesens stattgefunden. Für den schmalen Aspekt der Vorurteils- und Gewaltprävention ist dabei v. a. die Aufwertung von Selbst- und Sozialkompetenzen entscheidend. Nicht nur in der Schule sind nun fachliches Lernen, methodisches Lernen, soziales Lernen und personales Lernen vier gleichrangige Bildungsaufgaben (vgl. u. a. Kleinschmidt-Bräutigam/ Wichniarz 2005).

Die Einleitung dieses Prozesses liegt noch nicht allzu lange zurück. Die Untersuchung hatte einen Ausschnitt dieses Implementationsprozesses in den Blick genommen:

Ein erweiterter öffentlicher Bildungs- und Erziehungsauftrag ist nunmehr normativ verankert und konzeptionell eingeleitet. Viele Instrumente und Ansätze stehen als solche zur Verfügung und werden erprobt. Damit ist viel geleistet und der richtige Weg eingeschlagen. Insbesondere muss hervorgehoben werden, dass damit der Anspruch an das Bildungswesen deutlich erhöht wurde. Das System läuft allerdings noch nicht wirklich rund.

Dies lässt sich schlagwortartig als Probleme von Insellösungen, von Diskontinuitäten und von fehlenden Ressourcen beschreiben. In manchen Fällen hängen diese drei Momente ursächlich zusammen, in anderen fehlt eine konzeptionelle Einheitlichkeit, die vermutlich auch ressourcenunabhängig bearbeitet werden kann (im Hinblick auf die Schule vgl. Ohder 2007, 67).

6.2 Praxis, Probleme und Anregungen

Im Folgenden wird aufgabenbezogen aufgeführt, was von den Praktikern als Problem und korrespondierend damit als Verbesserungsvorschlag formuliert worden ist. Dies wird teilweise durch Befunde aus der Literatur ergänzt.

6.2.1 Selbst- und Sozialkompetenzen von Kindern

Vorurteils- und Gewaltprävention ist keine zusätzliche oder übergeordnete Aufgabe, sondern lediglich ein spezieller Aspekt der mit „Bildung, Erziehung und Betreuung“ zusammengefassten erweiterten Bildungsaufgabe. Der erweiterte Bildungsauftrag sollte in allen Einrichtungen und Angeboten integraler Bestandteil des beruflichen Selbstverständnisses und festes Element der eigenen Praxis sein. Beispiel von Schulen, die dafür sogar ein eigenes Fach eingerichtet haben, zeigen, dass dies möglich ist. Es bleibt allerdings bei Insellösungen, wenn die Einrichtung von spezifischen Unterrichtsstunden und anderen speziellen Arbeitsansätzen im Bereich des sozialen Lernens nicht eingebettet werden in eine wirklich praktizierte Kultur der jeweiligen Einrichtungen. Bildung, Erziehung und Betreuung ist auf einen hohen Sockelbereich von Kontinuität angewiesen. Dies bezieht sich v.a. auf die Kontinuität des pädagogischen Personals, auf die Verlässlichkeit von Angeboten (etwa in der Jugendarbeit) und auf die dauerhafte Existenz von Orten und Räumen für Kinder. Auch die Zugänge zu Unterstützungs- und Beratungsangeboten sind für Eltern in besonders problembelasteten Quartieren leichter, wenn man es mit vertrauten Gesichtern und bereits bekannte Namen zu tun hat.

Diese Anforderungen stehen nicht per se in einer prinzipiellen Spannung zu einer Politik, die öffentliche Aufgaben erfüllt, indem sie sie an freie Träger vergibt. Erforderlich ist es aber, dass die Auftraggeber Professionalität und Kontinuität der geleisteten Arbeit bei den ausgewählten Trägern zu kontrollieren willens und imstande sind. Auch kann die Kostenreduzierung nicht bedeuten, dass die Träger objektiv mit ungenügenden Ressourcen ausgestattet werden, so dass häufiger Personalwechsel und Standardunterschreitung in der Leistungserbringung zu den absehbaren Folgen gehören.

6.2.2 Einheitliche Kultur des Sozialen Lernens

Die derzeitige Situation, insbesondere an den Grundschulen ist dadurch gekennzeichnet, dass eine Reihe engagierter Schulleiter und Pädagogen den Komplex des sozialen Lernens zu ihrer Sache machen und sich – auch außerhalb ihrer Arbeitszeit – in vielfältiger Weise darum bemühen, dass diese Aufgabe auch in der Praxis zu einem festen Bestandteil der Schule wird. Die Aufgabe von Erziehung und Bildung kann von Einrichtungen, insbesondere den Schulen nicht angemessen erfüllt werden, wenn es in den einzelnen Schulen, insbesondere auch den Kollegien keine Übereinstimmung gibt.

Wie bei anderen schulischen Verhaltensregeln auch hängt die Chance einer Verringerung von Gewaltvorgängen an einer Schule auch von dem einheitlichen Verhalten des pädagogischen Personals ab, mit der derartige Fälle bearbeitet werden. Erforderlich sind ein inhaltlicher Konsens der an der Schule Tätigen zu der Relevanz des Problems und seiner Bearbeitung. Während – nach übereinstimmenden Äußerungen – ein Konsens selten von einer Lehrkraft ausdrücklich aufgekündigt werde, sei es deutlich schwieriger, auch die Handlungsweisen zu vereinheitlichen.

Gegen Verinselung: „Kontinentalisierung“ der praktizierten Arbeitsansätze!

Eines der Probleme der derzeitigen Verwendung von Programmen und Arbeitsansätzen im Bereich des Sozialen Lernens besteht in ihrer Verinselung. Auf diesen Nenner kann man die Tatsache bringen, dass mit einzelnen Konzepten gearbeitet wird, diese aber lediglich zeitweise genutzt werden oder dass Weiterführungen über die Grundschule hinaus nicht geprüft werden. Wie Inseln in einem Meer mutet diese Praxis an. Als problematisch kann nicht das begründete Abrücken von einem Ansatz gelten, der sich in der konkreten Situation als unpraktikabel oder als unergiebig in seinen Ergebnissen erwiesen hat.

In einem solchen Fall wäre es allerdings sinnvoll, die Erfahrungen in einer Weise zu dokumentieren, dass sie schulübergreifend kommunizierbar werden. Unter fachlichen Gesichtspunkten ist es hingegen schwer nachvollziehbar, wenn zunächst Kulturmittler an einer Schule arbeiten, diese Arbeit allseits geschätzt wird und erste Früchte trägt, dieser Arbeitsansatz aus finanziellen Gründen nicht fortgeführt wird. Ähnlich frustrierend ist es, wenn Eltern das Angebot eines Kurses für einen „Elternführerschein“ annehmen, die Kurse aber nicht dauerhaft angeboten werden können. Ähnliches gilt für Maßnahmen einer gezielten Prävention, etwa wenn ein Antigewalttraining nicht im vorgesehenen Rahmen (unter Einbeziehung der Eltern) weitergeführt wird und lediglich punktualisiert genutzt wird.

Die vertikale Vernetzung zwischen Institutionen vor- und nachgelagerter Bildungsstufen wäre hier gefragt (vgl. Wilbers 2004, 62). Schließlich endet die Bildungsbiographie der Schüler nicht mit der Grundschule, und die Aufgabe des sozialen Lernens muss in der Sekundarstufe I fortgeführt werden.

Dieser Aspekt verweist auf das Erfordernis, in den jeweiligen Einrichtungen mit einem in sich einheitlichen und einem auf Dauer angelegten Konzept zu arbeiten. In einzelnen Einrichtungen und Schulen praktisch bewährte Arbeitsansätze sollten systematisch (d.h. nicht lediglich aufgrund des Engagements einzelner Pädagogen) hinsichtlich ihrer Übertragbarkeit geprüft werden. Dabei wäre auch die Frage ihrer Verwendbarkeit über die Grundschule hinaus ein wichtiger Gesichtspunkt.

6.2.3 „Mehr Männer!“

In der letzten Zeit ist öffentlich nicht nur viel über die Ausbildung und die relativ schlechte Bezahlung von Kita-Erzieherinnen diskutiert worden, gefordert wurde auch ein höherer Anteil männlichen Personals: 2010 betrug der Anteil des männlichen Fachpersonals in den Kitas bundesweit 2,7 % (vgl. Krebs/ Neubauer 2010). Die Sondersituation eines Umgangs mit nur einem Geschlecht sollte dadurch beseitigt werden und die Kinder sollten auch die Chance haben, neben dem weiblichen auch einen männlichen Erziehungsstil zu erfahren. Vorliegende Forschungen aus der Eltern- und Vaterforschung bestätigen das intuitive Urteil, wonach es ein geschlechtsspezifisches unterschiedliches Erziehungsverhalten gibt (vgl. Brandes/ Andrä/ Röseler 2012, 164)

Wie in den Kitas und den Schulstationen wird auch für die Grundschulen der Vorschlag gemacht, den Anteil des männlichen pädagogischen Personals zu erhöhen. Einmal könnte damit bestimmten herkunftskulturspezifischen Erwartungen von männlichen Schülern entgegengekommen werden, zum anderen wird auch in diesem Zusammenhang betont, wie wichtig es für männliche Schüler ist, alltägliche Erfahrung mit erwachsenen Vorbildern hinsichtlich eines geschlechtsspezifischen Rollenverhaltens machen zu können. In welcher Weise erwachsene männliche Pädagogen Vorbilder sein können, kann selbstverständlich ganz unterschiedlich ausfallen. Die Wahrnehmung der Bandbreite von verschiedenen Möglichkeiten, ein Mann zu sein, gehört gerade zu den erwünschten Lernprozessen.

Auf eine Variante, die im Zuge einer Problematisierung männlichen Rollenverhaltens manchmal unterschätzt wird, soll ausdrücklich hingewiesen werden. Dem liegt eine bestimmte Erfahrung zugrunde. „Aus den Einrichtungen [der Jugendarbeit, dV] wird berichtet, dass es unter den Jugendlichen eine positive Einschätzung hinsichtlich der Rockerbanden gibt, da diese z. T. Angebote wie Kicker etc. für sie schaffen würden und dadurch Jugendliche rekrutieren, z. B. für Drogengeschäfte.

Welche Auswirkung diese Tendenz hat, ist derzeit noch nicht absehbar, allerdings scheint es, dass Rockergruppen zunehmend eine allgemeine Akzeptanz erfahren, Jugendliche sie „cool“ finden, sie das Bedürfnis nach festen Strukturen und Beziehungen befriedigen, familiäre Strukturen ersetzen, Zusammenhalt geben und als Zukunftsperspektive in Betracht kommen.“ (Bezirksamt Mitte 2011, Anlage 7, 5)

Das Männerbild der Rocker, das u. a. zur Attraktivität dieser Gruppen bei Jugendlichen beiträgt, ist ein einseitig verzerrtes traditionelles Männerbild. Dazu gehören Härte gegen sich selbst und andere, absolute Treue zur eigenen Gemeinschaft, Geringschätzung von Frauen und von allem, was als „weiblich“ etikettiert werden kann, eindeutige soziale Hierarchien, Befehls- und korrespondierende Gehorsamsstrukturen, Überwertigkeit von körperlicher Kraft und Dominanzverhalten. Die verzerrte Interpretation eines traditionellen Männerbildes in hypermaskulinen Gruppen liegt auf der Hand. Die Kritik und öffentliche Ablehnung von Machogehabe und Rowdytum sollte jedoch nicht traditionellen Rollenbildern per se gelten. Es gibt nicht allein einen Bedarf nach einem zivilen, über sich selbst aufgeklärten Männerbildes konventionellen Zuschnitts, es hat auch eine innere Berechtigung. Soweit Vorstellungen einer geschlechtsspezifischen Verantwortung-, Aufgaben-, und Verantwortungsteilung mit dem Prinzip der Gleichberechtigung und des Respekts vor dem anderen Geschlecht verbunden werden, bewegen sie sich innerhalb der zivildemokratischen Grundnormen. Dies bedeutet für eine geschlechtsrollenbewusste Pädagogik, insbesondere geschlechtsspezifische Selbstverpflichtungen von und mit Jungen zu thematisieren und in einer Aufstellung zusammenzufassen, die „Ehrenkodex“ heißen darf.

6.2.4 Gezielte Prävention

Es wird verschiedentlich darauf hingewiesen, dass man weder als Lehrkraft noch als Erzieher oder als Sozialpädagoge wirklich die Zeit hat, etwa überdurchschnittlich aggressiven Auffälligkeiten von Kindern im Einzelfall nachzugehen und sie pädagogisch zu bearbeiten. Das würde bedeuten, nach der Funktion und dem Sinn zu fragen, die das bestimmte Verhalten für das betreffende Kind hat und nach den weiteren Ursachen dieser Funktionalität und Sinnhaftigkeit (vgl. Heitmeyer et al. 1995, 73f.;

Lüders/ Holthusen 2008). Eine solche tiefergehende fallbezogene Arbeit müsse oft unterbleiben, da dafür Zeit, Kraft und Motivation fehlt. Andererseits spricht einiges dafür, dass es – unter dem Aspekt der Kompensation individueller und sozialer Benachteiligung und nicht zuletzt unter dem Aspekt einer Gewaltreduzierung – gerade die schwierigen Fälle sind, die einer besonderen Zuwendung bedürften. Es muss hier offen bleiben, inwieweit es sich hier um ein allgemeines Ressourcenproblem handelt oder inwieweit an Schulen/ Schulstationen eine intensivere Fallbetreuung angesiedelt werden sollte.

Wegfall und Kürzungen von Förderstunden werden in diesem Zusammenhang als nicht nachvollziehbare Erschwerung der pädagogischen Arbeit betrachtet. Dadurch werde es noch schwieriger, sich eingehender mit problematischen und auffälligen Schülern zu befassen.

Pädagogen sind auf die Kooperation mit den Fachdiensten verwiesen (Allgemeiner Sozialpädagogische Dienst (ASD), Kinder- und Jugendpsychiatrischer Dienst, Schulpsychologischer Dienst, Erziehungs- und Familienberatung). In beiden Untersuchungsgebieten wurde vom pädagogischen Personal zu Protokoll gegeben, dass die Erreichbarkeit der Dienste bzw. der zuständigen Jugendämter unbefriedigend sei, dass zu wenig Zeit zur Verfügung stehe, um persönliche Gespräche zu führen und vieles nur per Telefon und anhand der Aktenlage entschieden werde.

Auch halten manche pädagogischen Mitarbeiter die Eingriffsschwelle des Jugendamtes für zu hoch angesetzt. Dort halte man sich nur für zuständig, wenn es um klare Fälle von Kindeswohlgefährdung gehe. Dies verweist auf die Frage nach der Personalausstattung und der Arbeitsorganisation in den betreffenden Ämtern und Diensten. Es scheint sich dabei um ein kontinuierlich beobachtbares Phänomen zu handeln (vgl. die früheren Hinweise bei Bindel-Kögel 2004, 173-176).

Kollegiale Beratung und Supervision

Von Pädagogen innerhalb wie außerhalb von Schulen wurde darauf aufmerksam gemacht, dass die Beschäftigung mit besonders schwierigen Kindern auch eine besondere Belastung darstellt. Dies betrifft neben den psychologischen Aspekten auch die Frage einer angemessenen Einschätzung und Bearbeitung des jeweiligen Falls. Ein institutionalisierter Austausch mit Kollegen und eine regelmäßige verpflichtende Supervision von Teams oder kleinen Kollegengruppen werden für eine wichtige Unterstützung gehalten. Mit dieser Anregung orientiert man sich an der professionellen Unterstützung der Einzelfallhelfer des Allgemeinen Sozialen Dienstes (ASD). Die Teilnahme an kollegialen Beratungen oder die Inanspruchnahme von Supervision setzt eine Finanzierung und einen entsprechenden Dienstplan voraus.

6.2.5 Einbeziehung von Eltern

Die Einbeziehung der Eltern in die Bildung, Erziehung und Betreuung ihrer Kinder ist eine unabdingbare Aufgabe. Dies gilt für alle Eltern und insbesondere für solche mit nichtdeutscher Herkunftssprache. Nur auf diesem Wege kann für die pädagogische Arbeit Verständnis und Unterstützung geweckt werden und nur auf diesem Wege lässt sich die oben erwähnte Situation der „zwei Fronten“ von Herkunftsfamilie und pädagogischem Feld etwas verringern.

Ein naheliegendes Instrument zur Verbesserung der Situation ist die gezielte verstärkte Einstellung von pädagogischem Personal aus den Ethnien, Kulturen und Nationen, aus denen die Kinder stammen. Über den Aspekt einer symbolischen Repräsentation der verschiedenen Bevölkerungsgruppen in der Zusammensetzung des Personals hinaus, ist dies für die sprachliche und geistige Verständigung mit den Eltern – wie die Lehrkräfte übereinstimmend sagen – ein großer Gewinn. Es zeigt sich, dass in der Praxis dazu seit Jahren viele gute Konzepte entwickelt und praktiziert worden sind. Dazu gehört das Konzept der Kulturmittler, das an mehreren Schulen existiert bzw. existiert hat. Der Nutzen eines erleichterten Zugangs zu den Eltern ist allerdings nicht auf bestimmte Bevölkerungsgruppen beschränkt. Insofern wäre – so übereinstimmend die Interviewten – zu prüfen, inwieweit nicht auch für andere Ethnien Kulturmittler institutionalisiert werden.

Der Erfolg derartiger Ansätze ist in hohem Maße auf den Aufbau von Vertrauen zu den Kindern und Eltern angewiesen, die sich hierzulande als Fremde betrachtet und häufig abgelehnt sehen. Von daher ist es geboten, dass mit einer personellen Kontinuität und einer Verlässlichkeit gearbeitet wird.

Es entsteht durch das Akquirieren von Geldern, durch die Organisation von wechselnden und kombinierten Finanzgebern und Trägern eine zusätzliche Arbeitsbelastung, die teils bei den Projektbeschäftigten, teils bei den Schulleitern und bei den jeweiligen Trägern anfällt.

Die Tatsache der bisherigen Finanzierung von Kulturmittlern über den Türkischen Bund Berlin-Brandenburg (TBB), das Programm „Soziale Stadt“ und das Quartiersmanagement, über die RAA, über den Bildungsverbund „Ein Quadratkilometer Bildung“ wirft die Frage auf, inwieweit Elternarbeit als integraler Teil der Schulaufgaben definiert wird.

Rechnet man die Elternarbeit zu den festen Aufgaben der Schule, gehört gerade die Eröffnung und die Pflege des Zugangs zu eher verschlossenen Milieus zu ihren Aufgaben. Eine langfristig gesicherte Finanzierung wäre die Folge einer solchen Aufgabendefinition.

Manche Lehrer würden es begrüßen, wenn sie über ein Instrumentarium verfügten, die in Elterngesprächen getroffenen Absprachen (etwa hinsichtlich des pünktlichen Eintreffens der Kinder in der Schule oder der Frühstücksausstattung) auch durchzusetzen.

Erreichbarkeit von Eltern

Die in den geführten Interviews berichteten Erfahrungen zeigen, dass es mit dem Verteilen von Flyern, etwa zur Einladung zu einem Frühstückstreffen von türkischen Vätern nicht getan ist. Flyer stellen für viele Adressaten nicht die Form von Kommunikation dar, die motivierend wirkt. Reagiert wird stattdessen auf die persönliche Ansprache und Einladungen. Aus der Forschung zu den sog. „Intensivtätern“ ist bekannt, dass schriftliche Nachrichten an die Eltern von Schülern die Empfänger häufig innerlich nicht nur nicht ansprechen, sondern auch aufgrund der Form etwa von standardisierten Mitteilungen demotivieren können (Ohder 2007, 67f.).

Wenn man aus diesen Erfahrungen praktisch relevante Konsequenzen ziehen möchte, bedeutet dies, Formen und Wege von Kommunikation zu wählen, die die Eltern (in mehrfachem Wortsinne) erreichen und ansprechen. Dazu gehören persönliche Ansprachen und Einladungen, das gezielte kontext- und angebotsübergreifende Nutzen von bereits bestehenden Kontakten und Vertrautheiten einzelner Pädagogen bei der Zielgruppe, um darüber auch für andere Angebote und Einrichtungen zu werben.

Eine die Eltern und ggf. weitere Akteure aus dem sozialen Umfeld einbeziehende Arbeit in den Kitas und den Grundschulen hat eine Bedeutung, die weit über die unmittelbare Bildung der Kinder hinausgeht: Ausgehend von den Initiativen der Kitas stellen sich Kontakte und Bekanntschaften zwischen den Eltern her. Im Regelfall wohnen sie in einem relativ engen Umkreis um die Kitas und die Grundschulen. Damit werden Verbindungen zwischen den Eltern geschaffen, die einerseits unmittelbar deren Kinder bzw. die Mitarbeit in den Kitas betreffen, andererseits bilden sich nachbarschaftliche Bekanntschaften, die den sozialen Zusammenhalt im Wohngebiet intensivieren. Bedürfnisse nach Geselligkeit, Freizeitaktivitäten und themenbezogenem Austausch finden in diesen Kontakten neben anderen, ohnehin bereits bestehenden Bekanntschafts-, Freundschafts- und Verwandtschaftsbeziehungen eine Möglichkeit ihrer Befriedigung.

Angebote zu verstärkten Kontakten, Kommunikation, Aktivitäten und der Vermittlung professioneller Unterstützung ist auch mit dem Anspruch von Familienzentren verbunden. Unter dem Gesichtspunkt einer intensiveren Kommunikation und der Ermöglichung einer Verringerung sozialer Isolation, scheint es geboten zu sein, dieses Angebot zu verstetigen, d.h. insbesondere für Kontinuität zu sorgen. In einer Evaluation des Modellprojekts „Familie im Zentrum“ wird in diesem Zusammenhang auf den hohen Wert von festen Orten bei der Anbahnung von Zugängen zu eher bildungsfernen Eltern mit Kindern im Alter bis zu zwölf Jahren hingewiesen (Boehme 2011, 27). Angeregt wurde in diesem Zusammenhang, dass die Fachdienste Sprechstunden auch dezentral außerhalb ihrer eigenen Räume bei freien Trägern einrichten sollten. Viele Eltern scheuten lange Wege. Zudem gebe es bei vielen Eltern die Hemmschwelle, „zum Amt“ zu gehen. Dieser Ausgangslage könne Rechnung getragen werden, wenn das gegenüber einer kinderorientierten Einrichtung bereits bestehende Vertrauen dadurch auf ein bezirkliches Beratungsgebot übertragen wird, dass es am gleichen Ort und in vertrauten Räumen stattfindet.

Erfahrungen mit Familienstationen in Nordrhein-Westfalen sprechen für eine solche Organisation (vgl. Stöbe-Blossey 2012). Für den Schulbereich wurde exakt diese Anregung bereits vor Jahren formuliert (vgl. Textor et al. 2005, 60f.)

Am Beispiel des mehrfach mit Preisen ausgezeichneten Arbeitsansatzes von „Mütter für Mütter“ (MüfüMü) lässt sich das Erfordernis einer kontinuierlichen Finanzierung für eine verlässliche Arbeit demonstrieren. Das 2006 gestartete Projekt MüfüMü wurde aus dem Programm „Soziale Stadt“ finanziert. Diese Finanzierung war von vornherein als Modellprojektförderung auf drei, max. fünf Jahre begrenzt. Das Projekt hatte mit vier Müttern begonnen und hatte am Ende seiner Laufzeit 2011 20 freiwillig Mitwirkende. Sie wurden im Rahmen einer Aufwandsentschädigung mit monatlich 100 Euro finanziert. Nach Ablauf dieses Förderungszeitraums konnte das Projekt nicht mehr mit dem ursprünglichen Personal weitergeführt werden. Im August 2012 wurde ein neues Projekt gestartet, das inhaltlich dem Vorbild „Mütter für Mütter“ folgt, aber eine andere Personalstruktur aufweist. Diesem Nachfolgeprojekt werden Mitarbeiterinnen vom Jobcenter im Rahmen von Arbeitsgelegenheiten mit Mehraufwandsentschädigung (AGH-MAE) zugewiesen. Die Mitarbeit in diesem Projekt erfolgt damit nicht mehr auf Basis eines freiwilligen Ehrenamtes. Lediglich vier Frauen aus dem ursprünglichen MüfüMü-Projekt sind nun bis zum Ende des Jahres 2012 als Anleiterinnen der neuen Mitarbeiterinnen tätig.

Es liegt auf der Hand, dass die Erfahrung und das Wissen, das im ursprünglichen MüfüMü-Projekt während seiner Laufzeit von fünf Jahren akkumuliert worden, mit dieser Zäsur verloren gegangen ist und nun wiederum erhebliche Zeit und Kraft aufgewendet werden muss, um die neuen Mitarbeiterinnen zu motivieren, fortzubilden und einen neuen Teamzusammenhalt zu schaffen. Sicher werden die neuen Teilnehmerinnen von dieser MAE-Maßnahme persönlich profitieren. Der übergeordnete Zweck aber einer gezielten Arbeit mit migrantischen Müttern wird auf diese Weise weniger gut verwirklicht als dies der Fall wäre, wenn ein eingespieltes Team seine allseits geschätzte und qualifizierte Arbeit hätte fortsetzen können. Derartige strukturell bedingte Diskontinuitäten in der Elternarbeit werfen die Frage nach dem Stellenwert dieser Arbeit auf. Wenn in Stadtregionen mit hohem Migrantenanteil Elternarbeit als ein Essential des Bildungswesens gilt, muss diese Arbeit dauerhaft gesichert werden und kann nicht als abhängiges Moment der Arbeitslosenverwaltung angelegt werden.

6.2.6 Konzepte und Programme

Die relative Autonomie der Kitas, Schulen und Jugendeinrichtungen beinhaltet im Grundsatz auch die Entscheidung über die pädagogischen Konzepte, die im Hinblick auf soziales Lernen generell bzw. auf die Aspekte der Vorurteils- und Gewaltreduzierung im Besonderen gewählt werden. Diese Regelung ist grundsätzlich richtig und sie ist es auch in pragmatischer Hinsicht: Pädagogische Ansätze lassen sich wohl anordnen und flächendeckend einführen (so etwa der Buddy-Ansatz); allerdings trifft man nirgends auf eine tabula rasa-Situation: de facto werden ja seit Jahren und Jahrzehnten gut ausgearbeitete und erprobte Ansätze praktiziert. Zentrale Anordnungen führen in dieser Situation zu Irritationen und Reaktanzen und werden als Missachtung bestehenden Engagements gedeutet.

Beratung bei der Auswahl von Programmen und Arbeitsansätzen

Es ist allgemein bekannt und wurde in vielen Interviews ausdrücklich formuliert, dass es hinsichtlich von Programmen und Arbeitsansätzen ein sehr breites Angebot gibt. Dieser „Wildwuchs“ und „Projektaktionismus“ (Uhle 2010, 3) wurde für den Aspekt der Vorurteils- und Gewaltprävention ebenso konstatiert wie für andere Bereiche früher Diagnosen von Auffälligkeiten: „Ein Projekt jagt heute das nächste“. Auch das Angebot an Trägern, die teils allbezirklich, teils nur bezirksbezogen ihre Mitwirkung offerieren, ist groß und ist oft einem raschen Wandel unterworfen. Pluralität, Wechsel und Wettbewerb sind mit den Grundsätzen eines pluralen Angebots und der Anpassung an wechselnde Bedarfe und Themen gut vereinbar. Doch mit der Erweiterung des Marktes und der Zunahme der Anbieter werden neue Einrichtungen erforderlich, die die Marktcompetenz des Kunden, sprich der Pädagogen und Einrichtungen garantieren. Zu prüfen wäre jedenfalls, inwieweit (in weitgefasster Analogie zur Stiftung Warentest) die Funktion eines kompetenten Überblicks über Träger, Programme, Arbeitsansätze und Evaluationen für die Systeme der Jugendhilfe und der Schule derzeit hinreichend vereinheitlicht sind und auch inwieweit sie bei den Zielgruppen ausreichend bekannt sind. „Kompetenter Überblick“ sollte neben den Selbstbeschreibungen und den Evaluationen der Angebote und Anbieter auch die Erfahrungen umfassen, die an anderer Stelle (inner- und vielleicht auch außerhalb Berlins) mit dem jeweiligen Angebot gemacht wurden. Dies könnte auf der Basis von Praxisberichten erfolgen, zu deren Erstellung ggf. anhand eines vorgegebenen Schemas Pädagogen angeregt werden könnten.

Standardisierte Programme

Die Frage nach geeigneten Instrumentarien der Verringerung von Vorurteilen und Gewalt wird vor dem Hintergrund eines breiten Angebots an einschlägigen Arbeitsansätzen geführt. An Programmen und Arbeitsansätzen herrscht kein Mangel.

Übersichten zu standardisierten Arbeitsansätzen sind in vielen Formen verfügbar, so etwa die sog. „Grüne Liste Prävention“ des Landespräventionsrats Niedersachsen.¹⁸ Diese Datenbank enthält nützliche Informationen zu Präventionsmethoden, die unterschiedlichen unerwünschten Verhaltensweisen und Zuständen bei Jugendlichen (Gewalt, Kriminalität, Suchtverhalten, Depressionen, Ängste etc.) vorzubeugen beanspruchen. Neben den Beschreibungen der einzelnen Ansätze lassen sich über diese kostenfrei zugängliche Datenbank Informationen über die Evaluationen der einzelnen Programme abrufen. Damit soll die Verbreitung getesteter Maßnahmen gefördert werden (vgl. Groeger-Roth/ Hasenpusch 2011a und 2011b).

Die Maßnahmen werden je nach der Qualität ihres Wirksamkeitsnachweises in vier Kategorien eingeteilt: Die Bewertung „Auf der Schwelle“ wird vergeben, wenn Informationen zu dem Ansatz unvollständig sind, wenn nicht alle Kriterien für ein theoretisch überzeugendes Konzept erfüllt sind und noch keine Evaluation durchgeführt wurde. Es handelt sich bei dieser Bewertung also um eine Vorstufe. Das Prädikat der ersten Stufe „Effektivität theoretisch gut begründet“ erhalten Maßnahmen mit einem überzeugenden Konzept, bei denen allerdings die Evaluationen (noch) keine Wirksamkeit demonstrieren haben.

Stufe 2 „Effektivität wahrscheinlich“ bedeutet, dass Evaluationsstudien bereits positive Ergebnisse erbracht haben, ohne dass bei dieser dritten Stufe bereits gezeigt werden musste, dass es sich um nachhaltige Effekte handelt, die auch in sog. „follow-up“-Untersuchungen nachgewiesen werden konnten.

¹⁸ www.gruene-liste-praevention.de/nano.cms/datenbank/information

Die höchste Bewertung der dritten Stufe „Effektivität nachgewiesen“ erhalten Ansätze, die mittels einer nach dem Zufallsprinzip ausgewählten Kontrollgruppe oder mittels „Quasi-Experimenten“ getestet worden sind. Die Teilnehmer sind mindestens sechs Monate nach Abschluss der Maßnahme erneut hinsichtlich der Nachhaltigkeit der Wirkungen untersucht worden. Mit dieser Datenbank, die fortlaufend ergänzt wird, liegen gebündelte Informationen vor, die bei der Entscheidung für bestimmte Ansätze einen hilfreichen Ausgangspunkt darstellen.

Von der Menge der angebotenen Programme darf aber nicht auf ihre Einsetzbarkeit, ihre Wirksamkeit und ihre Effektstärke geschlossen werden. In einigen Interviews wurde im Hinblick auf den Ansatz von „Faustlos“ berichtet, dass die vorgesehenen Anforderungen an Verbalisierungs- und Lernfähigkeit nicht von allen Kindern erfüllt würden. Über ähnliche Erfahrungen berichten auch Lehrkräfte außerhalb der Untersuchung (Schön 2003, 176; Fränkischer Tag 2006). Man könnte deshalb nur eingeschränkt mit diesem Ansatz arbeiten, nutze ihn aber als Ideenvorrat für eine selbstgestaltete Praxis. Analog müssen Einschränkungen hinsichtlich der Zielgruppen auch für andere Programme gemacht werden. Das Programm „Triple P“, das in der „Grünen Liste“ in der höchsten Bewertungsklasse rangiert, scheint nicht für alle Eltern als universeller Präventionsansatz geeignet zu sein; die Ergebnisse des „Zürcher Interventions- und Präventionsprogramms an Schulen – Zipps“ legen nahe, dass dieser Ansatz weniger geeignet ist für Mittelschichteltern, zumal wenn diese bereits früher einmal Elternbildungsangebote wahrgenommen haben (Eisner/ Ribeaud 2011).

Wenn „Triple P“ eher für Eltern geeignet ist, bei denen Erziehungsdefizite vermutet werden, stellt sich indes das große Problem der Zugänge zu diesen Eltern. Wie können sie erreicht werden und wie können sie für die Teilnahme an einer Maßnahme motiviert werden? Und auf welchem Wege lässt sich ihre kontinuierliche Teilnahme unterstützen und die Abbrecherquote gering halten? Solche Überlegungen zeigen, dass der Einsatz mit standardisierten Präventionsansätzen in hohem Maße voraussetzungsreich ist. Er kommt nicht ohne die Zugangsanbahnungen, Vorbereitungen und Begleitaktivitäten aus, wie sie Bestandteil einer Schulentwicklung oder einer sinnvollen Elternarbeit im Umfeld von Kita, Schule und offener Einrichtung der Jugendhilfe sind und über die in Abschnitt 5.2 ausführlich berichtet wurde. Die fachwissenschaftliche Einschätzung kommt zum gleichen Ergebnis wie die Einschätzung der interviewten Praktiker: Es ist, die grundsätzliche Wirksamkeit vorausgesetzt, nahezu gleichgültig, welches Elterntrainingsprogramm etwa eingesetzt wird – „ausschlaggebend scheint allein eine gute Umsetzungs- und Durchführungsqualität zu sein.“ (Beelmann 2012, 87)

Mit entscheidend für den Erfolg ist ein intrinsisches Interesse am Thema und die Fähigkeit der Pädagogen, Programme und Arbeitsansätze den konkreten Bedingungen in der jeweiligen Schule anzupassen.

Evaluationen machen darauf aufmerksam, dass die Qualität der Ergebnisse standardisierter Ansätze in starkem Maße davon abhängen, wie engagiert der jeweilige Ansatz ein- und durchgeführt wird. Für den Ansatz „Pfade (Paths)“ haben dies Eisner/ Ribeaud ausdrücklich hervorgehoben (2011, 300).

Auch die Ansätze der Primärprävention, für die nach allen Regeln der Evaluation eine Wirksamkeit nachgewiesen wurde, haben durchweg schwache Effekte, die sich bei den meisten gemessenen Dimensionen im unteren und mittleren Bereich der Zwischengruppeneffekte bewegen (Beelmann 2012). Beelmann hält Effektstärken von $d = 0.34$ für universelle und selektive und $d = 0.50$ für indizierte Präventionsmaßnahmen für zuverlässige Angaben.

„Präventionsmaßnahmen führen somit zu durchschnittlichen Verbesserungen von etwa einem Drittel bis einer halben Standardabweichung eines jeden Erfolgsmaßes oder anders ausgedrückt zu einer geringeren Belastungs-/ höheren Besserungsrate von ca. 15 bis 25 Prozent.“ (Beelmann 2006, 157) Eisner und Ribeaud geben deshalb einen guten Rat: „Politik und Praxis sollten ihre Erwartungen vermutlich eher an den meist bescheideneren Ergebnissen von großen unabhängigen Feldversuchen als an gelegentlich sehr optimistischen Einschätzungen der Programmbetreiber orientieren.“ (Eisner/ Ribeaud 2011, 298) Viele Interviewäußerungen weisen auf ein Missverhältnis zwischen Auftrag und Ressourcenausstattung hin. Wenn dies bereits für eine systematische und kontinuierliche Elternarbeit im pädagogischen Alltag gilt, dann fehlt damit auch eine Voraussetzung für standardisierte Präventionsansätze.

Eine weitere Überlegung bezieht sich auf das Verhältnis standardisierter Ansätze zu einem spezifischen Charakteristikum des pädagogischen Handelns, insbesondere in der Schule. Für die pädagogische Arbeit ist „Nicht-Standardisierbarkeit“ und „Nicht-Algorithmizität“ bezeichnend, so dass hier eine „deterministische“ Technologie keinen Platz hat, die eine Punkt-zu-Punkt-Zurechnung von Absicht und Wirkung erlaubt (vgl. Tenorth 2006, 587). Die „paradoxe Technologie“ des Pädagogen besteht vielmehr darin, „das Nicht-Planbare zu planen, einen festen Rahmen für offene Ereignisse zu geben, mit der Alltäglichkeit von Überraschungen zu rechnen und Überraschungsfähigkeit zur Routine werden zu lassen.“ (Tenorth 2006, 588) Wenn damit ein wesentliches Merkmal der pädagogischen Professionalität beschrieben ist, steht ein relativ situations- und adressatenunabhängiges Handeln anhand eines „Programm“-Handbuchs in einem Spannungsverhältnis zum Ethos des Pädagogen.

Die bisherigen Überlegungen haben sich auf den Grundschulbereich bezogen. Für die Frühförderung von Resilienz gelten die pädagogischen Grundregeln von Kontinuität und Verlässlichkeit: Es kommt darauf an, „Kindern mit belasteten familiären Bindungserfahrungen Gelegenheiten zu geben, eine längerfristige Vertrauensbeziehungen zu einer verlässlichen, Halt gebenden, signifikanten Bezugsperson, z.B. im Kindergarten, aufzubauen. Nicht strukturierte Lernprogramme sind dafür primär entscheidend (ohne ihren Wert als gering erachten zu wollen), sondern Beziehungsdichte und Beziehungskonstanz in anregungsreichen Situationen.“ (Weiß 2010, 46)

6.2.7 Vernetzung

Das Bewusstsein beim pädagogischen Personal für das Erfordernis einer Zusammenarbeit mit anderen Einrichtungen im Allgemeinen und für gezielte Prävention im Besonderen ist hoch. Auch die Zahl der existierenden und regelmäßig arbeitenden Netzwerke ist relativ hoch. Für ein Untersuchungsgebiet liegt mit dem Bericht von S.T.E.R.N/ QM-Gebiet Moabit West (2010) eine Übersicht über die bestehenden Vernetzungen vor, soweit sie sich auf den Handlungsschwerpunkt „Bildung (und Erziehung) tut Not!“ beziehen.

Die bestehenden Vernetzungen orientieren sich an den übergreifenden und umfassenden Aufträgen der jeweiligen Einrichtungen; bezogen auf die Aufgaben der Erziehungs- und Bildungsarbeit lassen sich Vorurteile und Gewaltaktivitäten teilweise auch als Ausdruck noch nicht gelungener oder problematischer Aufgabenerfüllung verstehen. „Vorurteils- und Gewaltprävention“ bezeichnen (vgl. Abschnitt 2) implizite Effekte von Erziehung und Bildung, die in besonderer Weise konzipiert sind: Sie sind in einer Logik der Verhinderung und Reduzierung konzipiert und stehen insofern zu den im Allgemeinen positiven Zielen der untersuchten Einrichtungen in einem Spannungsverhältnis.

Daraus erklärt sich, dass es nach unserem Informationsstand keine Vernetzungen gibt, die sich ausdrücklich und exklusiv mit Vorurteils- und Gewaltprävention beschäftigen.

Der in manchen Interviews zum Ausdruck kommende „Übervernetzung“ kann verschieden verstanden werden: Einmal kann dem der Umstand zugrunde liegen, dass Vernetzung nicht als eigentliche Aufgabe, also nicht als integraler Bestandteil der eigenen Arbeit definiert und legitimiert ist. Dann wird Vernetzung als etwas Zusätzliches verstanden, für das man sich Kapazitäten eigens „freischaufeln“ muss. Vernetzungsaufgaben werden im Regelfall am besten immer von der gleichen Person wahrgenommen. Sollte dies aufgrund von Unterbesetzungen (etwa infolge von langen Krankheitsphasen ohne angemessene Vertretung) nicht möglich sein, werden die personellen Wechsel in den Vernetzungsaufgaben als zusätzliche Belastung empfunden. Dies verweist auf Erfordernisse in der Definition der Arbeitstätigkeiten (vgl. van Santen/ Seckinger 2005, 209f.).

Die Wahrnehmung von Vernetzungsaufgaben als zusätzliche Anforderungen kann auch auf ein Problem im Kosten-Nutzen-Kalkül deuten: gehen dort lediglich die Kosten (Zeit- und Kraftaufwand etc.) der Vernetzung ein, sind möglicherweise die Erwartungen an die Vernetzung unklar oder die Erträge der Vernetzung zu unbedeutend, um als Gewinn wahrgenommen zu werden. Schließlich ist es auch denkbar, dass bestimmte Vernetzungsrunden ihre ursprünglichen Aufgaben erfüllt haben und wirklich entbehrlich geworden sind. Es ist nicht möglich aus der Außensicht zu beurteilen, inwieweit die existierenden Vernetzungen tatsächlich dem Prinzip der Verhältnismäßigkeit entsprechen, also inwieweit sie geeignet, erforderlich und angemessen im Hinblick auf ihre Ziele arbeiten. Für die Selbstüberprüfung aus der Innensicht können zwei Fragen hilfreich sein:

„Eine Möglichkeit wäre z.B. die Frage, was sich ändern würde, wenn es dieses Gremium nicht mehr geben würde, immer mal wieder als letzten Tagesordnungspunkt aufzunehmen. Eine andere Möglichkeit bestünde darin, sich die Frage zu stellen, was eigentlich dagegen spricht, sich als Gremium aufzulösen. Eine ehrliche Antwort auf diese Fragen dürfte für alle Beteiligten aufschlussreich sein.“ (van Santen/ Seckinger 2005, 216)

Es ist offensichtlich, dass Netzwerke auf Dauer nicht nebenbei gegründet und gepflegt werden können. Sie können nur arbeiten, wenn die Netzwerkarbeit als Teil der regulären Arbeitsinhalte definiert wird. Geschieht dies nicht, geht dies auf Kosten der beteiligten Akteure oder eine Vernetzung kommt erst gar nicht zustande. Dies war etwa der Fall beim Modellprojekt „Familie im Zentrum“ in Spandau, bei dem Grundschulen eine intensive – von den Schulen durchaus befürwortete – Kooperation ohne zusätzliches Personal nicht leisten konnten (Boehme 2011, 20, 29).

Personenidentität und Funktionsdifferenz

Die Konzepte der Ganztagschule und der verlässlichen Halbtagschule beinhalten die Mitwirkung von Erziehern bei der Betreuung der Schüler. Zusätzlich ist es möglich, dass an solchen Schulen Schulsozialarbeit im Rahmen einer Schulstation angeboten wird. Als günstig wird es von pädagogischen Fachkräften bewertet, wenn die gleichen Personen mit jeweils halbem Stundenbudgets sowohl als Erzieher wie auch als Sozialarbeiter an der gleichen Schule tätig sind. Die Möglichkeiten der Wahrnehmung und Beobachtung der Kinder werden dadurch erweitert und können im Rahmen der Schulsozialarbeit in praktische Unterstützung einmünden.

Analoge „Synergieeffekte“ werden auch für eine andere Kombination von Tätigkeit berichtet: Personen, die in Teilzeit an einer Schulstation tätig sind, beraten im Rahmen einer Erziehungs- und Familienberatungsstelle im gleichen Quartier teilweise die Fälle, auf die sie in der Schulstation aufmerksam geworden sind. Auch dies wird als Beitrag zu einem niedrigschwelligem Zugang für Eltern bewertet: Die Fachkräfte sind aus dem Arbeitszusammenhang der Schulstation den Eltern bereits bekannt und können das dort erworbene Vertrauen und ihre Fachautorität nutzen, um den Eltern die Inanspruchnahme von Beratung zu erleichtern.

Unabhängig von möglichen datenschutzrechtlichen Überlegungen, die gesondert zu prüfen wären, wird mit solchen Kombinationsmodellen das in einem elementaren Arbeitsbereich erworbene Wissen in einem anderen Funktionsbereich genutzt bzw. das Vertrauen aus dem obligatorischen Bereich Schule zugunsten einer Zugangserleichterung zur freiwilligen Beratung übertragen. Die Kommunikation zwischen den Beschäftigten eines Trägers, die im gleichen Quartier in verschiedenen Funktionen oder verschiedenen Einrichtungen tätig sind (etwa: Erzieher, Sozialarbeiter, Berater), gestaltet sich oft schneller und einfacher als die Verständigung zwischen den Beschäftigten verschiedener Träger. Die Praxis zeigt, dass innerhalb eines Trägers schülerbezogene Einschätzungen und Informationen zu den Eltern weitergegeben werden. Dies erhöht die Informationsbasis beim pädagogischen Personal und kann zu qualifizierteren Entscheidungen hinsichtlich von Maßnahmen oder Beratungsstrategien führen. Ähnlich wie bei den dargestellten Doppelfunktionen stellt sich hier die rechtliche Frage nach dem Datenschutz.

6.2.8 Das Quartier als Ressource nutzen

Verschiedene Erfahrungen und Einsichten legen es nahe, den sozialräumlichen Kontext des QM-Gebietes bzw. der Bezirksregion als Ressource für die Etablierung einer lokalen Identität zu nutzen, die den emotionalen Bezug zur lokalen Heimat um zivildemokratische Normen ergänzt (vgl. Abschnitt 6.1): Im Prozess der Diskussionen um einen neuen Namen einer traditionellen Jugendeinrichtung wurden verschiedene Namensvorschläge eingereicht. Dabei ist aufschlussreich, dass mehrere Namensvorschläge entwickelt wurden, in denen die Ziffernfolge „89“ vorkam; u.a. wurde der Name „LaFamilia89“ als einer der möglichen neuen Namen kreiert. Die Endung „89“ hat nun – entgegen einer ersten Assoziation – allerdings nichts mit dem historisch bedeutsamen Jahr 1989 zu tun. „89“ verweist vielmehr auf die Postleitzahl des Gebietes, nämlich „13589“. Mit der Betonung der beiden letzten Ziffern wiederum wird eine Abgrenzung vorgenommen von den benachbarten Postleitzahlzonen im Bezirk Spandau (vgl. Jugendamt Spandau 2010, 23-35). In diesem Namensvorschlag aus dem Kreis der Nutzer der Jugendeinrichtung, die übrigens nach dem von Lokalpolitikern angestoßenen Neubennungsprozess genauso hieß wie zuvor, dokumentiert sich ein Bedarf nach einer lokalen Wir-Identität. Wie alle Identitäten funktioniert sie als Vergemeinschaftung nach innen und als Unterscheidung nach außen. Weitere Beispiele zeigen, dass innerhalb dieser Struktur von Wir-Identität unterschiedliche Inhalte Platz haben können.

In einer Kinder- und Jugendeinrichtung wird der sog. „Ottopass“ ausgegeben, benannt nach der die Einrichtung umgebenden Grünanlage. Bei diesem Pass handelt es sich um ein Kärtchen mit einem Foto des Inhabers. Die Ausgabe des Ausweises erfolgt nach einem Gespräch mit dem Einrichtungsleiter und nach Unterzeichnung eines Vertrages. Dieser enthält die in der Einrichtung gültigen Regeln. Mit der eigenen Unterschrift erkennt man die Regeln an und verpflichtet sich zu ihrer Beachtung.

Die Ausweise haben nach Alter differenzierte Farben. Dieses Farbsystem dient einrichtungsintern auch zur Organisation der Beteiligung an den verschiedenen, ebenfalls altersdifferenzierten Angeboten. Der Ottopass erfüllt das Bedürfnis der Kinder nach einer Identität und einer Zugehörigkeit und ist Ausdruck der Bemühungen des Einrichtungsträgers um verbindliche Regeln in der gemeinsamen Nutzung der Einrichtung. Der Pass wird gut angenommen.

In eine ähnliche Richtung weist das bereits abgeschlossene Projekt eines „Straßen-Knigges“ im QM-Gebiet Moabit West. Wesentlicher Inhalt war die Formulierung von 13 „Goldenen Strassenregeln“, die zu einem respektvollen Umgang im öffentlichen Leben und zu sauberen Straßen beitragen sollten.

Zu diesen Regeln gehörte u.a.: „In Moabit da gilt die Pflicht, / gebrauche deine Fäuste nicht! / Die verschiedenen Religionen, / sollen gut zusammen wohnen! / Wirf den Müll nicht achtlos fort, / dann bleibt Moabit ein schöner Ort.“

Zur Erhöhung des Bekanntheitsgrades der Goldenen Straßenregeln unter der lokalen Bevölkerung wurden verschiedene Aktionen durchgeführt. Die musikalische Aufbereitung und die gesangliche Präsentation der Goldenen Straßenregeln durch eine Mädchengruppe und Schüler einer Grundschule haben viele erreicht und zum Mitmachen motiviert. Unter Kindern und Jugendlichen konnte ein Wettbewerb zur kreativen Umsetzung der Goldenen Straßenregeln zur Identifikation mit den Verhaltensgrundsätzen, also „lokalitätsbezogenen sozialen Normen“ beitragen (vgl. Schnur 2003, 218-221).

Diese Beispiele aus den Untersuchungsgebieten lassen es aussichtsreich erscheinen, die Arbeit an Quartiersidentitäten fortzusetzen. Sie umfassten neben einem in unterschiedlicher Weise konkretisierbaren Bezug auf die jeweilige Region und einem Verhaltenskodex auch einen sichtbaren Ausdruck in entsprechend gestalteter Oberbekleidung, Schmuck, Anstecker etc. Die Kenntnis des Kodex und die Zusicherung, ihn zu respektieren, wären eine Voraussetzung für die Zugehörigkeit. Es könnte geprüft werden, inwieweit ein Verbund von Kitas, Schulen und Einrichtungen der Jugendarbeit sich auf ein gemeinsames lokales Kernregelwerk verständigen kann, das für die teilnehmenden Organisationen jeweils um weitere spezifische Regeln ergänzt wird.

Eine derartig konzipierte lokale Identität von jungen Menschen stellt sich nicht allein in den sichtbaren Zeichen der Zugehörigkeit und der Selbstverpflichtung auf einen Kodex her. Sie sollte auch in der Mitwirkung an lokalöffentlichen Kiezfesten und dergleichen aktiv repräsentiert werden. Es wird nicht allen jungen Menschen leicht fallen, an einer öffentlichen Darbietung mitzuwirken. Dies waren auch die Erfahrungen mit einer Konfirmandengruppe und ihrem Krippenspiel, über die in einem Interview berichtet wurde: Die Darsteller waren nicht zu verstehen, weil sie zu sehr nuschetten, ihren Text nicht beherrschten und Lampenfieber hatten. Daraufhin wurde eine professionelle Schauspielerin engagiert, die Woche für Woche für einige Stunden in die Gruppe kam und die Jugendlichen trainierte. Das Ganze wurde ein großer Erfolg.

Die zielgruppengerechte Propagierung und Förderung einer lokalen Identität ist gerade im Hinblick auf die junge Generation erforderlich (vgl. Bezirksamt Mitte 2011, Anlage 7, 8). Aus den Interviews und aus der Forschung ist bekannt (vgl. etwa Dunkel 2012), dass sich in ethnisch heterogenen Wohngebieten die Eltern vorzugsweise mit anderen Angehörigen der gleichen Ethnie zusammenschließen und deutlich weniger mit Eltern aus ihnen fremden Gruppen. Dies gilt besonders für bildungsferne Gruppen und solche mit Erfahrung in ethnisch-kulturellen heterogenen Stadtregionen.

Die Eltern dürfen nicht vernachlässigt werden, doch sind die Chancen, mittel- und langfristig zu einem gemeinsamen Zusammenwirken von Einwohnern unterschiedlicher Herkunfts- und Statusgruppen zu kommen, größer, wenn man sich stark auf die jüngeren Generationen konzentriert.

6.3 Einrichtungen, Angebote, Institutionen

6.3.1 Kita

In manchen Interviews wurde vorgeschlagen, einen verpflichtenden Kita-Besuch einzuführen. Damit würde aus der Sicht von Lehrern garantiert, dass alle Kinder zu Beginn ihrer Schulzeit bereits Deutsch können. Dies erleichtert das Lernen und ermöglicht es den Kindern, einen formulierbaren Zugang zu ihren Gefühlen herzustellen. Dies wiederum senke die Wahrscheinlichkeit von körperlichen Auseinandersetzungen.

Die Versorgung von Kindern mit Kitaplätzen ist – aufs Ganze gesehen und im Durchschnitt – in Berlin relativ gut. Dies bedeutet jedoch auch, dass in einzelnen Bezirksregionen ein Missverhältnis zwischen Angebot und Nachfrage bei Kitaplätzen besteht. Auch wenn mittlerweile in Berlin alle Kinder ab vier Jahre einen kostenfreien Kitaplatz erhalten können, werden in der Praxis mancherorts Wartelisten für Kitas geführt. Dies scheint besonders für größere Einrichtungen zu gelten. Freie Plätze werden bei den kleineren Einrichtungen vermutet, die auch von den Eltern ein besonderes Engagement erwarten.

Die Kinder sprechen in den Kitas untereinander fast ausschließlich Deutsch; damit wird eine gemeinsame Basis der Verständigung geschaffen und die verschiedenen Herkunftssprachen treten in den Hintergrund. Dies trägt auch dazu bei, dass die Zugehörigkeit zu verschiedenen Herkunftsgruppen in den Hintergrund tritt. Diese Gemeinsamkeit wird bislang schon gezielt gefördert. Die Besuchsdauer von Kitas ist gerade bei Kindern aus unteren Statusgruppen und von Kindern, die selbst und deren Eltern unzureichende Deutschkenntnisse haben, deutlich schlechter als bei mittleren und höheren Statusgruppen bzw. als bei Kindern nichtdeutscher Herkunft, deren Eltern gut deutsch sprechen. Dies verweist auf das andauernde Erfordernis, Eltern aus den genannten Bevölkerungsgruppen anzusprechen und zu einem Kitabesuch ihrer Kinder zu motivieren: Kinder, die 2011 in Berlin eingeschult worden sind, weisen deutlich unterschiedliche Kita-Besuchszeiten auf. Während im Durchschnitt rd. 89 % aller neu Eingeschulten länger als 2 Jahre eine Kita besucht haben, beträgt dieser Prozentsatz bei den unteren Statusgruppen rd. 78. Nur rd. 64 % der Kinder, die selbst und deren Eltern unzureichende Deutschkenntnisse haben, hatten vor der Einschulung länger als zwei Jahre lang eine Kita besucht. Die Differenz zwischen dem Anteil der Kinder, die länger als zwei Jahre in der Kita waren aus der höchsten Statusgruppe (95,7 %) und der Gruppe mit unzureichenden Deutschkenntnissen bei Kindern und Eltern (64,5 %), beträgt damit rd. 30 Prozentpunkte (vgl. Abgeordnetenhaus, Drs. 17/ 10704, Anlage 1).

Neben dem Aspekt unterschiedlicher Inanspruchnahme darf jedoch auch die Frage nach der Intensität nicht übersehen werden, in der sich fachliches Personal in den Kitas unmittelbar mit den Kindern beschäftigen kann. Eine jüngere Studie argumentiert zugunsten der Unterscheidung zwischen dem sog. „Personalschlüssel“ und der „Fachkraft-Kind-Relation“. An letzterer erst lässt sich ablesen, in welchem Umfang pädagogisches Personal neben den mittelbaren Tätigkeiten in einem unmittelbaren Kontakt zu den Kindern steht (Viernickel/ Schwarz 2009). Berlin nimmt im Vergleich der Bundesländer einen relativ guten Platz ein: Der Personalschlüssel 1:12 bedeutet eine Fachkraft-Kind-Relation von 1:15 (S. 21). Doch besagt das Ranking innerhalb der Bundesländer noch nicht sehr viel.

Entscheidend sind die Anforderungen für die Arbeit mit den Kindern: Sie ist zu differenzieren nach dem Alter der Kinder und der Dauer der Betreuung. „Dabei sprechen einige Befunde dafür, dass für Kinder unter drei Jahren eine Relation von 3:1 und für Kinder von drei bis fünf Jahren eine Relation von höchstens 7:1 einen wichtigen Schwellenwert darstellen könnte.“ (Viernickel/ Schwarz 2009, 15)

Viernickel/ Schwarz beziehen sich dabei auf die Studie von Tietze/ Förster 2005. Demzufolge variieren die Anforderungen für Kinder über drei Jahre zwischen einer Fachkraft-Kind-Relation von 1:7,7 bis zu 1:12 - je jünger die Kinder sind und länger die tägliche Betreuungszeit ist, um so höher ist der erforderliche Fachkraftanteil. Für die Altersgruppe der 3- bis unter 6-Jährigen werden die Standards in Berlin nicht erfüllt (S. 24): „Die wissenschaftlichen Mindeststandards, die von Tietze und Förster (2005) als minimale Basis für ein Gütesiegel entworfen wurden, entsprechen in keinem Bundesland für alle Altersstufen den gesetzlich festgeschriebenen Mindeststandards. In allen Bundesländern erreichen die von den Landesregierungen gesetzlich verankerten Personalschlüssel die wissenschaftlichen Mindestanforderungen bestenfalls nur für bestimmte Altersgruppen.“ (S. 27)

Dieses Ergebnis kann man als Hinweis auf erforderliche Verbesserungen der Rahmenbedingungen im Kita-Bereich verstehen.

6.3.2 Schule

Einige der Befragten halten – ähnlich wie bei den Kitas – die verbindliche Ganztagschule in Quartieren mit besonderen Problemlagen für unabdingbar. Damit könnten die Anteile an entwicklungsförderlichen Einflüssen gesteigert werden.

Aufwertung des Angebots von Schulen in QM-Gebieten

Manche Grundschulen in QM-Gebieten haben aufgrund der hohen Problemdichte ihrer Schüler einen schlechten Ruf. Bekanntlich melden manche bildungsambitionierte und statutsbewusste Eltern ihre Kinder gezielt nicht in den nahegelegenen Schulen von QM-Gebieten an, sondern nehmen weite Schulwege in Kauf. Einer solchen Entwicklung könnte gegengesteuert werden, indem man die Grundschulen in Quartieren mit besonderen Problemlagen gezielt mit zusätzlichen pädagogischen unterrichts- und freizeitbezogenen Angeboten ausstattet (vgl. zu der älteren Bezeichnung „sozialer Brennpunkt“ Deutscher Städtetag 1968, 1979). Von mehreren der interviewten Lehrkräfte und Schulleitungen wurde angeregt, die sog. „Doppelsteckungen“ auszuweiten, d.h. die Zahl der Unterrichtsstunden zu erhöhen, in denen zwei Lehrkräfte gleichzeitig in einer Klasse tätig sind. Ebenso würde eine großzügige räumliche Ausstattung zu einer Verbesserung des Schulangebotes gehören. Sowohl hinsichtlich der allgemeinen Qualität des schulischen Angebots wie auch für den Aspekt einer Verringerung von körperlicher und symbolischer Gewalt hat der systematische Einbau von Bewegungseinheiten in den Schulalltag – in der Sicht der Pädagogen – eine hohe Bedeutung. Damit können altersgemäße Bewegungsbedürfnisse ausgelebt werden und Phasen geistiger Anspannungen von expressiver Entspannung abgelöst werden. Eine solche Kultur körperlicher Aktivitäten kann bei den Schülern das Bewusstsein fördern, dass zum Lernen auch das Sensorium für ihre individuelle Körperlichkeit gehört. Auf der Linie einer Förderung einer solchen Selbstwahrnehmung kann auch das autogene Training als Angebot von Schulstationen gehören. Verbesserungen des schulischen Angebots sind in verschiedenen weiteren Richtungen denkbar. Sie würden die Attraktivität von Schulen auch für bildungsbewusste Kreise steigern. Eine bessere Durchmischung der Schülerschaft aus unterschiedlichen Statusgruppen könnte die Folge sein.

Im Hinblick auf die Ausbildung von Lehrkräften könnte geprüft werden, neben der Anforderung fachlicher Kompetenz pädagogische Fähigkeiten und v. a. auch die Bereitschaft zur erzieherischen Arbeit als Anforderung zu verankern. Es könnte geprüft werden, inwieweit die Übernahme einer temporären Patenschaft für ein Kind aus einem Quartier mit besonderer Problembelastung im Rahmen eines entsprechenden Programms als Voraussetzung oder Bestandteil der Ausbildung von Lehrkräften definiert wird. Ein Beispiel für ein derartiges Programm trägt den Titel „Balu und Du“ (vgl. Müller-Kohlenberg 2012).

6.3.3 Schulsozialarbeit

Der Arbeitsansatz der Schulstationen wird von den Lehrkräften, den in den Schulstationen Beschäftigten, von den Mitarbeitern der Schulpsychologie und seitens der Jugendämter positiv eingeschätzt. In die gleiche Richtung weisen die vorliegenden Evaluationen (Speck/ Olk 2010). In den Interviews wurde hingewiesen auf Probleme der personellen Ausstattung und der mangelnden Kontinuitätssicherung der Schulstationen. Es wird von vielen für erforderlich gehalten, dass die Öffnungszeiten der Schulstationen mit den Schulbetriebszeiten identisch sind. Aus Sicht der Praktiker übersteigt der Bedarf nach Einzel- und Gruppenarbeit mit Kindern und nach Elternarbeit deutlich die jetzigen Kapazitäten. Bereits in einer früheren Untersuchung zu den Schulstationen wurde der Vorschlag gemacht, in jeder Schulstation auch einen männlichen Mitarbeiter zu beschäftigen, der mit Jungen „aktivitätsbetont“ arbeitet und auch die passiveren Jungen zu integrieren versucht (v. Balluseck 2004, 15). Diese Anregung wurde auch von mehreren Interviewten geäußert. Dies führt zu der Anregung, die bisherige Personalausstattung, die mindestens 1,5 Stellenanteile vorsieht, generell auf zwei Vollzeitstellen als Untergrenze für die Regelausstattung zu erhöhen. Dies sollte mit der Vorgabe verbunden werden, dass – ungeachtet von Stellensplittings – Sozialpädagoginnen und männliche Sozialpädagogen jeweils im Umfang eines Vollzeitstellenäquivalents beschäftigt werden. Neben einem ausbalancierten Genderverhältnis wird mit einem derartigen Zweier-Kleinteam die numerische Untergrenze einer Handlungseinheit erreicht, die intern überhaupt in der Lage ist, einen fachlichen Austausch zu pflegen und Fälle nach dem Vier-Augen-Prinzip einschätzen kann. Darüber hinaus wäre zu prüfen, inwieweit diese Untergrenze in Abhängigkeit von der Schülerzahl der jeweiligen Schüler erhöht wird. Wie oben kurz skizziert (Abschnitt 4.3), wurden und wird die Schulsozialarbeit in unterschiedlichen Modellen finanziert. Eine Vereinheitlichung wäre ressourcenschonender.

6.3.4 Jugendarbeit

Es ist offensichtlich, dass ein weit formulierter Bildungsauftrag umso besser erfüllt werden kann, je besser einmal die Versorgung mit offenen Einrichtungen der Jugendarbeit ist und je qualifizierter das Angebot ausfällt, das von diesen Einrichtungen gemacht wird. Dies gilt auch für den Aspekt der Vorurteils- und Gewaltreduzierung. Für eines der Untersuchungsgebiete sollen die entsprechenden quantitativen Angaben aufgeführt werden (vgl. durchgängig Bezirksamt Mitte 2011):

Der Jugendarbeit in Moabit wurden im Verhältnis zum Vorjahr für das Berichtsjahr 2010 um 25% im Honorarbereich der kommunalen Einrichtungen gekürzt. Die Einrichtungen „platzen aus allen Nähten“. Der Versorgungsgrad hinsichtlich der Kinder- und Jugendfreizeiteinrichtungen lag in Moabit 2008 noch bei 80%, 2011 ist er auf 69% gesunken. Dabei gehört Moabit – wie der Bericht für den gesamten Bezirk Mitte zeigt – noch zu den Gebieten mit einer relativ guten Versorgung.

Die Ausstattungsstandards bleiben hinter den definierten professionellen Anforderungen zurück. Diese sind formuliert und begründet im Handbuch Qualitätsmanagement der Berliner Jugendfreizeiteinrichtungen (vgl. SenBJW 2012c, 174f.). Gemessen an diesen Standards fehlen in Moabit West sieben pädagogische Stellen. Es ist ein schwacher Trost, dass Berlin mit der Unterausstattung und einem Stellenabbau, der höher ist als der demografische Rückgang von jungen Menschen, nicht alleine dasteht: In den 2000er Jahren hatte die Jugendarbeit bundesweit mit einem Rückgang um 28 % zwischen 2002 und 2006 den stärksten Stellenabbau aller Arbeitsfelder in der Jugendhilfe zu verzeichnen (Fuchs-Rechlin 2011).

6.3.5 Polizeiliche Präventionsarbeit

Die Verkehrserziehung der Kita-Kinder wurde früher von der Polizei durchgeführt. Die frühe Kontaktaufnahme, die im Laufe der Schulbiographie durch weitere anlassfreie Begegnungen ergänzt wird, erscheint manchen als geeignete Methode, Vertrauen und Respekt gegenüber den Beamten aufzubauen. Die Kinder erleben damit die Polizei nicht nur im Zusammenhang mit Strafrecht.

Konzepttransparenz

Das Konzept, das der Arbeit der polizeilichen Präventionsbeauftragten zugrunde liegt, ist nicht publiziert und war auch auf Nachfrage für die vorliegende Untersuchung nicht erhältlich. Während alle anderen Träger in Berlin gehalten sind, ihre Konzepte offenzulegen und sie damit einer fachlichen Diskussion zugänglich zu machen, scheint die Berliner Polizei eine gewisse Sonderrolle für sich zu beanspruchen. Es ist wünschenswert, dass dieses Konzept offengelegt wird, so dass es bewertet werden kann. Überdies sollte nicht der Eindruck entstehen, dass Anbieter auf dem Markt der pädagogischen Präventionsarbeit ungleich behandelt werden. Weder versteht sich die polizeiliche Mitwirkung an der pädagogischen Arbeit in Einrichtungen und Schulen als solche von selbst noch können die konkreten Beiträge im Einzelnen beanspruchen, per se über jeden Zweifel erhaben zu sein: Die im Einzelnen sehr stark vom persönlichen Profil der jeweiligen Beamten abhängige Arbeit wurde insbesondere hinsichtlich ihrer anlassbezogenen Interventionen weithin gelobt, die anlassunabhängige pädagogische Arbeit wurde – wie dargestellt (Abschnitt 5.1) – hinsichtlich ihrer Alters- und Entwicklungsangemessenheit auch für verbesserungswürdig gehalten.

Erforderliche Debatte und Entscheidung über den Stellenwert der polizeilichen Sozialarbeit

Die Konzepte und die Praxis einer „polizeilichen Sozialarbeit“ im Hinblick auf die sog. „kiezorientierten Mehrfachtäter“ werden in der fachlichen, wissenschaftlichen und öffentlichen Diskussion kritisch diskutiert (vgl. u.a. Hohmeyer 1999, Lüders 2000b, Cornel 2009).

Die Experteninterviews mit pädagogischem Personal haben dazu keine Bewertungen erbracht; vermutlich wird die Praxis der Gefährderansprachen der Polizei von den Pädagogen nicht im Kontext eines umfassenden polizeilichen Ansatzes und der einschlägigen Fachdiskussionen wahrgenommen.

Aus einer Außensicht erscheint das Konzept ambivalent: Einerseits weist das Konzept den Vorzug eines Personen- und Biographiebezugs auf Basis einer hohen Informationsdichte auf. Auch die Zuordnung eines persönlich bekannten Sondersachbearbeiters, also einer klaren und dauerhaften Bezugsperson, scheint für die Absicht einer Beeinflussung von Biographieverläufen sinnvoll zu sein. Andererseits irritiert die Anbindung dieses erheblichen Betreuungsaufwandes bei der Polizei; ihre klassischen Aufgabenfelder sind Gefahrenabwehr, Straftatenverhinderung und Strafverfolgung, nicht die Jugendhilfe und die Soziale Arbeit.

Aus den neueren Diskussionen werden einige ausgewählte Überlegungen mit der Absicht präsentiert, die Diskussion über das Verhältnis von Jugendhilfe, Schule und Polizei weiterzuführen und insbesondere zur Klärung der Federführung beizutragen.

Die folgenden Hinweise stützen sich auf eine Untersuchung zum institutionellen Umgang mit Kinderdelinquenz in Nürnberg. Diese Untersuchung hat u. a. folgende neuralgische Punkte in der Kooperation der Institutionen herausgearbeitet: Ein Problem sind fehlende oder verspätet beim Jugendamt und der dort fallführenden Fachkraft eingehende Informationen von anderen Institutionen (Holthusen 2011, 24). Weiter wird als verbesserbar und verbesserungswürdiges Problem der Informationsverlust durch Orts- und Zuständigkeitswechsel benannt: In Nürnberg war dies u. a. dann der Fall, wenn beim Jugendamt zu dem Zeitpunkt noch keine Fallakte existierte, wenn eine polizeiliche Meldung zu einem mehrfach auffälligen Strafunmündigen eingeht. Die Familie erhält auf eine solche Meldung hin ein Beratungsangebot, der Vorgang wird aber aufgrund der Nichtexistenz einer eigenen Fallakte lediglich in einem sog. Sammelordner abgelegt. Zieht die betreffende Familie nun um, ohne zuvor das Beratungsangebot wahrgenommen zu haben, geht die polizeiliche Meldung verloren (Holthusen 2011, 25). Schließlich geht es um die Art, in der das Jugendamt Kontakt zu der Familie aufnimmt. Die Untersuchung zu Nürnberg bestätigt, was von den Interviewten mehrfach zu Protokoll gegeben wurde und auch aus anderen Studien zu der Anbahnung von „Elternwegen“ bekannt ist: Das Jugendamt schickt der Familie einen Formbrief und macht auf Angebote des Allgemeinen Sozialen Dienstes (ASD) aufmerksam. Manchmal wird mit einem zweiten Schreiben nachgehakt, insbesondere soweit weitere polizeiliche Meldungen eingehen. „Dennoch scheinen die nur leicht angepassten Formbriefe nicht geeignet zu sein, die Familien zeitnah zur Straftat zu einer Beratung zu motivieren. Insbesondere bei Familien mit beschränkten Deutschkenntnissen, aber auch bei den anderen Familien, sollten in Abhängigkeit von der Fallkonstellation alternative Möglichkeiten der Kontaktaufnahme in Erwägung gezogen werden.“ (Holthusen 2011, 25)

In den letzten Jahren scheint die Polizei bei der Entwicklung und öffentlichen Darstellung von sozialraumbezogenen Präventionsstrategien eine gewisse Vorreiterrolle einzunehmen. Mit dem Label „Kriminalitäts- oder Gewaltprävention“ wird über – konkret geregelte Kooperationen zwischen Schule, Jugendhilfe, Polizei und Justiz hinaus – der Appell an ein gemeinsames Verantwortungsgefühl für den jeweiligen Stadtteil in die Richtung der Verhinderung von Straftaten gelenkt. So fraglos dies eine der Aufgaben der Polizei ist, so problematisch nehmen sich die Effekte einer solchen Dominanz der Polizeiperspektive aus. „Dass Jugendhilfe und Polizei unterschiedliche Aufgabenfelder, Zielvorstellungen, Herangehensweisen und eigene Rollenverständnisse haben sowie auch eine eigene Sichtweise gesellschaftlicher Problemlagen, scheint von der öffentlichen Forderung nach gemeinsamer Verantwortung bei der Bekämpfung von Gewalt und Kriminalität erdrückt und überlagert zu werden. Gefahrenabwehr zur gemeinsame Grundlage von Sozial- und Polizeiarbeit zu machen, bedeutet, Sozialarbeit auf die Schutzpflichten des SGB VIII (Kindeswohlsicherung, Aufarbeitung von Straftaten, etc.) zu begrenzen.“ (Emig 2010, 151)

Angemahnt wird generell, dass der „Primat der Pädagogik“ (Emig) in Jugendhilfe und Schule nicht zugunsten eines repressiven Umgangs mit Kindern und Jugendlichen ausgehöhlt werden darf.

Unter dieser Prämisse scheint das Hausarztprinzip, nach dem bei der Polizei die täterbezogene Ermittlung und Strafverfolgung strukturiert wird, durchaus sinnvoll: An einer verantwortlichen Stelle laufen – soweit dies datenschutzrechtlich zulässig ist – die Informationen aus verschiedenen Quellen zusammen, hier werden sie zu einem Bild und ggf. zu einer Problemdiagnose synthetisiert und verdichtet.

Die Zusammenstellung von unentschuldigtem Fehltagen in der Schule kann eine sinnvolle Information sein, doch wenn die Polizei über Schulfehlzeiten besser informiert ist als das Jugendamt (so in einem Fall in Nürnberg) oder polizeiliche Präventionsbeauftragte den Eindruck haben, sie müssten den Job von Sozialarbeitern machen, weil diese keine Zeit haben, sollte die institutionelle Arbeitsteilung und Ressourcenausstattung zwischen Jugendförderung und Strafverfolgung wohl überdacht und neu austariert werden (vgl. Holthusen 2011, 28).

6.4 Forschungsbezogener Ausblick

Aus unserer Sicht hat es sich bewährt, die Forschung quartiersbezogen anzulegen, d.h. also eine sozialräumliche Einheit als Untersuchungseinheit zu wählen und die dort anzutreffende Praxis im Hinblick auf ein Thema auch in ihrer sozialräumlichen Vernetzung in den Blick zu nehmen.

Es müsste für künftige Forschungen geprüft werden, ob man für die territoriale Definition der Untersuchungsgebiete auf räumliche Definitionen zurückgreift, die ihrerseits einem politischen Interventionsprogramm, hier also dem Programm „Soziale Stadt“ entstammen oder ob man sich auf programmabhängige Einteilungen bezieht, wie sie mit dem System LOR für die Berliner Verwaltung vorliegen.

Es würde mehr Aufwand bedeuten, doch könnte es möglicherweise ein Plus an Erkenntnissen und Anregungen einbringen, wenn man in Untersuchungen strukturell vergleichbare Problemlagen und ihre Bearbeitung in anderen deutschen Großstädten bzw. Stadtstaaten einbeziehen würde.

Anhang

7.1 Verzeichnis der Interviews und weiterer Auskünfte

Lfd. Nr.	Institution/ Einrichtung	Funktion	Zahl der Gesprächspartner	Datum
1	Kita A	Leiterin	1	7.4.2011
2	Kita B	Leiterin	1	7.4.2011
3	Kita B	Mitarbeiterin	1	7.4.2011
4	Kita C	Leiterin	1	23.9.2011
5	Kita D	Leiter	1	9.6.2011
6	Grundschule E	Lehrkraft Schulmediator	1	9.11.2011
7	Grundschule F	Leiterin	1	30.8.2011
8	Grundschule F	Lehrkraft	2	30.8.2011
9	Grundschule G	Leitung, Lehrkraft	3	12.4.2011
10	Grundschule G	Leitung	1	25.8.2011
11	Grundschule G	Lehrkraft	1	30.8.2011
12	Grundschule G	Lehrkraft	1	30.8.2011
13	Grundschule G	Lehrkraft	1	30.8.2011
14	Grundschule H	Lehrkraft	3	9.11.2011
15	Schulstation GS F	Sozialarbeiterin	1	30.8.2011
16	Schulstation GS G	Sozialarbeiterin		15.6.2011
17	Schulstation GS H	Sozialpädagogin	1	25.5.2011
18	Schulstation GS H	Sozialarbeiterin	1	9.11.2011
19	Schulstation GS I	Sozialarbeiterin		14.4.2011
20	Kinder- und Jugendeinrichtung	Jugendsozialarbeiterin	1	28.4.2011, 3.5.2011
21	Kinder- und Jugendeinrichtung	Sozialpädagoge	1	26.4.2011
22	Schulpsychologie	Berater	1	24.8.2011
23	Schulpsychologie	Berater	2	15.9.2011
24	Pfarrer i.R.		2	28.4.2011

25	Bezirksamt, Jugendamt	Regionalleitung	2	18.2.2011
26	Bezirksamt, Jugendamt	Sozialraumkoordinator	1	24.2.2011, 9.8.2011
27	Bezirksamt, Jugendamt	Jugendhilfeplanung	1	10.2.1011
28	Bezirksamt, Jugendamt	Fachsteuerung	1	
29	Bezirksamt, Jugendamt	Kita-Koordination	1	20.8.2012
30	Quartiersmanagement	Leiterin	2	24.2.2011, 8.11.2011
31	Quartiersmanagement	Leiterin	2	1.3.2011, 18.10.2011
32	Familienzentrum	Leiterin, Mitarbeiterin	2	9.6.2011
33	Freier Träger	Pädagogin	1	4.4.2011
34	Freier Träger	Öffentlichkeitsarbeit	1	17.5.2011
	Freier Träger	Programmagentur	1	14.8.2012
			1	
35	Polizei	Präventionsbeauftragter	1	23.5.2011
36	Polizei	Präventionsbeauftragter	1	12.5.2011
37	Polizei	OGJ	1	11.5.2011
38	Polizei	OGJ	1	6.10.2011
39	LKA	Prävention	1	4.7.2011
40	Senatsverwaltung Stadtentwicklung	Referentin	1	19.3.2012
41	Senatsverwaltung Schule	Referentin	1	27.7.2011, 6.9.2012, 10.9.2012
42	Senatsverwaltung Inneres und Sport	Referentin	1	15.6.2012

7.2 Datenblätter zu Teil 3.1

Tabelle 1: Arbeitslosigkeit und Transferleistungsbezug in ausgewählten Planungsräumen, Bezirk Mitte und Berlin (Stand 31.12.2009)

							Differenz ... zu Berlin in %-Punkten				Differenz ... zu Bezirk Mitte in %-Punkten			
	Hut- ten	Beus- sel	Emde- ner	Zwingli	Mitte	Berlin	Hutten	Beus- sel	Emde- ner	Zwingli	Hutten	Beus- sel	Emde- ner	Zwingli
Arbeitslose (SGB II und III) in % der 15-65-jährigen	15,8	15,3	12,4	14,5	11,8	9,9	5,9	5,4	2,5	4,6	4	3,5	0,6	2,7
Arbeitslose (SGB II und III) unter 25 Jahren in % der 15-25-jährigen (Jugend-arbeitslosigkeit)	9	6,7	6,8	7,3	6,6	6	3	0,7	0,8	1,3	2,4	0,1	0,2	0,7
Arbeitslose (SGB II und III) mit einer Bezugszeit von über einem Jahr in % der 15-65-jährigen (Langzeitarbeitslosigkeit)	5,2	5,1	4,1	4,9	3,9	3,4	1,8	1,7	0,7	1,5	1,3	1,2	0,2	1
Nichtarbeitslose Empfängerinnen und Empfänger von Existenzsicherungsleistungen in % der Einwohner („Aufstocker“)	20,4	25,6	20,2	27,5	19,9	13,8	6,6	11,8	6,4	13,7	0,5	5,7	0,3	7,6
Personen in Bedarfsgemeinschaften nach SGB II in % der Einwohner	30,3	34,4	26,0	34,6	25,4	17,6	12,7	16,8	8,4	17,0	4,9	9,1	0,6	9,2

Quelle: SenStadt 2010, Tabellenanhang; Amt für Statistik Berlin-Brandenburg 2011b, eigene Berechnungen

Tabelle 2: (Ausgewählte) Staatsangehörigkeiten und Migrationshintergrund in den Planungsräumen, Bezirk Mitte und Berlin (Stand 31.12.2009)

	2009						Differenz ... zu Berlin in %-Punkten				Differenz ... zu Mitte in %-Punkten			
	Hutten	Beus- sel	Emdener	Zwingli	Mitte	Berlin	Hutten	Beus- sel	Emdener	Zwingli	Hutten	Beus- sel	Emde- ner	Zwingli
Ausländer und Ausländerinnen in % der Einwohner	29,3	37,3	27,1	31,6	27,8	13,7	15,6	23,6	13,4	17,9	1,5	9,5	-0,7	3,8
Einwohnerinnen und Einwohner mit Migrationshintergrund in %	43,1	56,0	44,4	53,9	45,0	25,5	17,6	30,5	18,9	28,4	-1,9	11,0	-0,6	8,9
Türkische Staatsangehörige in % der Einwohner	4,5	8,6	7,0	7,5	7,9	3,2	1,3	5,4	3,8	4,3	-3,4	0,7	-0,9	-0,4
Arabische Staatsangehörige in % der Bewohner	4,5	4,3	2,2	4	2,2	0,9	3,6	3,4	1,3	3,1	2,3	2,1	0	1,8
Staatsangehörige aus den GUS-Staaten in % der Einwohner	0,8	1,8	1,5	2,2	1,7	1,0	-0,2	0,8	0,5	1,2	-0,9	0,1	-0,2	0,5
Staatsangehörige aus dem ehemaligen Jugoslawien und dessen Nachfolgestaaten in % der Einwohner	2,9	5,3	3,4	4,4	2,7	1,4	1,5	3,9	2,0	3,0	0,2	2,6	0,7	1,7

Quelle: SenStadt 2010, Tabellenanhang

Tabelle 3: Anteil der Kinder und Jugendlichen in ausgewählten Planungsräumen, Bezirk Mitte und Berlin (Stand: 31.12.2009)

							Differenz ... zu Berlin in %-Punkten				Differenz ... zu Bezirk Mitte in %-Punkten			
	Hutten	Beussel	Emdener	Zwingli	Mitte	Berlin	Hutten	Beussel	Emdener	Zwingli	Hutten	Beussel	Emdener	Zwingli
Kinder unter 6 Jahren in % der Einwohner	3,9	6,5	5,6	6,2	6,0	5,3	-1,4	1,2	0,3	0,9	-2,1	0,4	-0,4	0,2
Kinder unter 14 Jahren in % der Einwohner	8,9	12,7	11,4	14,5	12,4	11,6	-2,6	1,2	-0,1	2,9	-3,4	0,4	-0,9	2,1
Kinder und Jugendliche unter 18 Jahren in % der Einwohner	10,9	16,1	13,9	18,3	15,3	14,5	-3,6	1,5	-0,7	3,8	-4,4	0,7	-1,4	3,0

Quelle: Amt für Statistik Berlin-Brandenburg 2011c, S. eigene Berechnung; SenStadt 2010, Tabellenanhang; Amt für Statistik Berlin-Brandenburg 2010

Tabelle 4: Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund in ausgewählten Planungsräumen, Bezirk Mitte und Berlin (Stand 31.12.2009)

							Differenz ... zu Berlin in %-Punkten				Differenz ... zu Mitte in %-Punkten			
	Hutten	Beussel	Emdener	Zwingli	Mitte	Berlin	Hutten	Beussel	Emdener	Zwingli	Hutten	Beussel	Emdener	Zwingli
Kinder unter 6 Jahren mit Migrationshintergrund in % der Einwohner unter 6 Jahre	70,2	78,6	68,6	77,5	68,8	43,1	27,1	35,5	25,5	34,4	1,3	9,8	-0,3	8,6
Kinder unter 14 Jahren mit Migrationshintergrund in % der Einwohner unter 14 Jahren	74,7	81	69,1	82,4	71,3	keine Daten	keine Daten	keine Daten	keine Daten	keine Daten	keine Daten	keine Daten	keine Daten	keine Daten
Kinder und Jugendliche unter 18 Jahren mit Migrationshintergrund in % der Einwohner unter 18 Jahren	73,4	80,4	69	82,8	71,3	43,1	30,3	37,3	25,9	39,7	2,1	9,1	-2,3	11,5

Quelle: Amt für Statistik Berlin-Brandenburg 2011d; SenStadt 2010, Tabellenanhang

Tabelle 5: Transferleistungsbezieher unter 15 Jahren in ausgewählten Planungsräumen, Bezirk Mitte und Berlin (Stand 31.12.2009)

							Differenz ... zu Berlin in %-Punkten				Differenz zu Mitte in %-Punkten			
	Hut-ten	Beussel	Emde-ner	Zwingli	Mit-te	Berlin	Hutten	Beussel	Emdener	Zwingli	Hut-ten	Beussel	Emdener	Zwingli
Nichtwerbsfähige Empfängerinnen und Empfänger von Existenzsicherungsleistungen unter 15 Jahren in % der Einwohner unter 15 Jahren	69,9	65,7	54,1	71,7	55,2	37,4	32,5	28,3	16,7	34,3	14,7	10,5	-1,1	16,5

Quelle: (Senatsverwaltung für Stadtentwicklung, 2010, S. Tabellenanhang)

Tabelle 6: Arbeitslosigkeit und Transferleistungsbezug im Planungsraum Darbystraße, Bezirk Spandau und Berlin (Stand 31.12.2009)

	Darby	Spandau	Berlin	Differenz Darbystraße zu Berlin in %-Punkten	Differenz Darbystraße zu Spandau in %-Punkten
Arbeitslose (SGB II und III) in % der 15-65-jährigen	15,4	10,8	9,9	5,5	4,6
Arbeitslose (SGB II und III) unter 25 Jahren in % der 15-25-jährigen (Jugendarbeitslosigkeit)	6,9	5,6	6	0,9	1,3
Arbeitslose (SGB II und III) mit einer Bezugszeit von über einem Jahr in % der 15-65-jährigen (Langzeitarbeitslosigkeit)	5,8	3,8	3,4	2,4	2
Nichtarbeitslose Empfängerinnen und Empfänger von Existenzsicherungsleistungen in % der Einwohner („Aufstocker“)	27,7	16,2	13,8	13,9	11,5
Personen in Bedarfsgemeinschaften nach SGB II in % der Einwohner	33,0	20,7	17,6	15,4	12,4

Quelle: SenStadt 2010, Tabellenanhang; Amt für Statistik Berlin-Brandenburg 2011b, eigene Berechnungen

Tabelle 7: (Ausgewählte) Staatsangehörigkeiten und Migrationshintergrund im Planungsraum Darbystraße, Bezirk Spandau und Berlin (Stand 31.12.2009)

	Darby	Spandau	Berlin	Differenz Darbystraße zu Berlin in %-Punkten	Differenz Darbystraße zu Spandau in %-Punkten
Ausländerinnen und Ausländer in % der EW	11,9	9,9	13,7	-1,8	2
Einwohnerinnen und Einwohner mit Migrationshintergrund in % der EW	42,2	25,1	25,5	16,7	17,1
Türkische Staatsangehörige in % der EW	5,4	3	3,2	2,2	2,4
Arabische Staatsangehörige in % der EW	0,4	0,6	0,9	-0,5	-0,2
Staatsangehörige aus den GUS-Staaten in % der EW	2,7	0,9	1	1,7	1,8
Staatsangehörige aus dem ehemaligen Jugoslawien und dessen Nachfolgestaaten in % der Einwohner	0,8	1,3	1,4	-0,6	-0,5

Quelle: SenStadt 2010, Tabellenanhang

Tabelle 8: Anteil der Kinder und Jugendlichen im Planungsraum Darbystraße, Bezirk Spandau und Berlin (Stand: 31.12.2009)

	2009			Differenz Darbystraße zu Berlin in %-Punkten	Differenz Darbystraße zu Spandau in %-Punkten
	Darby	Spandau	Berlin		
Kinder unter 6 Jahren in % der Einwohner	5,7	5,0	5,3	0,4	0,7
Kinder unter 14 Jahren in % der Einwohner	13,5	12,2	11,6	1,9	1,3
Kinder und Jugendliche unter 18 Jahren in % der Einwohner	17,9	16,1	14,5	3,4	1,8

Quelle: Amt für Statistik Berlin-Brandenburg 2010; SenStadt 2010, Tabellenanhang; Amt für Statistik Berlin-Brandenburg 2011c; eigene Berechnungen

Tabelle 9: Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund im Planungsraum Darbystraße, Bezirk Spandau und Berlin (Stand 31.12.2009)

	Darby	Spandau	Berlin	Differenz Darbystraße zu Berlin in %-Punkten	Differenz Darbystraße zu Spandau in %-Punkten
Kinder unter 6 Jahren mit Migrationshintergrund in % der Einwohner unter 6 Jahren	66,3	45,7	43,1	23,2	20,6
Kinder unter 14 Jahren mit Migrationshintergrund in % der Einwohner unter 14 Jahren	61,8	43,8	keine Daten	keine Daten	18
Kinder und Jugendliche unter 18 Jahren mit Migrationshintergrund in % der Einwohner unter 18 Jahren	61,1	42,6	43,1	18	18,5

Quelle: Amt für Statistik Berlin-Brandenburg 2011d, eigene Berechnungen; SenStadt 2010, Tabellenanhang

Tabelle 10: Transferleistungsbezieher unter 15 Jahren im Planungsraum Darbystraße, Bezirk Spandau und Berlin (Stand 31.12.2009)

	2009				
	Darby	Spandau	Berlin	Differenz Darby zu Berlin in %-Punkten	Differenz Darby zu Spandau in %-Punkten
Nichterwerbsfähige Empfängerinnen und Empfänger von Existenzsicherungsleistungen unter 15 Jahren in % der Einwohner unter 15 Jahren	60,2	42	37,4	22,8	18,2

Quelle: SenStadt 2010, Tabellenanhang

7.3 Bildungsarbeit mit Kindern zu Vorurteilen und Gewalt Internetadressen zu Programmen und Konzepten

7.3.1 Websites mit Informationen und Angeboten zur Gewalt- bzw. Vorurteilsprävention für Kinder ab drei Jahren

Auf der Website der Regionalen Arbeitsstellen für Bildung, Integration und Demokratie Brandenburg (RAA) sind die „Bausteine zum Interkulturellen Lernen im ländlichen Raum“ zu finden – Materialien, die sich mit dem Baustein 1 an Erzieher richten und vorurteilsbewusste Bildung und Erziehung thematisieren.

www.raa-brandenburg.de/ProjekteProgramme/InterkulturelleKompetenzimLandBrandenburg/tabid/146/language/de-DE/Default.aspx

Ebenfalls auf der Seite der Regionalen Arbeitsstellen für Bildung, Integration und Demokratie Brandenburg (RAA) ist das Projekt „Kita Interkulturell“. Auf der Seite finden sich Informationen zum Projekt sowie Kontaktdaten zu den Ansprechpartnern.

www.raa-brandenburg.de/ProjekteProgramme/KITAINTERKULTURELL/tabid/2423/Default.aspx

Die Internetpräsenz des Projektes „Partizipation leben in Kindergarten und Grundschule“ vom Institut für angewandte Familien-, Kindheits- und Jugendforschung (IFK e.V.) an der Universität Potsdam stellt Materialien, unter anderem auch die Publikation „Umgang mit Vorurteilen“ zur Verfügung. Darüber hinaus werden auch die Fortbildungsmaterialien für das bereits ausgelaufene Projekt zur Verfügung gestellt

www.partizipationsnetzwerk.de/download/IFK-Vielfalt-UHilfe-Modul6-MK.pdf

www.partizipationsnetzwerk.de/download/Freiheit-und-Grenzen-in-der-Erziehung.pdf

Auf der Webiste „BIBER – Netzwerk frühkindliche Bildung“ finden sich unter dem Stichwort „Vorurteilsbewusste Bildung“ Informationsmaterialien zur Thematik.

www.bibernetz.de/www/filmclip-vorurteilsbewusste-bildung-erziehung.php?s

[id=30835180387395171734745174517310](http://www.bibernetz.de/www/filmclip-vorurteilsbewusste-bildung-erziehung.php?id=30835180387395171734745174517310)

Auf der Internetseite des Programmes „Papilio“ vom Verein Papilio e.V. wird dieses vorgestellt. Dabei wird nicht nur weitreichend über das Programm informiert, es werden Materialien (sowohl für Kinder als auch für pädagogisches Personal) vorgestellt und angeboten sowie weitere wissenschaftliche Publikationen zum Programm und zum Thema und Fortbildungen.

www.papilio.de/papilio_fruhe-praevention.php

Auf der Website des Projektes „Kinderwelten“ werden Fortbildungen zur vorurteilsbewussten Bildung und Erziehung für Erzieher angeboten, außerdem sind auf der Seite zahlreiche Publikationen zu finden.

www.kinderwelten.net

Auf der Internetseite „Kindergartenpädagogik“ ist eine vielfältige Sammlung von wissenschaftlichen Texten zu pädagogischen Themen rund um den Kindergarten zu finden. Die Materialien werden vom Pädagogen Martin R. Textor zusammengetragen und teilweise selbst verfasst.

www.kindergartenpaedagogik.de/beb.html

www.kindergartenpaedagogik.de/db.html
www.kindergartenpaedagogik.de/747.html

Die Website der „Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte“ präsentiert sowohl Informationsmaterialien (hier: zum Thema: „Inklusion in Kindertageseinrichtungen“, „Kulturelle Vielfalt bei Kindern in den ersten drei Lebensjahren – Anforderungen an frühpädagogische Fachkräfte“ und „Inklusion in der Frühpädagogik“) als auch regionale Weiterbildungsmöglichkeiten für Pädagogen.

www.weiterbildungsinitiative.de/publikationen/inklusion/details-inklusion/artikel/inklusion-in-kindertageseinrichtungen-qualifikationsanforderungen-an-die-fachkraefte.html

[www.weiterbildungsinitiative.de/publikationen/unter-dreijaehrige/details-kinder-unter-3/artikel/kulturelle-
vielfalt-bei-kindern-in-den-ersten-drei-lebensjahren.html](http://www.weiterbildungsinitiative.de/publikationen/unter-dreijaehrige/details-kinder-unter-3/artikel/kulturelle-vielfalt-bei-kindern-in-den-ersten-drei-lebensjahren.html)

www.weiterbildungsinitiative.de/publikationen/inklusion/details-inklusion/artikel/inklusion-in-der-fruehpaedagogik.html

Das Gewaltpräventionsprogramm „Faustlos“ des Heidelberger Präventionszentrums (HPZ) mit der Zielgruppe der Kindergartenkinder wird auf seiner Website vorgestellt. Darüber hinaus werden dort die für die Durchführung des Programms nötigen Materialien vorgestellt und zum Kauf angeboten. Das Programm umfasst eine eintägige Fortbildung für Pädagogen, die sich ebenfalls auf der Internetseite anmelden können.

www.h-p-z.de/faustlos/kindergarten.asp

Die Internetpräsenz der „Europa-Kitas des VAK e.V.“ stellt das Konzept ihrer mehrsprachigen Kitas in Berlin vor. Auf der Seite sind unter der Rubrik „Konzeptionelle Schwerpunkte“ Informationsmaterialien zu finden, außerdem gibt es für Interessierte Eltern die Möglichkeit der Kontaktaufnahme bzw. das Besichtigungsangebot der Einrichtungen.

www.vak-kindertagesstaetten.de/index.htm

Auf der Website der Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (GEW) sind unter dem Stichwort „Kindertagesstätten – Inklusion“ zahlreiche wissenschaftliche Publikationen zur Thematik zu finden.

www.gew.de/Inklusion_kita.html

Auf der Internetseite des „Paritätischen Bildungswerkes“ lassen sich unter der Rubrik „Bildungsangebote“ Fortbildungsangebote zu verschiedenen Themen der Kinder- und Jugendsozialarbeit finden. Ein eigener Themenbereich ist dabei die interkulturelle Bildung. Über die Website besteht die Möglichkeit, sich zu diesen Fortbildungen anzumelden.

www.bildungswerk.paritaet.org/vorstellung.htm

Die Stadt Hamburg hat ein Programm zur Gewaltprävention bei Jugendlichen mit zehn Säulen entwickelt, dessen zweite Säule die Gewaltprävention im Kindesalter ist. Auf der Website sind Programmangebote für Eltern, Kinder und pädagogische Fachkräfte zu finden.

handeln-gegen-jugendgewalt.hamburg.de/early-starter-02-nav/

Auf der Website der Anti-Bias-Werkstatt wird der „Anti-Bias-Ansatz“ vorgestellt, Veranstaltungen und Fortbildungen zum Thema werden angekündigt und es gibt eine große Auswahl an mehrsprachigen wissenschaftlichen Artikeln zum Herunterladen.
www.anti-bias-werkstatt.de/

7.3.2 Websites mit Informationen und Angeboten zur Gewalt- bzw. Vorurteilsprävention für Grundschulkinder

Die Internetpräsenz der Landeskommision Berlin gegen Gewalt (Senatsverwaltung für Inneres und Sport) stellt eine Vielzahl von Informationen und Materialien zur Gewaltprävention in Berlin vor. Die einzelnen Angebote werden im Folgenden genauer dargestellt.
www.berlin.de/lb/lkbgg/index.html

Die „Adressen gegen Gewalt“ verzeichnen Einrichtungen, Institutionen und Projekten in Berlin, die sich sowohl mit Gewaltprävention als auch Opferhilfe beschäftigen
www.berlin.de/imperia/md/content/lb-lkbgg/veroeffentlichungen/2009/adressengegengewalt/endfassung_agg_2011.pdf?start&ts=1322510579&file=endfassung_agg_2011.pdf

Von der Landeskommision Berlin gegen Gewalt veranstaltet werden die jährlich stattfindenden Berliner Präventionstage, die jeweils zu einem bestimmten Schwerpunkt ausgerichtet werden. Auf der Website befindet sich ebenfalls eine Kontaktmöglichkeit zu den Veranstaltenden.
www.berlin.de/lb/lkbgg/praeventionstag/index.html

Ebenfalls auf der Website der Landeskommision Berlin gegen Gewalt werden thematisch unterteilt aktuelle und vergangene Veranstaltungen und Tagungen aufgelistet und dokumentiert. Für die Gewalt- und Vorurteilsprävention bei Kindern bis 14 Jahre sind dabei die folgenden Rubriken interessant:

Integration

www.berlin.de/lb/lkbgg/tagungen_und_veranstaltungen/sonstige/integration/index.html

Schule und Gewalt

www.berlin.de/lb/lkbgg/tagungen_und_veranstaltungen/sonstige/schule-und-gewalt/index.html

Mobbing

www.berlin.de/lb/lkbgg/tagungen_und_veranstaltungen/sonstige/mobbing/index.html

Gewalt in der Erziehung

www.berlin.de/lb/lkbgg/tagungen_und_veranstaltungen/sonstige/gewalt-in-der-erziehung/index.html

Angebote zur Gewaltprävention im außerschulischen Rahmen

www.berlin.de/imperia/md/content/lb-lkbgg/praevention/schuleundgewaltpraevention/informationpaket/16_angebote.pdf?start&ts=1197366805&file=16_angebote.pdf

Auf der Website der Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft sind unter dem Suchbegriff „Gewaltprävention“ vielfältige Hinweise abrufbar.
www.berlin.de/sen/bildung/hilfe_und_praevention/gewaltpraevention/

Auf der Seite sind auch die „Notfallpläne für Berliner Schulen“ zu finden, eine Materialsammlung, gegliedert nach Gefährdungsgraden, mit praktischen Hinweisen, Informationen und weiterführenden Unterstützungsangeboten.

www.berlin.de/imperia/md/content/senbildung/hilfe_und_praevention/gewaltpraevention/notfallordner.pdf?start&ts=1305300107&file=notfallordner.pdf

Ebenfalls auf der Website der Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft ist eine Liste mit Kontaktmöglichkeiten zu den verantwortlichen Schulpsychologinnen und -psychologen für die jeweiligen Berliner Bezirke zu finden.

www.berlin.de/imperia/md/content/senbildung/hilfe_und_praevention/gewaltpraevention/schulpsychologen.pdf?start&ts=1343309336&file=schulpsychologen.pdf

Gewaltprävention in Berlin – Programme im Überblick

Unter dem Begriff „Gewaltprävention“ werden auf der Website der Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft aktuelle Programme zur Gewaltprävention vorgestellt.

www.berlin.de/sen/bildung/hilfe_und_praevention/gewaltpraevention/gewaltpraevention.html

Die Seite „rf – Regionale Fortbildungen“ wird von der Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft Berlin betrieben. Dort wird ein breitgefächertes Angebot von Fortbildungen für das pädagogische Personal in Berlin vorgestellt. Neben Fortbildungen, die Strukturreformen und Sprachförderung betreffen, sind dort unter dem Stichwort „Gewaltprävention“ vielfältige Angebote zu finden.

www.fortbildung-regional.de/suchen/index.php?pageID=a

Die Berliner Polizei hat ebenfalls ein Angebot zur Gewaltprävention bei Kindern. Auf der Website wird für ein theaterpädagogisches Stück für Jugendliche geworben, das für Kinder konzipierte Computerspiel „Luca und das geheimnisvolle Silberpferd“ kann dort gespielt werden, außerdem sind die Kontaktdaten zu Ansprechpartnern („Jugendbeauftragte“) in den jeweiligen Polizeidirektionen vorhanden.

www.berlin.de/polizei/praevention/teens/index.html

Unter dieser Rubrik befinden sich nach Zielgruppen geordnet Informationen zu aktuellen Veranstaltungen und Seminaren der Berliner Polizei zum Thema Gewaltprävention.

www.berlin.de/polizei/praevention/gewalt/anti_gewalt_projekt.html#veranstaltungen

Für die Zielgruppe Lehrer und Erzieher werden Veranstaltungen zum Thema „Umgang mit Aggression und Gewalt im Schulbereich“ angeboten.

www.berlin.de/polizei/praevention/gewalt/anti_gewalt_projekt.html#schule

Berliner Polizei - Prävention - Polizei und Schule

www.berlin.de/polizei/praevention/polizei-und-schule/index.html

Die Berliner Polizei bietet auch Anti-Gewalt-Veranstaltungen (frühere Bezeichnung: Anti-Gewalt-Trainings) für Schüle ab der fünften Klasse an.

www.berlin.de/polizei/praevention/polizei-und-schule/agv_tiv.html

Die Seite des Landesinstitutes für Schule und Medien Berlin-Brandenburg (LISUM) ist eine gemeinsam vom Land Berlin und Land Brandenburg betriebene Website, die neben Aspekten zur Qualitätssicherung im Bildungsbereich, Personal- und Unterrichtsentwicklung sowie Medien Verweise auf vom LISUM konzipierte bzw. durchgeführte demokratiepädagogische Projekte enthält. www.lisum.berlin-brandenburg.de/sixcms/detail.php?template=lisumbb_start_d

Das vom Landesinstitut für Schule und Medien Berlin-Brandenburg (LISUM) herausgegebene Handbuch „Demokratie erfahrbar machen – demokratiepädagogische Beratung in der Schule“ steht zum Download zur Verfügung.

bildungsserver.berlin-brandenburg.de/fileadmin/bbb/themen/demokratie/Handbuch_Demokratie_14_11.pdf

Die vom LISUM herausgegebene Anti-Gewalt-Fibel enthält weitreichende Informationen zur Gewaltprävention sowie zum Umgang mit Gewaltvorfällen im schulischen Rahmen.

Zudem werden Programme zur Gewaltprävention vorgestellt und weitere Materialien (beispielsweise eine Literaturliste zur Selbstbildung) angehängt.

bildungsserver.berlin-brandenburg.de/fileadmin/bbb/themen/gewaltpraevention/pdf/anti_gewalt_fibel_01_04_2009.pdf

Die ebenfalls vom LISUM herausgegebene Anti-Mobbing-Fibel führt in den Begriff des Mobbing, seine Ausprägungen sowie den Umgang und die Prävention ein. Auch die Anti-Mobbing-Fibel enthält Literaturhinweise, Unterrichtsmaterialien und eine Linksammlung mit weiteren Informationsmaterialien, aber auch mit Kontaktmöglichkeiten für Betroffene bzw. pädagogisches Personal. bildungsserver.berlin-brandenburg.de/fileadmin/bbb/themen/gewaltpraevention/pdf/anti_gewalt_fibel_01_04_2009.pdf

Der Bildungsserver Berlin-Brandenburg informiert über viele verschiedene Programme zur Demokratiepädagogik und zum sozialen Lernen in der Schule, auf die nun genauer eingegangen wird: bildungsserver.berlin-brandenburg.de/demokratie.html

Unter dem Stichwort „Demokratiepädagogik“ finden sich auf dem Bildungsserver Berlin-Brandenburg Informationen und Materialien zum Thema

- Antisemitismus (bildungsserver.berlin-brandenburg.de/609.html)
- Friedenssicherung und globales Lernen (bildungsserver.berlin-brandenburg.de/friedenssicherung0.html)
- Menschenrechtserziehung (bildungsserver.berlin-brandenburg.de/menschenrechte.html)
- Rechtsextremismus (bildungsserver.berlin-brandenburg.de/rechtsextremismus1.html)
- Gewaltprävention an Schulen (bildungsserver.berlin-brandenburg.de/gewaltpraevention.html)

Unter dem Stichwort „Gewaltprävention“ werden Informationen und Materialien zur Thematisierung, Aufarbeitung und Prävention von Gewalt an Schulen angeboten.

Inhaltlich bezieht sich das Angebot auf Mobbing, sexuelle Gewalt, Medien und Gewalt, Mediation und Notfallsituationen wie Amokläufe an Schulen.

Eines der auf dem Bildungsserver Berlin Brandenburg verlinkten Programme ist das Berliner Konfliktlotsenprogramm „>pax an!<“. Es wird auf der Seite vorgestellt und eine Kontaktmöglichkeit zur Ansprechpartnerin der Senatsverwaltung gegeben.

bildungsserver.berlin-brandenburg.de/konfliktlotsen.html

Auflistung der Programme zum sozialen Lernen in der Schule:

bildungsserver.berlin-brandenburg.de/fileadmin/bbb/themen/demokratie/soziales_lernen/programme_sozlern.pdf

Programme, die für Kinder im Grundschulalter und im schulorganisatorischen Rahmen konzipiert sind:

„Fit und stark fürs Leben“

„Faustlos“

„Eigenständig werden“

„Sozialtraining in der Schule“

„Gewaltfreier Umgang mit Konflikten“

„PAGS (Unterrichtsmaterialien zur Prävention von Aggression und Gewalt an Schulen)“

Das Sozialpädagogische Fortbildungsinstitut Berlin-Brandenburg bietet Fortbildungen für das pädagogisch tätige Personal in Berlin und Brandenburg an. Auf seiner Internetpräsenz stellt sich das SFBB vor; das Jahresprogramm kann eingesehen werden und thematisch geordnete Veranstaltungen können herausgesucht werden.

sfbb.berlin-brandenburg.de/sixcms/detail.php/bb2.c.462476.de

Die Homepage des Geschäftsbereiches Soziale Räume und Projekte der Stiftung SPI stellt regionale Projekte der Kinder- und Jugendarbeit im außerschulischen, kreativ-sportlich-orientierten Rahmen vor. Die Kontaktinformationen sind sehr detailliert.

www.stiftung-spi.de/index_1.html

Unter der Rubrik „Kinder, Jugendliche und Familien“ ist ebenfalls eine facettenreiche Projektvorstellung zu finden.

www.stiftung-spi.de/sozraum/sr_offen.html

Die Internetpräsenz der Regionalen Arbeitsstellen für Bildung, Integration und Demokratie Brandenburg (RAA Brandenburg), die über sechs regionale Arbeitsstellen in Brandenburg verfügt, stellt nicht nur verschiedene Projekte und Programme zur Vorurteilsprävention und zum interkulturellen Lernen vor, sondern bietet zusätzlich thematische Publikationen und Unterrichtsmaterialien an.

www.raa-brandenburg.de/ProjekteProgramme/tabid/120/Default.aspx

Auf dem deutschen Bildungsserver werden unter dem Suchbegriff „Gewaltprävention“ Programme und Materialien aus der Gewalt- und Vorurteilsprävention vorgestellt. Diese sind nach Bundesländern gegliedert.

www.bildungsserver.de/metasuche/metasuche_gesamt.html?lucene_test=1&mtz=20&feldinhalt1=Gewaltpr%20pr%20venti-on&gruppen%5B%5D=Deutscher+Bildungsserver&fisOnline=y&sucheMitBoost=y&fieldLenNorm=n&bool1=AND&DBS=1&art=einfach

Die Internetpräsenz „Schulische Gewaltprävention“, gefördert durch „Wir stärken Dich e.V.“ und das Institut für Friedenspädagogik Tübingen e.V., stellt das von Günther Gugel erstellte Handbuch „Gewaltprävention in der Grundschule“ zur Verfügung und damit verbunden zahlreiche Materialien für das pädagogische Personal. Darüber hinaus verfügt die Website über eine Linksammlung und Literaturliste zum Thema Gewaltprävention.

Das „Handbuch zur Gewaltprävention für Kindergarten und Vorschule“ wird voraussichtlich Mitte 2013 erscheinen.

www.schulische-gewaltpraevention.de/gewaltpraevention%20grundschule/index.php

Auf der Website des Fachkräfteportals der Kinder- und Jugendhilfe finden sich unter dem Suchbegriff „Gewaltprävention“ Projekte, Artikel und Veranstaltungsankündigungen zum Thema.

www.jugendhilfeportal.de/

Die Seite „ProMix-Online“ der Stiftung Demokratische Jugend ermöglicht unter der Rubrik „Projekte finden“ eine regionale, themenspezifische und zielgruppenorientierte Suche nach Projekten.

promix-online.de/index.php?action=impressum&pm4s=5c199d78a62c3b29221b9b6497f7e42a

Das von der Vodafone-Stiftung Deutschland geförderte „buddY-Programm“ stellt auf seiner Internetpräsenz Materialien zur Verfügung. Unter der Rubrik „buddY-Programm bundesweit & Berlin“ ist eine Auflistung mit allen teilnehmenden Berliner Schulen, weiteres Material sowie eine Kontaktmöglichkeit zur zuständigen Bildungsreferentin zu finden.

www.buddy-ev.de/buddy-programm/ueber-das-buddy-programm/

Auf der Internetpräsenz von „Schule ohne Rassismus – Schule mit Courage“ werden weit reichende Informationen zum Projekt angeboten. Das Projekt ist ein Projekt „von Schülern für Schüler“; unter den „Schulen ohne Rassismus“ sind auch Grundschulen.

www.schule-ohne-rassismus.org/start.html

Das von der BARMER GEK, der Unfallkasse Nordrhein-Westfalen und dem Gemeinde-Unfallversicherungsverband Hannover geförderte Programm „Mind matters“ zielt auf die Verbesserung der psychischen Gesundheit von Kindern durch ein angenehmes Schulklima ab.

Auf der Internetpräsenz wird der „Werkzeugkasten Primarstufe“ zur Verfügung gestellt, welcher nach der Anmeldung auf der Website einsehbar ist.

mindmatters-schule.de/about.html

Das aus dem Fachbereich Entwicklungspsychologie an der Freien Universität Berlin konzipierte und vom Bundesministerium für Bildung und Forschung geförderte Programm „NET-WASS“ beschäftigt sich mit der Gewaltprävention durch Früherkennung von zielgerichteter Gewalt an Schulen.

Lehrer können an einer online-Schulung teilnehmen, in den einzelnen Rubriken werden die verschiedenen Zielgruppen (Lehrer / Eltern/ Schüler / Fachöffentlichkeit) angesprochen.

www.ewi-psy.fu-berlin.de/v/netwass

Die Internetseite der Arbeitsstelle Kinder- und Jugendgewaltprävention des Deutschen Jugendinstitutes München verfügt über eine Vielzahl von Publikationen, insbesondere zu aktuellen Evaluationen.

Angeboten wird u.a. eine alphabetische Übersicht aller aktuellen Forschungsvorhaben.

www.dji.de/cgi-bin/projekte/allprojekt.php?sprache=D&sortorder=none

Die Arbeitsstelle Kinder- und Jugendgewaltprävention bietet Fachtagungen an, die unter folgender Webadresse eingesehen werden können:

www.dji.de/cgi-bin/projekte/output.php?projekt=1052

Die Internetpräsenz des Projektes „Hands for Kids“, eine Kooperation des American Jewish Committee (AJC) Berlin, dem Ministerium für Bildung, Jugend und Sport (MBS) Brandenburg, der Senatsverwaltung für Bildung Wissenschaft und Forschung (SenBWF) Berlin, dem Landesinstitut für Schule und Medien Berlin-Brandenburg (LISUM), der Deutschen Gesellschaft für Demokratiepädagogik (DeGeDe), Landesverband Berlin-Brandenburg und den Regionalen Arbeitsstellen für Bildung, Integration und Demokratie e.V. (RAA) Brandenburg, stellt das „Grundwertecurriculum“ vor und bietet die Möglichkeit, einen Ordner mit den Lehrmaterialien zu bestellen.

www.handsgermany.org/

Die Website des Demokratiebildungsprogrammes „Hands across the Campus“, das vom American Jewish Committee (AJC) Berlin und den Regionalen Arbeitsstellen für Bildung, Integration und Demokratie e.V. (RAA) Brandenburg konzipiert und durchgeführt wird, stellt das Grundwertecurriculum in Materialien und Methoden vor und bietet die Möglichkeit, die Durchführenden zu kontaktieren (keine genaue Altersangabe der Zielgruppe).

www.raa-brandenburg.de/ProjekteProgramme/HandsAcrossTheCampus/tabid/590/Default.aspx

7.4 Quellen und Literatur

Abgeordnetenhaus Berlin (Hrsg.): Projektbericht Gesamtstruktur Schule - Jugendhilfe. Drs. 16/3548. (www.parlament-berlin.de:8080/starweb/adis/citat/VT/16/DruckSachen/d16-3548.pdf). Berlin 2010

Amt für Statistik Berlin-Brandenburg (AfS) (Hrsg.): Statistischer Bericht. A I 5 - hj 2/09. Melderechtlich registrierte Einwohnerinnen und Einwohner im Land Berlin am 31. Dezember 2009. Potsdam 2010

Amt für Statistik Berlin-Brandenburg (AfS) (Hrsg.): Eckdaten der Grundsicherung für Arbeitssuchende nach SGB II in Berlin - Dezember 2009. Berechnet auf der Basis der Daten der Bundesagentur für Arbeit. Abgestimmter Datenpool. Potsdam 2011a

Amt für Statistik Berlin-Brandenburg (AfS) (Hrsg.): Melderechtlich registrierte Einwohnerinnen und Einwohner am Ort der Hauptwohnung am 31. Dezember 2009. Abgestimmter Datenpool. Potsdam 2011b

Amt für Statistik Berlin-Brandenburg (AfS) (Hrsg.): Melderechtlich registrierte Einwohnerinnen und Einwohner am Ort der Hauptwohnung in Berlin am 31. Dezember 2009 nach Migrationshintergrund. Abgestimmter Datenpool. Potsdam 2011c

Amt für Statistik Berlin-Brandenburg (AfS): Pressemitteilung Nr. 415 vom 16. Dezember 2011. (www.statistik-berlin-brandenburg.de/pms/2011/11-12-16e.pdf). Potsdam 2011d

Amt für Statistik Berlin-Brandenburg (AfS) (Hrsg.): Statistischer Bericht. A I 10 - j /09. Ergebnisse des Mikrozensus. Potsdam 2011e

Amt für Statistik Berlin-Brandenburg (AfS) (Hrsg.): Statistischer Bericht. A I 5 - hj 2/10. Melderechtlich registrierte Einwohner im Land Berlin am 31. Dezember 2010. Potsdam 2011f

Amt für Statistik Berlin-Brandenburg / Institut für Schulqualität der Länder Berlin und Brandenburg e.V. (Hrsg.): Bildungsbericht Berlin-Brandenburg 2010. Potsdam 2011

Baier, Dirk/ Pfeiffer, Christian: Jugendliche als Opfer und Täter von Gewalt in Berlin. (KFN-Forschungsbericht Nr. 114). Hannover 2011

Baier, Dirk/ Pfeiffer, Christian/ Windzio, Michael/ Rabold, Susann: Schülerbefragung 2005: Gewalterfahrungen, Schulabsentismus und Medienkonsum von Kindern und Jugendlichen. Abschlussbericht über eine repräsentative Befragung von Schülerinnen und Schülern der 4. und 9. Jahrgangsstufe. Hannover 2006

Balluseck, Hilde von: Formale und non-formale Bildung in der Berliner Grundschule. Bedeutung und Auswirkungen von Kooperationen zwischen Grundschule und Jugendhilfe am Beispiel der Schulstationen. (www.ash-Berlin.eu/hsl/freedocs/235/03a_bildung_in_der_grundschule.pdf). Berlin 2004

Bauer, Petra: Institutionelle Netzwerke steuern und managen. Einführende Überlegungen. In: Bauer, Petra/ Otto, Ulrich (Hrsg.): Mit Netzwerken professionell zusammenarbeiten. Band 2: Institutionelle Netzwerke in Steuerungs- und Kooperationsperspektive. Tübingen 2005, S. 11-51

Beauftragte der Bundesregierung für Migration, Flüchtlinge und Integration (Hrsg.): Integration in Deutschland. Erster Integrationsindikatorenbericht. Erprobung des Indikatorensets und Bericht zum bundesweiten Integrationsmonitoring. Bearbeitet vom Institut für Sozialforschung und Gesellschaftspolitik, Wissenschaftszentrum für Sozialforschung Berlin gGmbH. Berlin 2009

Beelmann, Andreas: Wirksamkeit von Präventionsmaßnahmen bei Kindern und Jugendlichen. Ergebnisse und Implikationen der integrativen Erfolgsforschung. In: Zeitschrift für Klinische Psychologie und Psychotherapie 35 (2006), H. 2, S. 151-162

Beelmann, Andreas/ Raabe, Tobias: Dissoziales Verhalten von Kindern und Jugendlichen. Göttingen 2007

Behn, Sabine/ Kügler, Nicolle/ Lembeck, Hans-Josef/ Pleiger, Doris/ Schaffranke, Dorte/ Schroer, Miriam/ Wink, Stefan: Mediation an Schulen. Eine bundesdeutsche Evaluation. Wiesbaden 2006

Bergmann, Werner: Was sind Vorurteile? (www.bpb.de/izpb/9680/was-sind-vorurteile?p=all) in: Informationen zur politischen Bildung (2005), Nr. 271, S. 4-13

Bezirksamt Mitte von Berlin/ Jugendamt (Hrsg.): Bericht zur Kinder- und Jugendarbeit 2010. Wirksamkeitsdialog Kinder- und Jugendfreizeitstätten. (www.berlin.de/imperia/md/content/ba-mitte/jugendamt/kinder-undjugendarbeit/bericht_zur_kinder__und_jugendarbeit_in_berlin_mitte_2010.pdf?start&ts=1316434140&file=bericht_zur_kinder__und_jugendarbeit_in_berlin_mitte_2010.pdf). Berlin 2011

Bindel-Kögel, Gabriele/ Heßler, Manfred/ Münder, Johannes: Kinderdelinquenz zwischen Polizei und Jugendamt. In: Münster 2004

Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) (Hrsg.): 13. Kinder- und Jugendbericht. Bericht über die Lebenssituation junger Menschen und die Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe in Deutschland. Berlin 2009

Der Bundesminister für Jugend, Familie, Frauen und Gesundheit (BMJFFG) (Hrsg.): Achter Jugendbericht. Bericht über Bestrebungen und Leistungen der Jugendhilfe. Bonn 1990

Boehme, Andreas: Evaluation des Projekts „Familie im Zentrum“. Endbericht (Ms.). Berlin 2011

Böhnisch, Lothar: Gespaltene Normalität. Lebensbewältigung und Sozialpädagogik an den Grenzen der Wohlfahrtsgesellschaft. Weinheim, München 1994

Boos-Nünning, Ursula: Migrationsfamilien in der Einwanderungsgesellschaft Deutschland. (library.fes.de/pdf-files/wiso/08433.pdf). Bonn 2011

Bowi, Ulrike/ Ott, Gudrun/ Tress, Wolfgang : Faustlos. Gewaltprävention an Düsseldorfer Grundschulen und Tageseinrichtungen für Kinder. Evaluation für die Landeshauptstadt Düsseldorf. (www.duesseldorf.de/kpr/downloads/faustlos.pdf). Düsseldorf 2007

Brandes, Holger / Andrä, Markus / Röseler, Wenke : Das „Männliche“ in der Erziehung. Geschlechtsspezifisches Erziehungsverhalten und männliches Rollenvorbild. In: Cremers, Michael/ Koordinationsstelle „Männer in Kitas“. (Hrsg.): Männer in Kitas. Opladen: Budrich 2012, S. 151-166

Brettfeld, Katrin/ Wetzels, Peter: Muslime in Deutschland. Integration, Integrationsbarrieren, Religion sowie Einstellungen zu Demokratie, Rechtsstaat und politisch-religiös motivierter Gewalt. Ergebnisse von Befragungen im Rahmen einer multizentrischen Studie in städtischen Lebensräumen. Hamburg 2007

Bröckling, Ulrich: Projektwelten. Anatomie einer Vergesellschaftungsform. In: Leviathan 33 (2005), H. 3, S. 364-383

Projektbeschreibung und Qualitätsleitzielle des Buddy-Projekts. Unveröffentlichtes Manuskript. Buddy e.V. (Hrsg.): Düsseldorf 2008

BuddY e.V. (Hrsg.): Abschlussbericht des Buddy-Landesprogramms Berlin. (www.buddy-ev.de/fileadmin/user_upload/allgemein/pdf/Publikationen/Abschlussbericht__Berlin.pdf).

Buhl, Monika/ Kuper, Harm/ Goldenbaum, Andrea/ Höhler, Jana/ Lindner, Daniela/ Müller-Mathis, Stefan: Bericht zur Evaluation des Buddy-Landesprogramms in Hessen. (Materialien zur Bildungsforschung, Bd. 28). (www1.dipf.de/gfopf/publikationen/MatBild_Bd28.pdf). Frankfurt a. M. 2011

Bundesministerium des Innern (BMI) (Hrsg.): Lebenswelten junger Muslime in Deutschland. Ein sozial- und medienwissenschaftliches System zur Analyse, Bewertung und Prävention islamistischer Radikalisierungsprozesse junger Menschen in Deutschland. Berlin 2011

Bundesministerium des Innern (BMI)/ Bundesministerium der Justiz (BMJ) (Hrsg.): Zweiter Periodischer Sicherheitsbericht. (www.bmi.bund.de/SharedDocs/Downloads/DE/Veroeffentlichungen/2_periodischer_sicherheitsbericht_langfassung_de.pdf?__blob=publicationFile). Berlin 2006

Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung (BZgA) (Hrsg.): Ergebnisse der Präventionsforschung nutzen. 16 Beispiele aus dem BMBF Förderschwerpunkt. Stärkung von Kindern und Jugendlichen. Köln 2012

Claus, Till/ Jäger, Gerd: Beschreibung der Aufgaben und Tätigkeiten der Operativen Gruppe Jugendgewalt (OGJ). Infoblatt Nr. 28 der Clearingstelle Jugendhilfe/ Polizei (Stiftung SPI). Berlin 2004

Cornel, Heinz: Sozialpädagogische Konzepte im Umgang mit Mehrfachauffälligen. Anmerkungen aus der Perspektive einer rationalen Sozial- und Kriminalpolitik. In: Bindel-Kögel, Gabriele/ Karliczek, Kari-Maria (Hrsg.): Jugendliche Mehrfach- und „Intensivtäter“. Entwicklungen, Strategien, Konzepte. Berlin 2009, S. 141-160

Darimont, Fred: Nachhaltige Erreichbarkeit von psychosozial hochbelasteten Familien. Eine Literaturexpertise. (www.intern.dji.de/bibs/Darimont_Nachhaltige_Erreichbarkeit.pdf). München: DJI 2010

Deutscher Städtetag (Hrsg.): Hinweise zur Obdachlosenhilfe. (Reihe D, DST-Beiträge zur Sozialpolitik, H. 2). Köln: DST 1968

Diakoniegemeinschaft Bethania e.V. (Hrsg.): Mütter für Mütter. Integration auf Augenhöhe. Idee - Verlauf - Erfolge. (www.bethania.de/downloads/MufuMu-Broschure_Stand_3.2010.pdf). Berlin 2010

Düffer, Tina: Gewalt von Kindern und Jugendlichen im Schulbereich. Eine empirische Untersuchung am Beispiel des Berliner Stadtbezirks Neukölln. München 2000

Dunkel, Anna Ute: Wenig Zuversicht in das gemeinsame Engagement. Schulen fällt es schwer, türkischstämmige Eltern zu erreichen. In: WZB-Mitteilungen (2012), H. 135, März, S. 13-15
Eisner, Manuel/ Ribeaud, Denis: Markt, Macht und Wissenschaft. Kritische Überlegungen zur deutschen Präventionsforschung. in: Kerner, Hans-Jürgen/ Marks, Erich (Hrsg.): Internetdokumentation des Deutschen Präventionstages. (www.praeventionstag.de/html/GetDokumentation.cms?XID=247). Hannover 2008, S. 173-191

Eisner, Manuel/ Ribeaud, Denis: Was bringt universelle Frühprävention von Gewalt? In: Marks, Erich/ Steffen, Wiebke (Hrsg.): Solidarität leben - Vielfalt sichern. Ausgewählte Beiträge des 14. Deutschen Präventionstages 2009. Mönchengladbach 2011, S. 292-303

El-Mafaalani, Aladin/ Toprak, Ahmet: Muslimische Kinder und Jugendliche in Deutschland. Lebenswelten - Denkmuster - Herausforderungen. Sankt Augustin, Berlin 2011

Emig, Olaf: Kooperation von Polizei, Schule, Jugendhilfe und Justiz. Gedanken zu Intensivtättern, neuen Kontrollstrategien und Kriminalisierungstendenzen. In: Dollinger, Bernd/ Schmidt-Semisch, Henning (Hrsg.): Handbuch Jugendkriminalität - Kriminologie und Sozialpädagogik im Dialog. Wiesbaden 2010, S. 149-155

Estel, Bernd: Soziale Vorurteile und soziale Urteile. Kritik und wissenssoziologische Grundlegung der Vorurteilsforschung. Opladen 1983

Feurle, Thomas: Kritische Anmerkungen zum Gewaltpräventionsprogramm „Faustlos“ (2006). (www.app-wien.at/FAUSTLOS.pdf). Wien 2006

Fränkischer Tag. (www.faustlos.de/hpz/presse.asp?q=3&y=06), 11.07.2006

Friedrichs, Jürgen: Normenpluralität und abweichendes Verhalten. Eine theoretische und empirische Analyse. In: Heitmeyer, Wilhelm (Hrsg.): Was treibt die Gesellschaft auseinander? Frankfurt a. M. 1997, S. 473-505

Fröhlich-Gildhoff, Klaus/ Beuter, Simone/ Lindenberg, Julia/ Rönnau-Böse, Maike: Förderung der seelischen Gesundheit in Kitas in Quartieren mit besonderen Problemlagen. In: Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung (BZgA) (Hrsg.): Gesund aufwachsen in Kita, Schule, Familie und Quartier. Nutzen und Praxis verhaltens- und verhältnisbezogener Prävention. KNP-Tagung am 18. und 19. Mai 2011 in Bonn. (www.balu-und-du.de/fileadmin/user_upload/Publikationen/2011-05_BZgA-Publikation.pdf). Köln 2012, S. 72-82

Fuchs-Rechlin, Kirsten: Wachstum mit Nebenwirkungen, oder: Nebenwirkung Wachstum? Die Beschäftigungsbedingungen des Personals in der Kinder- und Jugendhilfe. In: Rauschenbach, Thomas/ Schilling, Matthias (Hrsg.): Kinder- und Jugendhilfereport 3. Bilanz der empirischen Wende. Weinheim, München: Juventa 2011, S. 45-66

Galm, Beate/ Lillig, Susanna/ Schäfer, Heiner/ Stötzel, Manuela: Gewalt vermeiden - Prävention im deutschen Kinderschutz. In: Deutsches Jugendinstitut (DJI)/ Arbeitsstelle Kinder- und Jugendkriminalitätsprävention (Hrsg.): Early Prevention - Frühe Prävention. Erfahrungen und Strategien aus 12 Ländern. München: DJI 2007, S. 61-81

Geschke, Daniel: Vorurteile, Differenzierung und Diskriminierung - sozialpsychologische Erklärungsansätze. In: Aus Politik und Zeitgeschichte (APuZ) (2012), Nr. 16/ 17, S. 33-37

Giese, Christiane/ Schmermund, Lara / Haufe, Katja : Demokratie-Baustein „Klassenrat“. BLK-Programm „Demokratie lernen & leben“. (blk-demokratie.de/fileadmin/public/dokumente/Bausteine/bausteine_komplett/ Klassenrat.pdf).

Gordon, Robert S.: An Operational Classification of Disease Prevention. In: Public Health Reports 98 (1983), Nr. 2, March/ April, S. 107-109

Groeger-Roth, Frederick/ Hasenpusch, Burkhard: CTC Programm-Datenbank. Auswahl- und Bewertungskriterien, hsrsg. v. Landespräventionsrat Niedersachsen. Hannover 2011a

Groeger-Roth, Frederick/ Hasenpusch, Burkhard: Die „Grüne Liste Prävention“ - effektive und erfolgversprechende Präventionsprogramme im Blick. In: Forum Kriminalprävention 10 (2011b), Nr. 4, S. 52-58

Gün, Ali Kemal: Erziehungsvorstellungen in türkischen Familien. In: Leyendecker, Christoph (Hrsg.): Gefährdete Kindheit. Risiken früh erkennen, Ressourcen früh fördern. Stuttgart: Kohlhammer 2010, S. 141-151

Häußermann, Hartmut: Segregation in der Stadt. Befürchtungen und Tatsachen. In: Forum Wohnen und Stadtentwicklung (Verbandsorgan des vhw) (2008), H. 3, S. 123-125

Häußermann, Hartmut/ Siebel, Walter: Soziale Integration und ethnische Schichtung. Zusammenhänge zwischen sozialer und räumlicher Integration. Gutachten im Auftrag der unabhängigen Kommission „Zuwanderung“. Berlin, Oldenburg 2001

Hagedorn, Ortrud: Mediation - durch Konflikte lotsen. [58 schüler- und handlungsorientierte Unterrichtsmethoden]. Leipzig: Klett-Schulbuchverlag 2005

Haug, Sonja/ Müssig, Stephanie/ Stichs, Anja: Muslimisches Leben in Deutschland. Im Auftrag der Deutschen Islam Konferenz. Nürnberg 2009

Heinrichs, Nina/ Saßmann, H./ Hahlweg, Kurt/ Perrez, M.: Prävention kindlicher Verhaltensstörungen. In: Psychologische Rundschau 53 (2002), H. 4, S. 170-183

Heitmeyer, Wilhelm: Gruppenbezogene Menschenfeindlichkeit (GMF) in einem entsicherten Jahrzehnt. In: Heitmeyer, Wilhelm (Hrsg.): Deutsche Zustände. Folge 10. Berlin: Suhrkamp 2012, S. 15-41

Heitmeyer, Wilhelm/ Collmann, Birgit/ Conrads, Jutta/ Matuschek, Ingo/ Kraul, Dietmar/ Kühnel, Wolfgang/ Möller, Renate/ Ulbrich-Hermann, Matthias: Gewalt. Schattenseiten der Individualisierung bei Jugendlichen aus unterschiedlichen Milieus. Weinheim, München: Juventa 1995

Hermann, Dieter/ Dölling, Dieter/ Fischer, Sabine/ Haffner, Johann/ Parzer, Peter/ Resch, Franz: Schulsozialarbeit contra Gewalt - eine Evaluationsstudie. In: Bannenberg, Britta/ Jehle, Jörg-Martin (Hrsg.): Gewaltdelinquenz, lange Freiheitsentziehung, Delinquenzverläufe. (www.krimg.de/drupal/node/4). Mönchengladbach 2011, S. 129-146

Holthusen, Bernd: Projekt: Polizeilich mehrfach auffällige Strafunmündige. Ergebnisbericht für die Fachpraxis. (www.dji.de/bibs/jugendkriminalitaet/DJI_Bericht_Strafunmuendige_nuernberg.pdf). München 2011

Jugendamt des Bezirksamtes Spandau von Berlin (Hrsg.): Bericht und Dokumentation des Zukunftswerkstattprozesses Klubhaus Falkenhagener Feld 2009-2010; dokumentiert von Kristina Nauditt, Gerd Wermerskrich, Judith Gleitze (argo-team). Berlin 2010

Kahl, Wolfgang: „Eine gute Sozialpolitik ist die beste Kriminalpolitik“ und verhindert den Weg in eine Überwachungsgesellschaft. Zum (Miss-)Verständnis des Präventionsgedankens. In: Forum Kriminalprävention (2012), Nr. 2, S. 26f.

Kaminski, Andreas: Bericht aus der Praxis eines Intensivtäterprogramms in Berlin. In: Bindel-Kögel, Gabriele/ Karliczek, Kari-Maria (Hrsg.): Jugendliche Mehrfach- und „Intensivtäter“. Entwicklungen, Strategien, Konzepte. Berlin 2009, S. 121-129

Kastner, Peter/ Sessar, Klaus (Hrsg.): Strategien gegen die anwachsende Jugendkriminalität und ihre gesellschaftlichen Ursachen. Berichte der Enquete-Kommission der Hamburger Bürgerschaft: Eine Dokumentation. Hamburg Verlag 2001 (2001)

Kiper, Hanna: Mitbestimmen lernen im und durch den Klassenrat. In: Palentien, Christian/ Hurrelmann, Klaus (Hrsg.): Schülerdemokratie. Mitbestimmung in der Schule. München 2003, S. 192-210

Kiper, Hanna/ Mischke, Wolfgang: Selbstreguliertes Lernen, Kooperation, Soziale Kompetenz. Fächerübergreifendes Lernen in der Schule. Stuttgart: Kohlhammer 2008

Kindertagesförderungsgesetz - KitaFöG. (www.berlin.de/imperia/md/content/sen-familie/rechtsvorschriften/kitafoeg.pdf?start&ts=1320398444&file=kitafoeg.pdf).

Kleinschmidt-Bräutigam, Mascha/ Wichniarz, Margot: Der erweiterte Lernbegriff - eine Chance für die Persönlichkeitsentwicklung von Schülerinnen und Schülern. In: Berliner Forum Gewaltprävention 6 (2005), Nr. 22, S. 50-55

Krebs, Angelika/ Neubauer, Gunter: Männer für erzieherische Berufe gewinnen: Perspektiven definieren und umsetzen. Impulse und Anregungen für eine größere Vielfalt in Tageseinrichtungen für Kinder (2. Aufl.) (d-nb.info/1010437941/34). Stuttgart: Baden-Württemberg Stiftung 2010

Küpper, Beate/ Zick, Andreas: Macht Armut menschenfeindlich? Zusammenhänge in acht europäischen Ländern. In: Heitmeyer, Wilhelm (Hrsg.): Deutsche Zustände. Folge 9. Berlin: Suhrkamp 2010, S. 84-105

Lamnek, Siegfried: Kriminalität. In: Schäfers, Bernhard/ Zapf, Wolfgang (Hrsg.): Handwörterbuch zur Gesellschaft Deutschlands. Opladen 2001, S. 392-402

Lindner, Daniela/ Buhl, Monika: Das Buddy-Projekt. Soziales Lernen im Rahmen schulischer Projektarbeit. In: Diskurs Kindheits- und Jugendforschung (2009), H. 2, S. 303-309

Landesinstitut für Schule und Medien Berlin-Brandenburg (LISUM) (Hrsg.): Sonderpädagogische Förderung in den Berliner Schulen Teil 4: Förderung im Bereich der emotionalen und sozialen Entwicklung (bildungsserver.berlin-brandenburg.de/fileadmin/bbb/unterricht/sonderpaedagogische_Foerderung_und_gemeinsamer_Unterricht/HR_EmSoz-1.pdf) Ludwigsfelde-Struveshof 2008a

Landesinstitut für Schule und Medien Berlin-Brandenburg (LISUM)/ Taglieber, Walter (Hrsg.): Anti-Mobbing-Fibel (4. Aufl.). (bildungsserver.berlin-brandenburg.de/fileadmin/bbb/themen/gewaltpraevention/pdf/BB-BE_Anti-Mobbing-Fibel.pdf). Ludwigsfelde-Struveshof 2008b

Landesinstitut für Schule und Medien Berlin-Brandenburg (LISUM)/ Kahn, Ulrike (Hrsg.): Berlin - Brandenburger Anti-Gewalt-Fibel. Aktuelle Hilfe - nachhaltiges Handeln. (bildungsserver.berlin-brandenburg.de/fileadmin/bbb/themen/gewaltpraevention/pdf/anti_gewalt_fibel_01_04_2009.pdf) Ludwigsfelde-Struveshof 2009

Lüders, Christian: „Wenn zwei das Gleiche tun, ist es noch lange nicht dasselbe“. Kriminalprävention - eine gemeinsame Aufgabe von Polizei und Jugendhilfe? In: Kind Jugend Gesellschaft 45 (2000), H. 3, S. 73-76

Lüders, Christian: Ist Prävention gegen Jugendkriminalität möglich? Ansätze und Perspektiven der Jugendhilfe. in: Feuerhelm, Wolfgang/ Müller, Heinz/ Porr, Claudia (Hrsg.): Ist Prävention gegen Jugendkriminalität möglich? Erklärungsansätze, Grenzziehungen und Perspektiven für die Handlungsfelder Jugendhilfe, Schule, Justiz und Politik. Mainz: MKJFF 2000b, S. 23-45

Lüders, Christian/ Haubrich, Karin: Evaluation in wenig formalisierten pädagogischen Settings. in: Glaser, Michaela/ Schuster, Silke (Hrsg.): Evaluation präventiver Praxis gegen Rechtsextremismus. Positionen, Konzepte und Erfahrungen. Halle: DJI 2007, S. 136-149

Lüders, Christian/ Holthusen, Bernd: Gewalt als Lernchance - Jugendliche und Gewaltprävention. in: Marks, Erich/ Wiebke, Steffen (Hrsg.): Starke Jugend - starke Zukunft. Ausgewählte Beiträge des 12. Deutschen Präventionstages. (www.praeventionstag.de/nano.cms/dokumentation/details/186). Godesberg 2008, S. 153-172

Luhmann, Niklas: Die Wissenschaft der Gesellschaft. Frankfurt a. M. 1990

Mansel, Jürgen/ Spaiser, Viktoria: Soziale Beziehungen, Konfliktpotentiale und Vorurteile im Kontext von Erfahrungen verweigerter Teilhabe und Anerkennung bei Jugendlichen mit und ohne Migrationshintergrund.

Marth, Julia/ van de Wetering, Denis: Die Bedeutung von ethnischer Konstellation und Raumperzeption für Gewaltbereitschaft in benachteiligten Sozialräumen. In: Heitmeyer, Wilhelm/ Thome, Helmut (Hrsg.): Gewalt in öffentlichen Räumen. Wiesbaden 2011, S. 110-132

Meinlschmidt, Gerhard (Hrsg.): Sozialstrukturatlas Berlin 2008. Ein Instrument der quantitativen, interregionalen und intertemporalen Sozialraumanalyse und -planung. Berlin 2008

Müller-Kohlenberg, Hildegard: My home ist my castle. Welche Zugangswege gibt es zu benachteiligten Familien? In: Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung (BZgA) (Hrsg.): Gesund aufwachsen in Kita, Schule, Familie und Quartier. Nutzen und Praxis verhaltens- und verhältnisbezogener Prävention. KNP-Tagung am 18. und 19. Mai 2011 in Bonn. (www.balu-und-du.de/fileadmin/user_upload/Publikationen/2011-05_BZgA-Publikation.pdf). Köln 2012, S. 191-201

Niebank, Kay/ Scheithauer, Herbert: Entwicklung evidenzbasierter Grundlagen und Indikatoren für die Evaluation des Modellprojektes „Buddy in der Grundschule“. Kurzfassung der Expertise im Auftrag von buddy E.V., Düsseldorf. (www.buddy-ev.de/fileadmin/user_upload/allgemein/pdf/Publikationen/Kurzfassung_Expertise.pdf). Berlin: FU 2010

Oberwittler, Dietrich: Wohnquartiere mit konzentrierten sozialen Benachteiligungen können zur Verschärfung der Jugenddelinquenz beitragen. Neue Erkenntnisse zu sozialräumlichen Kontexteffekten. In: *Recht der Jugend und des Bildungswesens (RdJB)* 56 (2008), H. 1, S. 73-83

Oberwittler, Dietrich: Jugendkriminalität in sozialen Kontexten - Zur Rolle von Wohngebieten und Schulen bei der Verstärkung von abweichenden Verhalten Jugendlicher. In: Dollinger, Bernd/ Schmidt-Semisch, Henning (Hrsg.): *Handbuch Jugendkriminalität. Kriminologie und Sozialpädagogik im Dialog*. Wiesbaden 2010, S. 213-227

Ohder, Claudius: Intensivtäter in Berlin, Teil II. Ergebnisse der Befragung von „Intensivtätern“ sowie der Auswertung ihrer Schulakten. *Berliner Forum Gewaltprävention* 8 (2007), Nr. 33

Papenkort, Ulrich: Ist Pädagogik Prävention? Eine kritische Anfrage. In: *Unsere Jugend* 61 (2009), H. 2, S. 83-89

Petermann, Franz/ Petermann, Ulrike: *Training mit aggressiven Kindern* (10. Aufl.). Weinheim 2001

Wagner, Ulrich/ Farhan, Tina: Programme zur Prävention und Veränderung von Vorurteilen gegenüber Minderheiten. In: Petersen, Lars-Eric/ Six, Bernd (Hrsg.): *Stereotype, Vorurteile und soziale Diskriminierung. Theorien, Befunde und Interventionen*. Weinheim/Basel 2008, S. 273-282

Pettigrew, Thomas F./ Christ, Oliver/ Wagner, Ulrich/ Meertens, Roel W./ Dick, Rolf van/ Zick, Andreas: Relative Deprivation and Intergroup Prejudice. in: *Journal of Social Issues* 64 (2008), Nr. 2, S. 385-401

Pfeiffer, Christian/ Wetzels, Peter/ Enzmann, Dirk: *Innerfamiliäre Gewalt gegen Kinder und Jugendliche und ihre Auswirkungen*. KFN-Forschungsbericht Nr. 80. Hannover 1999

Der Polizeipräsident in Berlin (PPr) (Hrsg.): *Polizeiliche Kriminalstatistik Berlin 2010*. (berlin.de/imperia/md/content/polizei/kriminalitaet/pks/polizeiliche_kriminalstatistik_berlin_2010.pdf?start&ts=1305693402&file=polizeiliche_kriminalstatistik_berlin_2010.pdf). Berlin 2011

Schreiben vom 07.06.2011. Zuarbeit von statistischen Daten. *Der Polizeipräsident in Berlin (PPr)* (Hrsg.), 07.06.2011

Pudelko, Thomas: Schulstationen in Berlin. In: Speck, Karsten/ Olk, Thomas (Hrsg.): *Forschung zur Schulsozialarbeit. Stand und Perspektiven*. Weinheim, München 2010, S. 37-48

Quartiersmanagement Falkenhagener Feld Ost (Hrsg.): *Charakteristik des Stadtteils*. (www.falkenhagener-feld-ost.de/Charakteristik-des-Stadtteils.99.0.html). Berlin o.J.

Quartiersmanagement Moabit West (Hrsg.): *Das Gebiet Moabit West. Charakteristik, Besonderheiten, Probleme*. (www.moabitwest.de/Das-Gebiet-Moabit-West-Charakteristik-Besonderheiten-Probleme.162.0.html). Berlin o.J.

Ring, Dietmar: Einführungsstatement zum Thema „Intensivtäterkonzept der Berliner Polizei“. in: Berliner Forum Gewaltprävention 5 (2005), Nr. 21, S. 75-77

Rügener, Werner: Verzerrtes Bild der Kriminalität. Die Tücken der „Polizeilichen Kriminalstatistik (PKS)“, in: Kommune 18 (2000), H. 7, S. 35-39

S.T.E.R.N. GmbH/ FIPP e.V. (Hrsg.): Integriertes Handlungskonzept Falkenhagener Feld Ost. (www.falkenhagener-feld-ost.de/Download-Bereich.122.0.html). Berlin 2010

Scheithauer, Herbert/ Rosenbach, Charlotte/ Niebank, Kay/ Kahl, Wolfgang : Gelingensbedingungen für die Prävention von interpersonaler Gewalt im Kindes- und Jugendalter (3. Aufl.). (kriminalpraevention.de/images/pdf/dfk_2012expertise_gelingensbedingungen_2012.pdf). Bonn: DFK 2012

Schneider, Angela/ Widczisk, Heike: Zentrale Begriffe der Arbeitsbereiche Jugendhilfe im Strafverfahren/ Jugendgerichtshilfe (JGH) des Jugendamtes und der Täterorientierten Ermittlungsarbeit der Polizei. Berlin 2011 Infoblatt der Clearingstelle Jugendhilfe/ Polizei (2011), Nr. 56

Schön, Bärbel: Bildung der Gefühle durch Programme zur Gewaltprävention? Einige Anmerkungen. In: Dörr, Margret/ Göppel, Rolf (Hrsg.): Bildung der Gefühle. Innovation? Illusion? Intrusion? Gießen 2003, S. 163-182

Schreiber, Dagmar/ Witt, Katja/ Kliewe, Anke: Klassenrat. In: RAA Brandenburg (Hrsg.): Klasse werden - Klasse sein! Von Klassenregeln, Klassenrat, Gruppenfeedback und Wir-Werkstatt. Eine Handreichung zur Stärkung der Beteiligung von Schülerinnen und Schülern (3. Aufl.). Potsdam 2009, S. 29-45

Senatsverwaltung für Gesundheit, Umwelt und Verbraucherschutz (SenGesUmV) (Hrsg.): Gesundheitsberichterstattung. (www.berlin.de/sen/statistik/gessoz/gesundheit/spezial.html). Berlin o.J.

Senatsverwaltung für Stadtentwicklung (SenStadt) (Hrsg.): Lebensweltlich Orientierte Räume (LOR) in Berlin. (www.stadtentwicklung.berlin.de/planen/basisdaten_stadtentwicklung/lor/). Berlin

Senatsverwaltung für Stadtentwicklung (SenStadt) (Hrsg.): Quartiersmanagement in Berlin. (www.quartiersmanagement-berlin.de/). Berlin

Senatsverwaltung für Stadtentwicklung (SenStadt) (Hrsg.): Monitoring Soziale Stadtentwicklung. Fortschreibung für den Zeitraum 2007-2008. Bearbeitet von res urbana GmbH. (www.stadtentwicklung.berlin.de/planen/basisdaten_stadtentwicklung/monitoring/de/2009/index.shtml). Berlin 2009

Senatsverwaltung für Stadtentwicklung (SenStadt) (Hrsg.): Monitoring 2010. Fortschreibung für den Zeitraum 2008-2009. Bearbeitet von res urbana GmbH. (www.stadtentwicklung.berlin.de/planen/basisdaten_stadtentwicklung/monitoring/de/2010/index.shtml). Berlin 2010

Senatsverwaltung für Stadtentwicklung (SenStadt) (Hrsg.): Integriertes Stadtteilentwicklungskonzept für den Aktionsraum plus Spandau Mitte. Bearbeitet von Machleidt+Partner. (www.stadtentwicklung.berlin.de/soziale_stadt/aktionsraeume_plus/de/spandau-mitte/index.shtml). Berlin 2010a

Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport (SenBJS) (Hrsg.): Das Berliner Bildungsprogramm für die Bildung, Erziehung und Betreuung von Kindern in Tageseinrichtungen bis zu ihrem Schuleintritt. (www.berlin.de/imperia/md/content/sen-bildung/bildungswege/vorschulische_bildung/berliner_bildungsprogramm_2004.pdf?start&ts=1153986366&file=berliner_bildungsprogramm_2004.pdf). Berlin 2004

Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport (Abt. III Jugend und Familie) (Hrsg.): Rundschreiben Jug Nr. 2/ 2004

Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft (SenBJW) (Hrsg.): Beschreibung der Leistungen „Schulbezogene Jugendarbeit“ als Teil der Jugendarbeit nach § 11 SGB VIII (hier insbesondere Schülerclub) und Beschreibung der Leistungen „Schulbezogene Jugendsozialarbeit“ als Teil der Jugendsozialarbeit nach § 13,1 SGB VIII (hier insbesondere Schulstation). Gemeinsamkeiten und Unterschiede der Leistungsangebote. (www.berlin.de/imperia/md/content/sen-jugend/jugendsozialarbeit_jugendberufshilfe/beschrleistneu.pdf?start&ts=1320405611&file=beschrleistneu.pdf) Berlin 2009

Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft (SenBJW) (Hrsg.): Programm „Jugendsozialarbeit an Berliner Schulen“. Aktueller Stand Juni 2012. (www.spi-programmagentur.de/download/Beiratpapier_JSA_05062012_final_inkl_Anlage.pdf). Berlin 2012

Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft (SenBJW) (Hrsg.): Blickpunkt Schule. Schuljahr 2011/2012. (www.berlin.de/imperia/md/content/sen-bildung/bildungsstatistik/blickpunkt_schule_2011_12.pdf?start&ts=1329729903&file=blickpunkt_schule_2011_12.pdf). Berlin 2012a

Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft (SenBJW) (Hrsg.): Gewaltprävention und Krisenintervention an Berliner Schulen-Schuljahr 2010/11. (www.berlin.de/imperia/md/content/sen-bildung/hilfe_und_praevention/gewaltpraevention/praevbericht_2010_2011.pdf?start&ts=1326719490&file=praevbericht_2010_2011.pdf). Berlin 2012b

Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft (SenBJW) (Hrsg.): Handbuch Qualitätsmanagement der Berliner Jugendfreizeiteinrichtungen (3. Aufl.). (www.berlin.de/imperia/md/content/sen-jugend/bildung_in_der_freizeit/qm_handbuch.pdf?start&ts=1329733421&file=qm_handbuch.pdf). Berlin 2012c

Speck, Karsten/ Olk, Thomas (Hrsg.): Forschungen zur Schulsozialarbeit. Stand und Perspektiven. Weinheim 2010

Stiftung SPI „Walter May“/ Programmagentur „Jugendsozialarbeit an Berliner Schulen“ (Hrsg.): Jugendsozialarbeit an Berliner Schulen. Erweiterung des Programms auf die Berliner Grundschulen. (www.spi-programmagentur.de/download/kickoff_gs.pdf). Berlin 2009

Steffen, Wiebke: Gutachten für den 17. Deutschen Präventionstag 16. & 17. April 2012 in München „Sicher leben in Stadt und Land“. Sicherheit als Grundbedürfnis der Menschen und staatliche Aufgabe (www.praeventionstag.de/nano.cms/gutachten). München 2012

Stöbe-Blossey, Sybille : Familienzentren - sozialraumorientierte Bausteine für Bildungslandschaften. In: Forum Wohnen und Stadtentwicklung (Verbandsorgan des vhw) (2012), H. 3, S. 143-146

Tenorth, Heinz-Elmar: Professionalität im Lehrerberuf. Ratlosigkeit der Theorie, gelingende Praxis. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 9 (2006), H. 4, S. 580-597

Textor, Annette/ Frädrich, Oetra/ Gloystein, Dietlind/ Lukas, Dagmar/ Markuse, Birgit/ Sorh, Wilfried: Schulleben, Schulprofile und Hilfesysteme im Zusammenhang mit der Förderung von Verhaltensproblemen. In: Preuss-Lausitz, Ulf (Hrsg.): Verhaltensauffällige Kinder integrieren. Zur Förderung der emotionalen und sozialen Entwicklung. Weinheim, Basel 2005, S. 49-64

Tietze, Wolfgang/ Förster, Charis: Allgemeines pädagogisches Gütesiegel für Kindertageseinrichtungen. In: Diller, A./ Leu, H.-R. / Rauschenbach, Thomas (Hrsg.): Der Streit ums Gütesiegel. Qualitätskonzepte für Kindertageseinrichtungen. DJI-Fachforum Bildung und Erziehung/ Band 3. München 2005, S. 31-64

TOPOS Stadtforschung (Hrsg.): Sozialstudie Quartiersmanagementgebiet Moabit West. Im Auftrag des Bezirksamtes Mitte von Berlin. Berlin 2010

Uhle, Ria: Veränderungen, Umbrüche, Krisen - Gewaltprävention an Schulen im Wandel. Kerner, Hans-Jürgen/ Marks, Erich (Hrsg.): Internetdokumentation des Deutschen Präventionstages. (www.praeventionstag.de/Dokumentation.cms/918). Hannover 2010

Unfallkasse Berlin (UKB)/ Senatsverwaltung für Bildung, Wissenschaft und Forschung (SenBWF) (Hrsg.): Notfallpläne für Berliner Schulen (2. Aufl.). (www.berlin.de/imperia/md/content/senbildung/hilfe_und_praevention/gewaltpraevention/notfallordner.pdf). Berlin 2011

Santen, Eric van/ Seckinger, Mike: Fallstricke im Beziehungsgeflecht - die Doppelebenen inter-institutioneller Netzwerke. In: Bauer, Petra/ Otto, Ulrich (Hrsg.): Mit Netzwerken professionell zusammenarbeiten. Band 2: Institutionelle Netzwerke in Sozialraum- und Kooperationsperspektive. Tübingen 2005, S. 201-220

Viernickel, Susanne/ Schwarz, Susanne: Schlüssel zu guter Bildung, Erziehung und Betreuung (2. Aufl.). Wissenschaftliche Parameter zur Bestimmung der pädagogischen Fachkraft-Kind-Relation. (www.gew.de/Binaries/Binary47887/expertise_gute_betreuung_web.pdf). Berlin 2009

Weiß, Hans: Was schützt Kinder vor Risiken?: Resilienz im Kleinkind- und Vorschulalter und ihre Bedeutung für die Früherkennung. In: Leyendecker, Christoph (Hrsg.): Gefährdete Kindheit. Risiken früh erkennen, Ressourcen früh fördern. Stuttgart: Kohlhammer 2010, S. 39-47

Wenzel, Sascha/ Lovric, Vesna: „Ein Quadratkilometer Bildung“. Aufbau eines verlässlichen und zugänglichen Unterstützungssystems für Akteure aus Kindertagesstätten, Schulen und Jugendhilfeeinrichtungen des Neuköllner Reuterkiezes. In: Deutsches Institut für Urbanistik (Hrsg.): KINDERarmut + Kinder ARMUT? Lebenssituationen und Zukunftsperspektiven von Kindern und Familien in Deutschland - Konsequenzen für die Jugendhilfe. Berlin 2009, S. 87-101

Wennekers, Hannah Sibylle: TuT - Trenner und Tröster. Schulanfänger lotsen durch Konflikte. in: Senatsverwaltung für Bildung, Wissenschaft und Forschung (Hrsg.): Bildung für Berlin. Gewaltprävention im Miteinander (Verstehen und Handeln X) (www.gangway.de/~upload/gangway/pdf/verstehen_und_handeln_10.pdf) Berlin 2007, S. 13-15

Wilbers, Karl: Soziale Netzwerke an berufsbildenden Schulen. Analyse, Potenziale, Gestaltungsansätze. Paderborn 2004

Winter, Reinhard/ Neubauer, Gunter: Gewaltprävention in der Jugendarbeit. Pointierte Ergebnisse einer Recherche im Auftrag des Deutschen Jugendinstituts, München. In: Thema Jugend (2007), H. 2, S. 11-13

Zeuner, Nicole: Neue Wege für die Bildung in der Stadt? Bildungsverbände in Berlin. Zusammenfassung der Veranstaltung Bildungsverbände in Berlin vom 15.09.2009. Berlin 2009

Zick, Andreas/ Küpper, Beate/ Hövermann, Andreas: Die Abwertung der Anderen. Eine europäische Zustandsbeschreibung zu Intoleranz, Vorurteilen und Diskriminierung. Berlin 2011

Zirk, Wolfgang: Jugend und Gewalt. Polizei-, Sozialarbeit und Jugendhilfe. Stuttgart 1999

Verzeichnis der Autorinnen und Autoren

Konstanze Dobberke

stud. phil. (Geschichte, Biologie, Erziehungswissenschaften), Arbeitsstelle Jugendgewalt und Rechtsextremismus, Zentrum für Antisemitismusforschung der Technischen Universität Berlin
E-Mail: konstanze_dobberke@gmx.de

Dr. Birgit Glock

Sozialwissenschaftlerin, Berlin

Lina Henzel

stud. phil. (Sozialwissenschaften)
E-Mail: lina.henzel@gmail.com

Dr. Michael Kohlstruck

Politikwissenschaftler, Arbeitsstelle Jugendgewalt und Rechtsextremismus, Zentrum für Antisemitismusforschung der Technischen Universität Berlin
E-Mail: michael.kohlstruck@tu-berlin.de

Carl-Eric Linsler, B.A.

stud. phil. (Religionswissenschaft, Kulturwissenschaft), Arbeitsstelle Jugendgewalt und Rechtsextremismus, Zentrum für Antisemitismusforschung der Technischen Universität Berlin
E-Mail: carl.linsler@gmail.com

Prof. Dr. Stefanie Schüler-Springorum

Historikerin, Leiterin des Zentrums für Antisemitismusforschung der Technischen Universität Berlin
E-Mail: schueler-springorum@tu-berlin.de

Andreas Statzkowski

Vorsitzender der Landeskommision Berlin gegen Gewalt, Staatssekretär für Sport und Verwaltung
E-Mail: andreas.statzkowski@seninnsport.berlin.de

Veröffentlichungen der Landeskommision Berlin gegen Gewalt

Broschüren und Papiere

Berliner Modell: Kiezorientierte Gewalt- und Kriminalitätsprävention, 1996
Aktionsplan Graffiti - Fortschreibung, 1997
Schüler- und Elternbrief Graffiti, 1997
Aktionsplan Hilfen für wohnungslose Frauen, 1998
Psychische Krankheit bei wohnungslosen Frauen, 1998 Ein ergänzender Beitrag zum Aktionsplan Hilfen für wohnungslose Frauen
Antidiskriminierungsregelungen in den Bundesländern, 1998
Maßnahmen gegen Rechtsextremismus, Fremdenfeindlichkeit und Rassismus in Berlin, 1999
Handreichung für Schule und Jugendhilfe zum Umgang mit Schuldistanz, 2003
Häusliche Gewalt: Präventive Ansätze auf bezirklicher Ebene – Projekte, Maßnahmen, Aktivitäten, Initiativen, Strukturen, 2003
Adressen gegen Gewalt, 2009
Empfehlungen der von der Landeskommision Berlin gegen Gewalt eingesetzten Arbeitsgruppe „Schuldistanz“ zum Umgang mit Schuldistanz, 2004
Möglichkeiten für Gewalt- und Kriminalitätsprävention in der Berliner Schule – Informationspaket, 2005
Gewalt der Sprache – Sprache der Gewalt, Prof. Dr. Sybille Krämer, 2005
Integration von Migrantinnen und Migranten – Dokumentation des Open Space am 26. / 27.09.2006 der Landeskommision Berlin gegen Gewalt und der Friedrich – Ebert – Stiftung, 2006
Sexuelle Gewalt – Entwicklung und Standortbestimmung eines facettenreichen Themas des Kinder- und Frauenschutzes, Prof. Dr. Barbara Kavemann, 2007
Sexuelle Gewalt – Wo stehen wir heute? Ein Überblick über die Zugänge zu Vergewaltigung und sexueller Gewalt in Großbritannien, Prof. Liz Kelly, 2008
Schreibwettbewerb der Landeskommision Berlin gegen Gewalt für alle Berliner Schulen zum Thema „Das ist mir fremd. Das war mir fremd. Das kenne ich. Die Suche nach Wegen zur interkulturellen Verständigung“ – Die Texte der Preisträgerinnen und Preisträger, 2007

Flyer

Flyer: Elterinformation „ Null Bock auf Schule“ zum Thema Schuldistanz, 2003 Deutsch, Russisch, Türkisch, Arabisch
Flyer: Elterninformation zum Thema: Was tun, wenn Ihr Kind erstmals beim Ladendiebstahl erwischt wurde?, 2004 Deutsch, Türkisch, Russisch, Polnisch, Arabisch, Serbo – Kroatisch
Elternflyer: Rechtsextremismus und Gewalt im Jugendalter, 2006

Plakate

Siegerplakat des Wettbewerbs zum Thema „Rechtsextremismus, Fremdenfeindlichkeit, Rassismus und Antisemitismus“., 2004
Siegerplakat des Wettbewerbs für ein respektvolles Miteinander gegen Rechtsextremismus mit dem Titel: „Intoleranz betäubt die Sinne“, 2008
Siegerplakat des Kunstwettbewerbes „Welche Farbe hat deine Toleranz?“, 2011

Hefte aus der Reihe

Berliner Forum Gewaltprävention (BFG)

Berliner Forum Gewaltprävention Nr.1, 1999 Schwerpunkt: Kommunale Prävention in Berlin
Berliner Forum Gewaltprävention Nr. 2, 2000 Schwerpunkt: Gewaltprävention in der Schule Teil I
Berliner Forum Gewaltprävention Nr. 3, 2000 „Kriminalität, Gewalt und Gewalterfahrungen von Jugendlichen nichtdeutscher Herkunft in Berlin“ - Dokumentation eines Erfahrungsaustausches
Berliner Forum Gewaltprävention Nr. 4, 2001 Dokumentation des 1. Berliner Präventionstages am 8.11.2000 Schwerpunkte: Kommunale Prävention in Berlin, Schule – Jugend – Gewalt, Beteiligung von Gewerbe und Einzelhandel an der Präventionsarbeit, Beteiligung von Wohnungsbaugesellschaften an der Präventionsarbeit, Beteiligung ethnischer, kultureller und religiöser Minderheiten, Prävention und Polizei, Gewalt gegen Frauen und Mädchen
Berliner Forum Gewaltprävention Nr. 5, 2001 Dokumentation der Tagung „Wer ist fremd?“ am 6.7.2000 Schwerpunkt: Binationalität
Berliner Forum Gewaltprävention Nr. 6, 2001 Dokumentation der Tagung „Kooperation von Jugendhilfe, Polizei und Justiz – Projekte und Standpunkte“ am 23. und 24.11.2000
Berliner Forum Gewaltprävention Nr.7, 2001 Schwerpunkt: Gewaltprävention in der Schule Teil 2
Berliner Forum Gewaltprävention Nr. 8, 2001 Schwerpunkt: Rechtsextremismus
Berliner Forum Gewaltprävention Nr. 9, 2002 Dokumentation des 2. Berliner Präventionstages am 10.10.2001 Schwerpunkte: Männliche Sozialisation und Gewalt, Rechtsextremismus, Beteiligung – Vernetzung und Prävention, Justiz als Partner in der Prävention, Sport und Gewaltprävention, Kooperation von Polizei und Schule
Berliner Forum Gewaltprävention Nr. 10, 2002 Schwerpunkt: Häusliche Gewalt

<p>Berliner Forum Gewaltprävention Nr. 11, 2003 Dokumentation des 3. Berliner Präventionstages am 14.11.2002 Schwerpunkte: Gewalt in der Erziehung, Kommunale Gewalt- und Kriminalitätsprävention, Männliche Sozialisation und Gewalt, Soziales Lernen in der Schule, Häusliche Gewalt, Rechts- extremismus, Antiaggressionstraining</p>
<p>Berliner Forum Gewaltprävention Nr. 12, 2003 Kriminalitätsoffer</p>
<p>Berliner Forum Gewaltprävention Nr. 13, 2003 Rechtsextremismus und Gewalt im Jugendalter – Eine Elterninformation</p>
<p>Berliner Forum Gewaltprävention Nr. 14, 2004 Schuldistanz</p>
<p>Berliner Forum Gewaltprävention Nr. 15, 2004 10 Jahre Landeskommision Berlin gegen Gewalt</p>
<p>Berliner Forum Gewaltprävention Nr. 16, 2004 Dokumentation des 4. Berliner Präventionstages am 13.11.03 Schwerpunkte: Prävention und Wirtschaft, Gewalt in der Erziehung, Ressourcen für die Ge- waltprävention, Opfer von Rechtsextremismus, Streitschlichtung im Stadtteil, PiT – Prävention im Team, Jugendrechtshäuser und Rechtspädagogik</p>
<p>Berliner Forum Gewaltprävention Nr. 17, 2004 Dokumentation eines Workshops zur Jugenddelinquenz – Entwicklungen und Handlungsstra- tegien vom 29.04. bis 30.04.2004</p>
<p>Berliner Forum Gewaltprävention Nr. 18, 2004 Rechtsextremismus, Fremdenfeindlichkeit, Antisemitismus – Programme, Maßnahmen, Projekte</p>
<p>Berliner Forum Gewaltprävention Nr. 19, 2005 Dokumentation der Konferenz der Friedrich – Ebert – Stiftung und der Landeskommision Berlin gegen Gewalt „Erziehen für’s Leben – Eltern in der Verantwortung“ am 30.11.2004, Schwerpunkt: Elternkurse</p>
<p>Berliner Forum Gewaltprävention Nr. 20, 2005 Dokumentation der Fachtagung „Engagement erwünscht! Konsequenzen aus Berliner Be- zirksstudien und Lokalen Aktionsplänen für Demokratie und Toleranz“ am 23.11.2004 in der Friedrich – Ebert – Stiftung Schwerpunkt: Rechtsextremismus, Fremdenfeindlichkeit und Antisemitismus</p>
<p>Berliner Forum Gewaltprävention Nr. 21, 2005 Dokumentation des 5. Berliner Präventionstages am 3.11.2004 Schwerpunkte: Gewalt der Sprache, Antisemitismus, Prävention und Medien, Intensivtäter, Präventionsräte für alle Berliner Bezirke?, Communities von Bürger/innen nichtdeutscher Her- kunft und Gewaltprävention, Prävention im Internet</p>
<p>Berliner Forum Gewaltprävention Nr. 22, 2005 Soziales Lernen in der Berliner Schule – Grundlagen, in Unterricht und Schulleben, Lernprogramme</p>
<p>Berliner Forum Gewaltprävention Nr. 23, 2005 Plakatwettbewerb der Landeskommision Berlin gegen Gewalt „Die Opfer von rechter Gewalt brauchen Unterstützung“</p>

<p>Berliner Forum Gewaltprävention Nr. 24, 2006 Dokumentation des 6. Berliner Präventionstages am 24.11.2005 Männliche Sozialisation und Gewalt</p>
<p>Berliner Forum Gewaltprävention Nr. 25, 2006 Dokumentation der Tagung „Häusliche Gewalt gegen Migrantinnen“ am 22.2.2006</p>
<p>Berliner Forum Gewaltprävention Nr. 26, 2006 Intensivtäter Teil I – Ergebnisse der Analyse von Intensivtäterakten der Staatsanwaltschaft Berlin</p>
<p>Berliner Forum Gewaltprävention Nr. 27, 2007 Dokumentation der Fachtagung „Das jugendliche Opfer“ vom 28.9.2006</p>
<p>Berliner Forum Gewaltprävention Nr. 28, 2007 Gewalt von Jungen, männlichen Jugendlichen und jungen Männern mit Migrationshintergrund in Berlin – Bericht und Empfehlungen einer von der Landeskommision Berlin gegen Gewalt eingesetzten Arbeitsgruppe</p>
<p>Berliner Forum Gewaltprävention Nr. 29, 2007 Dokumentation des 7. Berliner Präventionstages am 1.11.2006 Psychische Gewalt</p>
<p>Berliner Forum Gewaltprävention Nr. 30, 2007 Berliner Projekte gegen Rechtsextremismus – Forschungsbericht des Zentrums für Antisemitismusforschung, Arbeitsstelle Jugendgewalt und Rechtsextremismus an der TU Berlin</p>
<p>Berliner Forum Gewaltprävention Nr. 31, 2007 Schreibwettbewerb der Landeskommision Berlin gegen Gewalt – „Das ist mir fremd. Das war mir fremd. Das kenne ich. Die Suche nach Wegen zur interkulturellen Verständigung“</p>
<p>Berliner Forum Gewaltprävention Nr. 32, 2007 Dokumentation der Tagung „Männliche Sozialisation und Gewalt – Geschlechtsbewusste Arbeit mit Jungen: Kita, Schule, Jugendhilfe, Familie, Sport“ am 29. und 30.08.2006</p>
<p>Berliner Forum Gewaltprävention Nr. 33, 2007 Intensivtäter in Berlin - Teil II – Ergebnisse der Befragung von Intensivtätern sowie der Auswertung ihrer Schulakten</p>
<p>Berliner Forum Gewaltprävention Nr. 34, 2007 SCHLAGWORT Integration – Junge Zuwanderer und Gewalt in Berlin Dokumentation der Tagung am 27. und 28.8.2007 Gewalt von jungen männlichen Personen mit Migrationshintergrund in Berlin</p>
<p>Berliner Forum Gewaltprävention Nr. 35, 2008 Dokumentation des 8. Berliner Präventionstages am 31.10.2007 Schwerpunkte: In Würde aufwachsen (Prof. Dr. Klaus Hurrelmann), Stärkung von Erziehungskompetenzen, Frühe Hilfen, Zusammenarbeit von Eltern und Schule, Erziehungspartnerschaften, Koordinierter Kinderschutz</p>
<p>Berliner Forum Gewaltprävention Nr. 36, 2009 Dokumentation des 9. Berliner Präventionstages am 14.10.2008 Kinder- und Jugenddelinquenz</p>
<p>Berliner Forum Gewaltprävention Nr. 37, 2009 Plakatwettbewerb der Landeskommision Berlin gegen Gewalt für ein respektvolles Miteinander gegen Rechtsextremismus „Vielfalt entdecken. Neugier empfinden. Zusammenhalt stärken. Mach mit!“</p>

<p>Berliner Forum Gewaltprävention Nr. 38, 2009 Dokumentation der Veranstaltung „Jugendgewalt: Was leisten Trainings, Kurse und Seminare“ am 7.10.2008</p>
<p>Berliner Forum Gewaltprävention Nr. 39, 2009 Was tun gegen rechte Gewalt? Forschungsbericht der Arbeitsstelle Jugendgewalt und Rechtsextremismus am Zentrum für Antisemitismusforschung, September 2009</p>
<p>Berliner Forum Gewaltprävention Nr. 40, 2010 Schnittstellenanalyse zum Themenkomplex Sexuelle Gewalt</p>
<p>Berliner Forum Gewaltprävention Nr. 41, 2010 Dokumentation des 10. Berliner Präventionstages am 10.11.2009 Evaluation und Qualitätsentwicklung in der Gewalt- und Kriminalitätsprävention</p>
<p>Berliner Forum Gewaltprävention Nr. 42, 2010 Analyse der Gewalt am 1. Mai 2009 in Berlin</p>
<p>Berliner Forum Gewaltprävention Nr. 43, 2010 Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitung von Modellprojekten der Landeskommission Berlin gegen Gewalt zur Steigerung der Erziehungskompetenz von Eltern mit Migrationshintergrund und zur Steigerung der Konfliktlösungskompetenz von männlichen Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund</p>
<p>Berliner Forum Gewaltprävention Nr. 44, 2011 „Intensivtäter“ in Berlin Teil III Haftverläufe und Ausblicke auf die Legalbewährung junger Mehrfachtäter</p>
<p>Berliner Forum Gewaltprävention Nr. 45, 2011 Jugendliche als Täter und Opfer von Gewalt in Berlin</p>
<p>Berliner Forum Gewaltprävention Nr. 46, 2012 Dokumentation des 11. Berliner Präventionstages vom 03.11.2011 „Brücken bauen – Respekt fördern – Vielfalt gestalten“</p>
<p>Berliner Forum Gewaltprävention Nr. 47, 2012 Die Praxis von Vorurteils- und Gewaltprävention in zwei Berliner Quartieren - Forschungsbericht der Arbeitsstelle Jugendgewalt und Rechtsextremismus am Zentrum für Antisemitismusforschung</p>

Alle Veröffentlichungen der Landeskommission Berlin gegen Gewalt können unter www.berlin-gegen-gewalt.de herunter geladen oder bestellt werden.



