

GEFÖRDERT VON:



PRÄVENTION IN DER SCHULE

PRAXISORIENTIERTE INFORMATIONEN
UND HINWEISE FÜR SCHULLEITUNGEN

ANHAND DES BEISPIELS LIONS-QUEST



Lions Deutschland

Autor*innen-Team:

Nikola Poitzmann

Dr. Peter Sicking

Autorenkontakt:

Stiftung der Deutschen Lions

Dr. Peter Sicking

Bereichs- und Programmleitung Lions-Quest

E-Mail: p.sicking@lions-hilfswerk.de

Kontaktadresse für weitere Informationen zum Workshop

Ingeborg Vollbrandt (Programmreferentin Lions-Quest)

Stiftung der Deutschen Lions

Bleichstraße 3

65183 Wiesbaden

Tel 0611 – 99154-81

Fax 0611 – 99154-83

E-Mail: i.vollbrandt@lions.de

Inhaltsverzeichnis

Einleitung	Seite 4
1. Was ist Prävention?	Seite 8
Prävention nach Zeitpunkt	Seite 9
Prävention nach Zielgruppe	Seite 9
Prävention nach Problemstellung	Seite 10
Prävention nach Wirkungsdimension	Seite 11
Paradigmenwechsel: Von der Abschreckung zum Life Skills-Ansatz	Seite 11
Prävention als Aufgabe in der Schule	Seite 14
2. Relevante Handlungsfelder für Prävention in der Schule	Seite 17
Aggressives Verhalten	Seite 18
Jugendkriminalität und Jugendgewalt	Seite 19
Mobbing	Seite 21
Cybermobbing	Seite 21
Gewalt gegen Lehrkräfte	Seite 22
Missbräuchliches Sexting	Seite 22
Sexualisierte Gewalt	Seite 23
Diskriminierung und Rassismus	Seite 25
Extremismus und Radikalismus	Seite 28
Die Rolle der politischen Bildung und der Demokratiepädagogik	Seite 28
Schule als sicheren Ort erleben	Seite 30
Sucht – ein zentrales Feld schulischer Prävention	Seite 31
Nichtstoffliche Abhängigkeit	Seite 34
Essstörungen, mangelnde Bewegung und Stress	Seite 36
Seelische und emotionale Störungen	Seite 39
Suizid als gravierendste Problematik	Seite 39
3. Wirkungen und Nutzen von Prävention	Seite 41
4. Qualitätsmerkmale empfehlenswerter Präventionsprogramme	Seite 46
5. Evidenzbasierte Präventionsprogramme in Deutschland	Seite 50
6. Schulische Prävention in der Praxis: Das Präventionsprogramm Lions-Quest	Seite 56
7. Grundprinzipien für die praktische Arbeit mit Lions-Quest	Seite 62
8. Implementierung von Prävention in der Schule am Beispiel von Lions-Quest	Seite 68
9. Praktische Empfehlungen für die Schulleitung	Seite 72
Literatur und Quellen	Seite 80





Need more
design work

EINLEITUNG

Einleitung

Ein Arzt steht am Ufer eines schnell fließendes Flusses und hört die verzweifelte Schreie einer ertrinkenden Frau. Er springt ins Wasser, holt die Frau heraus und beginnt die künstliche Beatmung. Aber als sie gerade anfängt zu atmen, hört er einen weiteren Hilfeschrei. Der Arzt springt abermals ins Wasser und holt einen weiteren Ertrinkenden, trägt ihn ans Ufer und beginnt mit der künstlichen Beatmung. Und als der gerade zu atmen anfängt, hört er einen weiteren Hilferuf ... Das geht immer weiter und weiter in endlosen Wiederholungen. Der Arzt ist so sehr damit beschäftigt, ertrinkende Menschen herauszuholen und wiederzubeleben, dass er nicht einmal Zeit hat nachzusehen, wer denn die Leute stromaufwärts alle in den Fluss hineinstößt. (Kühn 1993)

Dieser kurze Ausschnitt aus dem Buch *Healthismus* von Hagen Kühn liest sich wie eine Parabel. In der Schule werden Schüler*innen mit Suchtproblemen, aggressivem Verhalten, sozialen Defiziten, kriminellen Tendenzen und anderem selbst- oder fremdschädigenden Verhalten von Lehrkräften und Sozialarbeiter*innen oft „gerettet“. Doch kaum ist eine*r versorgt, ist schon die nächste kräfte- und ressourcenzehrende Intervention nötig. Belastung und Überforderung auf der Erwachsenen- und unzureichende Versorgung der betroffenen Schüler*innen auf der anderen Seite sind die Folge.

Spätestens zu diesem Zeitpunkt – aber noch viel besser früher – lohnt es sich, einen Blick auf das eigene System zu werfen und es kritisch zu hinterfragen: Retten wir nur oder arbeiten wir vorausschauend, um Kinder und Jugendliche so gut wie möglich darauf vorzubereiten, schwierige Situationen konstruktiv für sich und andere zu meistern? Wenn vorbeugendes Handeln in der Schule eine größere Rolle spielen soll, empfiehlt sich eine wohl durchdachte, bedarfsorientierte Präventionsstrategie und die Implementierung von systematischen, effektiven Präventionsmaßnahmen.

Diese Broschüre soll dabei helfen, Prävention in der Schule zu verankern und nimmt dabei vor allem die Schulleiterinnen und Schulleiter als entscheidende Akteure in den Blick. Prävention in der Schule verteilt sich zwar auf die Schultern aller Beteiligten, wesentliche Impulse zur systematischen Implementierung nachhaltiger Präventionsmaßnahmen müssen aber immer auch von der Schulleitung bzw. vom Schulleitungsteam ausgehen. Darüber hinaus muss die Schulleitung die Entscheidung für Prävention auch langfristig mittragen. Ohne die Zustimmung, Unterstützung und aktive Mitwirkung der Schulleitung ist wirksame Prävention in der Schule kaum erfolgreich zu realisieren.

Die vorliegende Broschüre vermittelt zunächst einen Überblick über den aktuellen Stand der schulischen Präventionsarbeit mit Kindern und Jugendlichen, erläutert die Wirksamkeit von Prävention, beschäftigt sich mit dem derzeit favorisierten Life-Skills-Ansatz und stellt einige evidenzbasierte Präventionsprogramme und die dazugehörigen Qualitätskriterien vor. Dieser erste, theoretische Teil zielt in erster Linie darauf ab, Schulleitungen und Präventionsverantwortliche in Schulleitungsteams umfassend und fundiert über Prävention zu informieren und sie dafür zu sensibilisieren, dass eine effektive und professionell verankerte Präventionsarbeit in der Schule angesichts der zunehmenden Herausforderungen, Belastungen und Krisen im Schulalltag immer wichtiger und notwendiger wird. Im zweiten, praktischen Teil der Broschüre wird das Lebenskompetenzprogramm Lions-Quest als Beispiel für unspezifische Präventionsprogramme, die sich hervorragend für die schulische Praxis eignen, vorgestellt. Dabei geht es auch um die Frage, wie Prävention als wichtige Aufgabe der Organisations- bzw. Schulentwicklung an der eigenen Schule verortet und unter professionellen Bedingungen implementiert werden kann. Die Rolle der Schulleitung steht dabei im

Mittelpunkt: konkrete Vorschläge, wie sich Schulleiterinnen und Schulleiter bei der nachhaltigen Implementierung von Prävention für die gesamte Schulgemeinde gewinnbringend einsetzen können, runden diese Broschüre ab.

Wenn es gelingt, Schulleiterinnen und Schulleiter mithilfe dieser Broschüre verstärkt für Prävention zu öffnen und zu gewinnen, profitieren davon alle Beteiligten: In erster Linie die Schülerinnen und Schüler, deren soziale und persönliche Kompetenzen gezielt gefördert werden, damit sie die enormen Herausforderungen unserer Zeit besser bewältigen und ihre Potenziale frei entfalten können. Die Lehrerinnen und Lehrer, deren Fachunterricht substanziell von einem Rückgang der Störungen und Probleme in der Klasse profitiert und dadurch wesentlich stressfreier gestaltet werden kann. Nicht zu vergessen die Eltern, die in ihrer Erziehungskompetenz unterstützt und gefördert werden und letztlich auch die Schulleiterinnen und Schulleiter selbst, die ihre Leitungsfunktionen effektiver wahrnehmen können, weil sie weniger Zeit in die Bewältigung von Krisen und Konflikten investieren müssen. Darüber hinaus sind allgemeine Entlastungseffekte aufgrund einer verbesserten Schulkultur zu erwarten. Dass die Außenwahrnehmung der Schule von einer erfolgreichen Präventionsarbeit profitiert ist ein weiterer Effekt, der positiv auf die Schulleitung zurückstrahlt.

In diesem Sinne appellieren wir an die Verantwortung der Schulleiterinnen und Schulleiter, Prävention in der Schule systematisch und nachhaltig zu verankern. Dabei kann diese Broschüre wertvolle Dienste leisten.



1

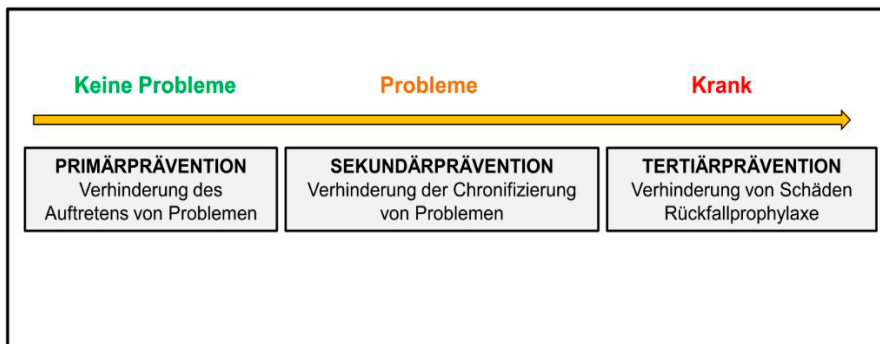
WAS IST PRÄVENTION?

1. Was ist Prävention?

Prävention bedeutet, einen Schritt voraus zu sein. Abgeleitet vom lateinischen Verb *praevenire* (= zuvorkommen, verhüten) ist das Ziel von Präventionsarbeit vorbeugend Maßnahmen zu ergreifen, die risikoreiche Verhaltensweisen und destruktive Entwicklungen oder Situationen frühzeitig abwenden. Mit risikoreichem Verhalten sind hier Autoaggression oder Fremdgefährdung gemeint, etwa als Kompensation für nicht bewältigte Herausforderungen.

Prävention nach Zeitpunkt

Bis Mitte der neunziger Jahre wurden präventive Maßnahmen nach Gerald Caplan (1964) in die Bereiche Primär-, Sekundär- und Tertiärprävention kategorisiert. Als Orientierung galt hierbei der Zeitpunkt der Maßnahme. Mit **Primärprävention** sollten Symptome schon vor ihrem Auftreten verhindert werden. Die **Sekundärprävention** beschäftigte sich mit der rechtzeitigen Erkennung von Symptomen und intendierte eine Beendigung oder Verbesserung der Problematik. Sie adressierte gefährdete Personen und deren Umwelt. Die **Tertiärprävention** sollte Folgeschäden verhindern und Rückfällen vorbeugen. Die folgende Grafik verdeutlicht die geschilderten Zusammenhänge am Beispiel von „Suchtprävention“.



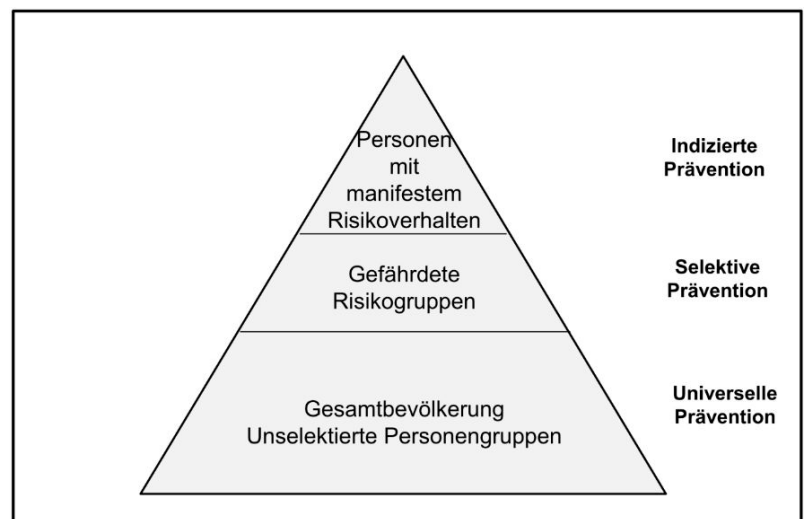
Gliederung der Prävention nach Zeitpunkt der Intervention

Bild links:

Bildquelle: http://www.suchtschweiz.ch/fileadmin/user_upload/DocUpload/Konzepte-Suchtpraevention.pdf

Prävention nach Zielgruppe

Obgleich sich die Unterteilung in Primär-, Sekundär- und Tertiärprävention immer noch im allgemeinen Sprachgebrauch wiederfindet, wird sie im aktuellen Diskurs immer weniger verwendet und durch die Unterteilung in universelle, selektive und indizierte Prävention ersetzt (Gordon 1983; NIDA 1997). Mit dieser Terminologie lässt sich statt der zeitlichen Orientierung der Maßnahmen eine inhaltliche Präzisierung in Bezug auf die Zielgruppen vornehmen.



Gliederung der Prävention nach Zielgruppen

Bild unten:

Bildquelle: www.suchtschweiz.ch/fileadmin/user_upload/DocUpload/Konzepte-Suchtpraevention.pdf

Universelle Prävention richtet sich an die allgemeine Bevölkerung bzw. Bevölkerungssegmente (z.B. alle Kinder in einer Schulklasse).

Selektive Prävention richtet sich an bestimmte Risikogruppen, in der Regel gesunde und unauffällige Personen, bei denen die Wahrscheinlichkeit destruktiver Verhaltensweisen jedoch aufgrund empirisch bestätigter Risikofaktoren erhöht ist (z.B. bei Kindern mit alkoholkranken Elternteilen).

Maßnahmen der **indizierten Prävention** richten sich an Personen, die bereits ein manifestes Risikoverhalten aufweisen (z.B. junge Erwachsene, die an Wochenenden exzessiv Alkohol konsumieren).

Prävention nach Problemstellung

Neben dem Ansatz, Prävention anhand gruppenspezifischer Risikofaktoren zu untergliedern, lässt sich auch eine Unterscheidung im Hinblick auf die jeweilige Problematik und ihre spezifischen Ausprägungen vornehmen, die in den präventiven Blick genommen werden. Aus dieser Perspektive lässt sich zwischen spezifischer Prävention und unspezifischer Prävention unterscheiden. Beim **spezifischen Präventionsansatz** steht das konkrete Fehlverhalten (Gewalt, Sucht, Radikalisierung etc.) im Vordergrund. Die Maßnahmen beziehen sich demnach auf bestimmte Zielgruppen bzw. Risikogruppen, die von einer spezifischen Problematik betroffen sind. Sie erhalten unter anderem Informationen über (negative) Effekte und Risiken, die unmittelbar aus ihrem spezifischen Verhalten resultieren. Dabei sollen sie im Idealfall dieses erworbene Wissen handlungsorientiert anwenden.

Der **unspezifische Präventionsansatz** hat die Intention, durch Persönlichkeits- und Resilienzförderung (selbst)schädigende Eigenschaften und destruktive Verhaltensweisen generell zu verringern. Das Merkmal einer unspezifischen Prävention besteht darin, dass ein Bezug zu einer bestimmten Problematik nicht existiert. (Henschel et al. 2009: 34) Prävention in diesem Sinne hat nicht zentral die Vermeidung einer bestimmten Problemlage im Blickfeld, sondern baut auf der Erfahrung auf, „dass viele Verhaltens- und Politikkonzepte durchaus präventiv wirksam sein können, ohne dass sie explizit auf die jeweilige Problemvermeidung zielen oder zielen müssen.“ (Rosenbrook 1997: 41)

Resilienz betont die Fähigkeit eines Menschen, aktuell vorhandene internale und externe Ressourcen zu nutzen, um bestimmte Aufgaben erfolgreich bewältigen zu können (Hühne 2002).

Eine unterstützende Wirkung auf Resilienz haben folgende sechs Faktoren:

- Selbstwahrnehmung
- Selbststeuerung
- Selbstwirksamkeit
- Soziale Kompetenz
- Umgang mit Stress
- Problemlösen

(Fröhlich-Gildhoff/Rönnau-Böse 2009)

Prävention nach Wirkungsdimension

Weiterhin ist unter systematischem Blickwinkel zwischen Verhaltens- und Verhältnisprävention zu differenzieren. Die **Verhaltensprävention** hat den einzelnen Menschen im Fokus, die **Verhältnisprävention** (auch strukturorientierte bzw. strukturelle Prävention genannt) richtet sich hingegen auf die umgebungsorientierten Faktoren, wie Umwelt- oder Lebensbedingungen.

In der Verhaltensprävention geht es darum, selbst- und fremdgefährdendem Verhalten (z.B. Aggression, Suchtmittelmissbrauch etc.) durch gezielte, individuelle, personenorientierte Programme und Verfahrensweisen zu vermeiden [...]. Die Verhältnisprävention beschäftigt sich indessen mit den sozialen, organisatorischen und technischen Bedingungen des gesellschaftlichen Umfeldes und der Umwelt sowie deren Auswirkung auf die Entstehung von Auffälligkeiten, Krankheiten, abweichendem Verhalten. Die pädagogische Intention ist dabei die Schaffung günstiger Rahmen- und Umweltbedingungen, die verhindern, dass jemand geschädigt bzw. gefährdet wird [...]. (Vgl. Kalke/ Buth 2009: 4 ff.)

In der Praxis werden Verhaltens- und Verhältnisprävention oft kombiniert, weil sich die beiden Bereiche wechselseitig beeinflussen und es deshalb eine umfassende Strategie braucht, um bestmögliche Effekte zu erzielen.

*Grundsätzlich unterscheidet man zwischen Verhaltens- und Verhältnisprävention. Bei der Verhaltensprävention geht es darum, dass sich die einzelnen Menschen (Schüler*innen, Lehrkräfte etc.) anders verhalten, d.h. Konflikte konstruktiv lösen oder sich anders ernähren. Bei der Verhältnisprävention wird darauf geachtet, dass die Bedingungen beispielsweise an einer Schule so organisiert sind, dass sie präventiv wirken. Das betrifft beispielsweise die systematische Einführung von Präventionsprogrammen oder ein gesundes Ernährungsangebot in einer Schulkantine. (Helmolt Rademacher, Geschäftsführender Vorstand der Deutschen Gesellschaft für Demokratiepädagogik e.V., DeGeDe)*

Paradigmenwechsel: Von der Abschreckung zum Life Skills-Ansatz

Die teilweise immer noch in den Köpfen verankerte Vorstellung von Prävention durch Abschreckung, Restriktion und Repression gilt schon seit etwa 30 Jahren als überholt. Während früher regelmäßig im Unterricht Filme von schwarzen Raucherlungen und Opfern von Verkehrsunfällen gezeigt wurden, hat sich in den 90er Jahren ein Paradigmenwechsel vollzogen (Bittlingmayer 2009). Nicht mehr die fühlbar strafenden und sanktionierenden Maßnahmen seien nach Aussagen des Pädagogikprofessors Günther Schatz gefragt, sondern Zugangsweisen und Maßnahmen, die Klienten befähigen, mit ihrem Leben besser zurechtzukommen und ein autonomes, glückliches Leben in dieser Gesellschaft zu führen. Alle Bestrebungen und pädagogischen Aktivitäten sollten diesem Ziele dienlich sein. (Vgl. Schatz 2013, S.202 ff.)

Bezugspunkt ist die salutogenetische Perspektive von Aaron Antonovsky, die besagt, dass nicht mehr die Krankheiten und die krankheitsverursachenden Verhaltensweisen im Mittelpunkt schulischer gesundheitlicher Maßnahmen stehen sollten, sondern die gesundheitserhaltenden und gesundheitsfördernden Aspekte, ergo die Frage nach den sozialen und personellen Entstehungs- und Erhaltungsbedingungen von

Gesundheit. (Vgl. Bengel et al. 2001; Hurrelmann 2006: 119-127; Schnabel 2007)

Die früheren Präventionsmodelle der Abschreckung und Sanktion wurden demnach von jenen der *Kompetenzorientierung* abgelöst. Hierzu gehören Präventionsprogramme, die die Förderung von Lebenskompetenzen im Fokus haben und auf die Vermeidung unterschiedlicher Risikoverhaltensweisen abzielen.

Es wird davon ausgegangen, dass Jugendliche mit Hilfe der erlernten personalen und sozialen Kompetenzen wie Problemlösefähigkeit, Entscheidungsfähigkeit und Selbstwirksamkeit Probleme konstruktiv und gesundheitsförderlich bewältigen und nicht auf risikoreiches Verhalten wie den Drogenkonsum ausweichen. (Hurrelmann et al. 2003: 312)

Die Stärkung von allgemeinen Lebenskompetenzen (Life-Skills) wirkt sich also auf der einen Seite positiv auf die Gesundheitsförderung und (Sucht-)prävention aus, auf der anderen Seite trägt sie zudem wesentlich zur Gewaltprävention und allgemeinen Resilienz (Widerstandskraft) bei. Allgemeine Lebenskompetenzförderung ist demnach für die Prävention eines breiten Spektrums selbst- und fremdschädigender Verhaltensweisen dienlich. Die Weltgesundheitsorganisation (WHO) definierte im Jahr 1994 die folgenden zehn zentralen Kernkompetenzen als Life Skills:

- Selbstwahrnehmung
- Umgang mit Gefühlen
- Empathie
- Kommunikative Kompetenz
- Beziehungskompetenz
- Entscheidungskompetenz
- Kritisches Denken
- Kreatives Denken
- Problemlösekompetenz
- Stressbewältigung

Kompetenzen sind die bei Individuen verfügbaren oder durch sie erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, um die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können. (Weinert 2001: 27f.)

Der Erziehungswissenschaftler Prof. Matthias Jerusalem und die Psychologin Dr. Sabine Meixner-Dahle fassen diese so genannten „core life skills“ in einem kurzen und prägnanten Satz zusammen:

Danach ist lebenskompetent, wer sich selbst kennt und mag, empathisch ist, kritisch und kreativ denkt, kommunizieren und Beziehungen führen kann, durchdachte Entscheidungen trifft, erfolgreich Probleme löst sowie Gefühle und Stress bewältigen kann. (Jerusalem/Meixner 2009: 214)

Auch die UNESCO erachtet die Förderung von Lebenskompetenzen als wichtige Aufgabe in der Präventionsarbeit und definierte drei Fähigkeitsdimensionen, die mit dem Life-Skills-Ansatz verknüpft sind:

INTERPERSONALE KOMPETENZEN

- Verbale/nonverbale Kommunikationsfähigkeit
- soziales Konfliktmanagement
- Empathie-/Kooperationsfähigkeit
- Ambiguitätstoleranz¹

INTERNALE PROBLEMVERARBEITUNGSKOMPETENZEN

- stabile Ich-Identität
- Kontroll-/Selbstwirksamkeitsüberzeugungen
- Selbstwertgefühl/Selbstbewusstsein
- Selbstbeurteilung/Selbstbeobachtung
- erfolgreiches Emotionsmanagement (z.B. Angstbewältigung)
- erfolgreiches Stressmanagement

PERSONALE PROBLEMLÖSEKOMPETENZEN

- Informationsbeschaffung
- Entscheidungsfähigkeit
- Antizipationsfähigkeit (von eigenen und fremden Handlungskonsequenzen)
- Kritikfähigkeit (gegenüber eigenen Handlungsroutinen und fremden Handlungserwartungen).

(Life Skills in der Gesundheitsförderung, Darstellung in Anlehnung an UNICEF/WHO 2002)

Der Life-Skills-Ansatz bezieht sich auf ein kompetenztheoretisches Modell aus der Sozialisationsforschung, bei dem davon ausgegangen wird, dass Menschen, die im Verlauf des Heranwachsens individuelle Kompetenzen erwerben, mit denen eine produktive Verarbeitung und Gestaltung der lebensweltlichen und institutionellen Umwelt möglich wird, kreativer und erfolgreicher mit Belastungssituationen in Schule, Familie und Peergruppe umgehen können.

Basierend auf dieser Annahme stehen Krankheitsprävention, Gesundheitsförderung, drogenspezifische und drogenunspezifische Suchtprävention, Gewaltprävention und Stressprävention, die Förderung von sozialen, inter- bzw. transkulturellen Kompetenzen sowie Demokratiekompetenzen nicht in Konkurrenz zueinander, sondern alle diese Felder können durch die nachhaltige Förderung von allgemeinen Lebenskompetenzen (Life Skills) gleichermaßen abgedeckt werden.
(Vgl. Bauer 2005, Hurrelmann 2012)

Der Sozial-, Bildungs- und Gesundheitswissenschaftler Prof. Klaus Hurrelmann untermauerte die Bedeutung des Life-Skills-Ansatzes schon im Jahre 2000 in seiner „Einführung in die Sozialisationstheorie“ (2018 mittlerweile in der 12. Auflage erschienen). Hurrelmann bezeichnete Sozialisation als „den Prozess der Entwicklung der Persönlichkeit in produktiver Auseinandersetzung mit den natürlichen Anlagen, insbesondere den körperlichen und psychischen Grundmerkmalen (der „inneren Realität“) und mit der sozialen und physikalischen Umwelt“ (Hurrelmann, 2000: 7). Sein Sozialisationstheoretisches Modell der Belastungs-Bewältigungs-Prozesse begreift Störungen der Persönlichkeit im sozialen, psychischen oder physischen Bereich als Auswirkungen nicht gelungener Bewältigungen.

¹ Unter Ambiguitätstoleranz versteht man die Fähigkeit, „Vieldeutigkeit und Unsicherheit zur Kenntnis zu nehmen und ertragen zu können.“ (Häcker/Stapf 2004: 33)

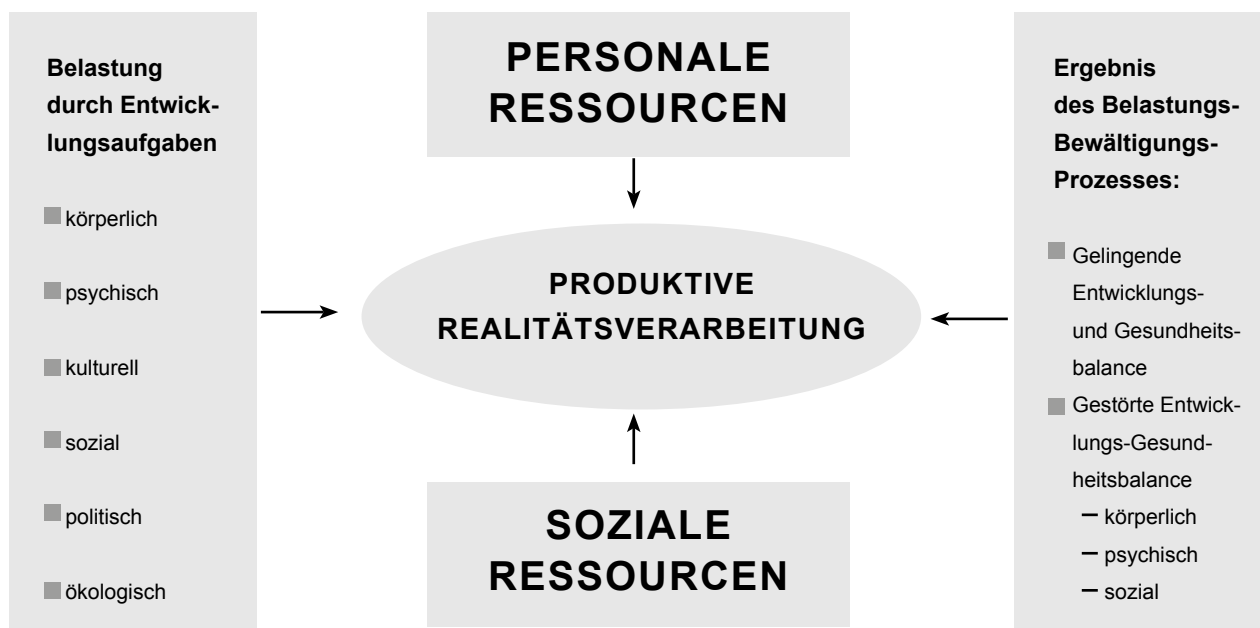


Bild oben: Hurrelmann 2000: 61

Als entscheidende Kräfte für erfolgreiche Bewältigungen definiert Hurrelmann den Variationsreichtum bei der Auswahl von Bewältigungsstrategien, die Resilienz eines Menschen sowie sein Maß an Fähigkeit zur reflexiven Auseinandersetzung mit dem eigenen Leben. Life Skills als personale Ressourcen – also ausgebildete Lebenskompetenzen – spielen demnach bei der produktiven Realitätsverarbeitung eine herausragende Rolle. Nach Bauer (2005) und Bühler/Heppekausen (2005) beeinflusst das Vorhandensein von Lebenskompetenzen unmittelbar die gesundheitlichen Outcomes. Die Entwicklung und Stärkung von Life Skills sei somit ein essenzieller und unverzichtbarer Bestandteil von Gesundheitsförderung, aber auch des Sozialisationsprozesses im Allgemeinen. Auch die Dimension der sozialen Ressourcen spielt bei der produktiven Bewältigung von Entwicklungsaufgaben eine wichtige Rolle (Schnabel 2010).

Aktuelle und vor allem alltägliche Präventionsarbeit in der Kinder- und Jugendarbeit lässt sich folglich in der Regel der **Primärprävention** bzw. **universellen Prävention** zuordnen und verfolgt dabei einen **unspezifischen Ansatz**. Kinder und Jugendliche sollen in die Lage gebracht werden, die für sie anstehenden Lebensherausforderungen besser zu bewältigen, beispielsweise durch **die Stärkung persönlicher und sozialer Schlüsselkompetenzen** oder durch die **Verbesserung von Lebensbedingungen und Entwicklungschancen**.

Prävention als Aufgabe in der Schule

Da Schulen in Deutschland durch die bestehende Schulpflicht nahezu alle Kinder und Jugendliche erfassen, kommt ihnen in der Präventionsarbeit bzw. im Aufbau von Lebenskompetenzen eine Schlüsselrolle zu.

Die Schule eignet sich insbesondere für zielgruppenorientierte Maßnahmen zur Primärprävention und Gesundheitsförderung, weil hier alle Kinder und Jugendlichen einer bestimmten Altersstufe erreicht werden können. Die gesundheitlichen Bedingungen an Schulen sind mitentscheidend dafür, mit welcher Qualität die Schule ihren Bildungs- und Erziehungsauftrag erfüllen kann. (GKV Spitzen-verband 2018: 43)

Schüler*innen verbringen einen Großteil ihres Alltags im Klassenzimmer: nicht nur im Unterricht, sondern auch im Anschluss an diesen, in Interaktion mit Mitschüler*innen, Lehrkräften und anderen Schulmitarbeiter*innen. Was in der Schule – wie auch zu Hause – geschieht, ist daher der Schlüssel zum Verständnis, ob Schüler*innen körperlich und geistig gesund sind, wie zufrieden und glücklich sie mit verschiedenen Bereichen ihres Lebens sind, wie verbunden sie sich mit anderen fühlen und welche Vorhaben sie für ihre Zukunft haben.

Folglich haben die Erfahrungen, die junge Menschen in der Schule machen, enormen Einfluss auf ihre psychische, soziale und kognitive Entwicklung. **Es ist somit von entscheidender Bedeutung, dass Lehrkräfte Kindern und Jugendlichen Orientierung, Sicherheit und Zugehörigkeit bieten und dabei sowohl das Individuum als auch die Gruppe stärken.** Die in der Schule erlernten Life Skills können – angelehnt an Prof. Klaus Hurrelmann – jungen Menschen helfen, verschiedene funktionierende Bewältigungsstrategien in schwierigen Lebenssituationen anzuwenden.

Lernen im Jugendalter ist ein emotional aufregender Prozess. Er schwankt in Intervallen zwischen Interesse und Langeweile, Freude und Sorge, Begeisterung und Qual, Anerkennung und Demütigung sowie Erfolg und Versagen. Jugendliche sind komplexe Wesen, die ihre Erfahrungen intensiv empfinden. Lernen in der Schule empfinden sie als konstruktiv oder destruktiv (Sliwka 2018: 7)

Die Pubertät ist somit eine kritische Lebensphase, weil sich Jugendliche in dieser Zeit körperlich, intellektuell und sozial stark verändern. Sie entwickeln ihre eigene Identität, hinterfragen ihre Familie sowie ihr soziales Umfeld, setzen sich kritisch mit den eigenen Werten auseinander und reflektieren gesellschaftliche Ansprüche. Wer kann sich nicht an Gefühle der Unzufriedenheit oder Unsicherheit in der eigenen Jugend erinnern? Pubertierende werden von ihrem Umfeld oft als schwierig erlebt, aber auch die Jugendlichen selbst empfinden diese Veränderungen als belastend.

Rick Wormeli, US-amerikanischer Pädagoge und nationaler Bildungsberater in den USA, definierte sieben Entwicklungsbedürfnisse Jugendlicher:

- Kompetenzerleben
 - Gelegenheit zur Selbstdefinition
 - Kreative Ausdrucksmöglichkeiten
 - Sportliche Aktivität und Bewegung
 - Positive Sozialbeziehungen zu Lehrkräften und Mitschülern
 - Entwicklungsangemessene Strukturen und Grenzen
 - Gelegenheiten zur aktiven Teilhabe und Mitgestaltung von Schule und Lebenswelt
- (Wormeli 2006, Übersetzung durch Sliwka 2018: 10)

Diese Entwicklungsbedürfnisse bieten eine hilfreiche Grundlage für erfolgreiche Präventionsarbeit: Der Bezug zu den alterstypischen Bedürfnissen ermöglicht das Nutzen intrinsischer Motivation für Lern- und Entwicklungsprozesse.

Hier lässt sich auch ein Bezug zu Jean Piagets kognitiven Entwicklungsstufen setzen: Nach Aussagen des Schweizer Entwicklungspsychologen Piaget sei es ein wichtiges Ziel der „Entwicklungshilfe“, die selbständige Entwicklung bei Kindern und Jugendlichen zu ermöglichen und anzuregen, denn nur das Individuum selbst sei bei seiner Entwicklung aktiv. Die menschliche Entwicklung verlaufe um so positiver, je mehr Möglichkeiten geboten werden, sich mit seiner Umwelt auseinander zu setzen. Die Aufgabe der Umwelt bestehe darin, Materialien bereitzustellen und Problemsituationen zu schaffen, die das kindliche Interesse wecken und die selbständige, aktive Problemlösung anregen (Piaget 2018). Lernen nach Piagets kognitiven Entwicklungsstufen erreicht auch in der Studie des neuseeländischen Bildungsforschers John Hattie unter den 225 abgefragten Einflussgrößen² auf Lernerfolg die zweithöchste Effektstärke (Hattie 2008). Alterstypische Entwicklungsschritte und -bedürfnisse in der Präventionsarbeit zu beachten ist daher sinnvoll und funktioniert in der Regel besonders gut in universellen unspezifischen Präventionsprogrammen.

Wie ticken Jugendliche?

Jugendliche sind nicht einfach komplexere Grundschüler und auch keine unreifen Studenten. Jugendliche in den mittleren Jahren ihrer Schulzeit sind einzigartig.

Intellektuell fehlen ihnen noch viele der Werkzeuge, mit denen sie das Leben und seine Herausforderungen verstehen können. Entscheidungen zu treffen, Impulse zu kontrollieren, moralisch oder abstrakt über Dinge zu reflektieren, eine soziale Situation „zu lesen“, die Konsequenzen von Worten oder Handlungen zu verstehen, komplexe Prozesse zu planen – das alles können sie bestenfalls sprunghaft.

Zugleich sind sie auf radikale Weise unabhängig, und wünschen sich doch paradoxerweise tiefe soziale und emotionale Bindungen. Sie springen hin und her zwischen konkretem und abstraktem Denken. Manchmal reden sie wie Erwachsene, dann wieder wie kleine Kinder. Sie beanspruchen Kompetenz, Selbstdefinition, Kreativität, Aktivität und Lebendigkeit beim Lernen, emotionale Kontrolle und Macht über ihr eigenes Leben, körperliche Bewegung, positive Sozialbeziehungen zu Erwachsenen und anderen Jugendlichen, klare Strukturen und auch Grenzen und echte Partizipation in Schule und Gesellschaft. Am allermeisten sehnen sie sich danach, dazuzugehören. (Wormeli 2012, Paragraph 9-14, Übersetzung durch Sliwka 2018: 16)

² Hattie-Rangliste: Einflussgrößen und Effekte in Bezug auf den Lernerfolg: <https://visible-learning.org/de/hattie-rangliste-einflussgroessen-effekte-lernerfolg/>

A young man with dark hair is looking down at a smartphone in his hand. He is sitting at a table in a dimly lit bar or restaurant, with a glass of beer and some food visible on the table. The background is blurred, showing other patrons and warm interior lighting. A large white number '2' is overlaid in the top left corner.

2

RELEVANTE HANDLUNGS- FELDER

2. Relevante Handlungsfelder für Prävention in der Schule

Für uns ist Prävention von großer Bedeutung. Dabei geht es nicht darum, ein Präventionsprojekt nach dem anderen an die Schule zu holen, sondern Prävention im täglichen Schulalltag zu leben. Jede Lehrkraft kann in ihrem Unterricht Lebenskompetenzen bei den Schülerinnen und Schülern fördern. Es ist uns wichtig, jungen Menschen Strategien zur konstruktiven Konfliktbearbeitung weiterzugeben, sie zu stärken, herausfordernde Lebenssituationen zu bewältigen und sie zu motivieren, Verantwortung in der Gesellschaft zu übernehmen. Mit unserem Präventionskonzept nehmen wir den Erziehungsauftrag ernst.

(Peter Schug, Schulleiter der Heinrich-Emanuel-Merck-Schule, einer Beruflichen Schule in Darmstadt)

Die Bertelsmann Stiftung (BSt) veröffentlichte 2019 erste Ergebnisse der Studie „*Children's Worlds+. Eine Studie zu Bedarfen von Kindern und Jugendlichen in Deutschland*“. Hier beschreiben die meisten der befragten 3.450 Kinder und Jugendlichen zwischen 8 und 14 Jahren, dass sie sich in vielen Bereichen ihres Lebens gut versorgt fühlen und Menschen um sich haben, die sich verlässlich um sie kümmern. Gleichzeitig werden aber auch Einschränkungen und Nöte der Kinder und Jugendlichen offensichtlich, „z. B. finanzielle Sorgen in der Familie, zu wenig Zeit mit ihren Eltern, fehlendes Wissen über ihre Rechte, oftmals keine Lehrer, die ihnen bei Problemen helfen oder sich um sie kümmern und fehlende Sicherheit in der Schule.“ (BSt 2019). Eine wirksame schulische Präventionsarbeit sollte diese Alltagserfahrungen junger Menschen berücksichtigen.

Im Folgenden werden die verschiedenen Präventionsfelder näher erläutert und mit Daten und Fakten in den aktuellen Diskurs eingebettet. Diese Einbettung der unterschiedlichen Präventionsfelder in die aktuelle Befundlage ist für eine adäquate Einschätzung der Präventionsthematik unerlässlich und ermöglicht allen Befürworter*innen von Prävention eine überzeugende und plausible Argumentationsgrundlage. Der folgende Überblick ermöglicht zudem eine genaue Identifizierung der wichtigsten Präventionsbereiche und der damit verbundenen Herausforderungen, mit denen sich Schulleitungen und Lehrkräfte, aber auch alle anderen Akteur*innen im schulischen Umfeld konfrontiert sehen.

Zu den **relevanten Präventionsbereichen in der Schule** gehören beispielsweise die Prävention von Gewalt, Sucht, Krankheit, Verhaltensstörungen, Extremismus, Kriminalität und Suizid.

Aggressives Verhalten

Frühes **aggressives Verhalten** erhöht das Risiko von Störungen des Verhaltens, Drogenmissbrauch und anderem externalisierendem Verhalten stark, während schützende Faktoren im Umfeld und auf individueller Ebene (Kellam et al. 1998) sowie präventive Maßnahmen diese Risiken senken können (Jonkman 2004: 258).

Schulen haben explizit den Erziehungsauftrag, die Entwicklung und Persönlichkeit ihrer Schüler*innen zu fördern und damit auch **Gewalt** entgegenzuwirken. Dabei verweisen Studien auf die Interdependenz von Schulkultur und Gewaltbelastung sowie auf Wechselbezüge von sozialen und kognitiven Kompetenzen (z.B. Melzer et al. 2011). Aus diesem Grund ist es empfehlenswert, den Bildungs- und Erziehungsauftrag von Schulen zu stärken und diesen mit der Entwicklung von sozialen Kompetenzen bei Schüler*innen enger zu verknüpfen.

Dafür bietet der Unterricht vielfältige Möglichkeiten, schließlich entwickeln sich soziale Kompetenzen nicht nur außerhalb des Unterrichts (z.B. in Projekten), sondern vor allem im Unterricht selbst. Um dies zu befördern, benötigen auch Lehrkräfte ein hohes Maß an Sozial- und Personalkompetenz. (Schubarth/Niproschke/Wachs 2016: 9)

Jugendkriminalität und Jugendgewalt

Jugendkriminalität und **Jugendgewalt** haben sich zwischen 2007 und 2015 halbiert. So lauten die Ergebnisse einer Langzeitstudie der Kriminologen Dirk Baier, Christian Pfeiffer und Sören Kliem, die vom Bundesfamilienministerium in Auftrag gegeben wurde. Dabei wurden Zahlen der Polizeilichen Kriminalstatistik ausgewertet, die gleichzeitig durch andere Statistiken und Abfragen bestätigt wurden. Zum Beispiel wird Gewaltverhalten im Schulkontext von der Deutschen Gesetzlichen Unfallversicherung erfasst:

Im Jahr 1999 wurden pro 1.000 Schülerinnen und Schüler noch 14,9 Raufunfälle registriert, 2015 nur noch 8,7. Die Zahl schwerer innerschulischer Gewaltvorfälle, d.h. von Raufunfällen, die in Frakturen geendet haben, ist im selben Zeitraum von 1,3 auf 0,6 gesunken. (Pfeiffer et al. 2017: 5)

Seit 1998 werden Selbstauskünfte von Jugendlichen zu ihrem Gewaltverhalten über Befragungen von Schüler*innen der 9. Klassen vom Kriminologischen Forschungsinstitut Niedersachsen (KFN) erhoben. Auch hier zeigt sich die gleiche Tendenz:

Zwischen 1998 und 2015 ist der Anteil an Jugendlichen, die in diesen Befragungen angaben, mindestens eine Körperverletzung ausgeführt zu haben, von 18,4 auf 4,9 % gesunken, der Anteil an Jugendlichen, die mindestens eine Raubtat begangen haben, von 4,7 auf 0,4 %. Dieser Rückgang zeigt sich für Schülerinnen und Schüler beider Geschlechter, unterschiedlicher Schulformen und unterschiedlicher ethnischer Herkunft. (Pfeiffer et al. 2017: 5)

Die Wissenschaftler machen für den starken Rückgang der Jugendgewalt und Jugendkriminalität verschiedene Faktoren verantwortlich:

- höheres Bildungsniveau (von 24,5 % auf 34,1 % mit (Fach)abitur) / weniger Abgänger*innen ohne Schulabschluss (von 9,0 % auf 5,7 %) / Rückgang der Jugendarbeitslosigkeit (15,3 % auf 6,8 %) ³
- gewaltfreie Erziehung (von 43,3 % auf 60,8 %)
- mehr emotionale Zuwendung und positiver elterlicher Erziehungsstil
- veränderte Einstellung: Jugendliche missbilligen Gewalt untereinander
- Weniger Kontakt zu Freund*innen, die gewalttätig oder kriminell sind (von 30,7 % auf 5,0 %) ⁴
- Rückgang der Schulabstinenz
- ein deutlich gesunkener Alkoholkonsum bei Jugendlichen

(Pfeiffer et al. 2017: 6)

³ Schuljahr 2015/16.

⁴ Erhebungen im Jahr 2000 und 2015

Zudem weisen die Autoren der Studie daraufhin, dass positive Veränderungen in den Sozialisationsbereichen Familie und Freundesgruppe und in der grundlegenden Werteorientierung der Jugendlichen (z.B. Anstieg der Unterstützung sozial Benachteiligter, mehr politisches Engagement, eine höhere Akzeptanz umweltbewussten Verhaltens und mehr Bereitschaft, Gesetz und Ordnung zu respektieren, siehe Shell-Studien) zur Folge haben, dass Jugendliche immer seltener positive Einstellungen zum Gewalteinsatz aufweisen. (Pfeiffer et al. 2017: 6)

Und nicht zuletzt hat auch die Zunahme konkreter gewaltpräventiver Maßnahmen an Schulen effektiv zu einem Rückgang jugendlichen Gewaltverhaltens beigetragen:

Die rückläufige Gewalt ist dabei Resultat verschiedener Ursachen – die Intensivierung der Aktivitäten im Bereich der Gewaltprävention in den zurückliegenden 15 Jahren ist, neben anderen Faktoren, hierfür sicher entscheidend gewesen. (Baier 2018: 66)

Dieser Befund spricht eindeutig für die systematische Implementierung entsprechender Präventionskonzepte im schulischen Alltag.

Doch auch wenn Schlägereien auf dem Schulhof abnehmen, werden Jugendliche weiterhin Täter*innen und Opfer – in anderen Kontexten. Die Autoren nennen beispielsweise einen Anstieg von emotionaler Gewalt oder Gewalterfahrungen im virtuellen Raum. Denn am Computer, Handy oder Tablet machen Jugendliche der Studie zufolge immer häufiger Opfererfahrungen. Und auch in intimen Beziehungen kommt es vermehrt zu Übergriffen unter Jugendlichen (Teen Dating Violence). Hierbei kann es sich um Beleidigungen und das Verbreiten von Gerüchten bis hin zu sexualisierter Gewalt handeln. Weiterhin weisen Pfeiffer und Kollegen auf die Gefahr von politischem Extremismus hin. Schüler*innenbefragungen aus dem Jahr 2015 liefern Schätzungen, dass etwa jede*r fünfte deutsche Jugendliche ausländerfeindlich eingestellt ist, etwa jede*r 14. Jugendliche dezidiert linksextreme Orientierungen aufweist und jede*r neunte muslimische Jugendliche Zustimmung zu islamisch fundamentalistischen Einstellungen äußert. (Pfeiffer et al. 2017: 7)

Vor diesem Hintergrund und angesichts der Präventionserfolge im Bereich der allgemeinen Jugendkriminalität erscheint es ratsam, schulische Prävention auch im Hinblick auf extremistisch motivierte Gewalt systematisch auszubauen:

Die Daten des Verfassungsschutzes zum Extremismus deuten auf eine Zunahme hin – in allen Extremismusbereichen. Für einen Teilbereich der Gewalt, die extremistisch motivierte Gewalt, ergibt sich also doch ein Hinweis auf eine Zunahme, was darauf hinweist, die Präventionsarbeit zu intensivieren“. (Baier 2018: 66)

Mobbing

Nicht jede Gewalt ist Mobbing, aber Mobbing ist immer Gewalt (Jannan 2008: 22).

Gewalt zeigt sich nicht nur körperlich, sondern kann auch psychisch wirken. Jede*r sechste 15-jährige Schüler*in in Deutschland wird regelmäßig Opfer von teilweise massivem Mobbing. Diese Daten ergab ein Zusatzreport der PISA-Studie 2015 zum Thema Wohlbefinden von Schüler*innen durch die OECD, in dem auch zum ersten Mal umfangreiche Daten zu Lernumfeld und Lernverhalten veröffentlicht wurden. Jungen sind im OECD-Schnitt stärker von Mobbing in der Schule betroffen als Mädchen. Schülerinnen sind aber häufiger Opfer von Ausgrenzung und bösen Gerüchten (OECD-Report 2017). Insgesamt liegt Deutschland in Bezug auf Mobbing/Bullying etwas unter dem Durchschnitt der anderen OECD-Länder.

Cyber-Mobbing

Cyber-Mobbing ist ebenfalls ein relevantes Thema. Im Rahmen der jährlich vom Medienpädagogischen Forschungsverbund Südwest erstellten JIM-Studie wird der Umgang Jugendlicher zwischen 12- bis 19 Jahren mit Medien und Information repräsentativ abgebildet: Zwei Fünftel (37 %) in der Altersgruppe der 12- bis 19-Jährigen geben an, dass in ihrem Bekanntenkreis schon einmal jemand im Internet oder per Handy „fertig gemacht“ worden sei. Mädchen haben dies mit 42 % schon häufiger mitbekommen als Jungen (31 %). Je älter die Jugendlichen seien, desto höher sei der Anteil derer, die schon von solch einem Fall erfahren haben. Ob dies nun an der größeren Lebenserfahrung und dem größeren Freundeskreis der Älteren liege, oder ob dies dort häufiger vorkomme, könne an dieser Stelle nicht festgestellt werden. Bei der Betrachtung des Bildungshintergrunds zeige sich, dass an Gymnasien mit 33 % weniger Jugendliche von dieser Problematik betroffen seien als bei den Schultypen Real-/Hauptschule (45 %). (JIM-Studie 2018)

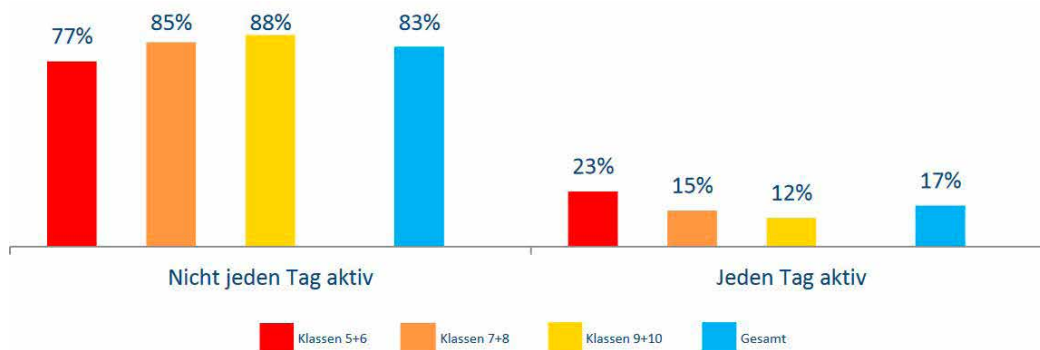


Abbildung 8: Anteil Schüler/innen und Schüler, die jeden Tag mindestens 60 Minuten aktiv sind

Bild links

OECD 2017: 4

Gewalt gegen Lehrkräfte

Auch Lehrkräfte werden zu Gewaltopfern durch Schüler*innen (63 %) und Eltern (53 %), wie eine Studie des Verbands Bildung und Erziehung (VBE) zur **Gewalt gegen Lehrkräfte** aus dem Jahr 2016 berichtet. Hier wurden bundesweit 2.000 Schulleiter*innen befragt. 6 % der Lehrkräfte seien sogar schon einmal körperlich von ihren Schüler*innen angegriffen worden.

Die wichtigsten Ergebnisse der Studie lauten wie folgt:

- Die Schulleiter*innen berichteten am häufigsten über verbale Bedrohungen, Be-schimpfungen und Mobbing: In den vergangenen fünf Jahren kam es zu solchen Ereignissen an 48 % der Schulen.
- 26 % der Schulleiter*innen gaben körperliche Angriffe auf Pädagog*innen an.
- Jede fünfte Schule nannte Cybermobbing gegen Lehrkräfte über das Internet.
- 39 % der Schulleiter*innen glauben, dass Gewalt gegen Lehrkräfte ein Tabuthema sei, über das nicht offen gesprochen werde.

(VBE 2016)

Missbräuchliches Sexting

Zu Cybermobbing gehört auch die ungewollte Weiterleitung oder das Zeigen von freizügigen Bildern oder Videos. In diesem Kontext spielt das so genannte **Sexting** eine wichtige Rolle. Sexting ist eine Spielart des Selfies (zusammengesetzt aus „Texting“ und „Sex“) und meint das *freiwillige* Versenden und Empfangen von selbst erstellten Nacktbildern und Videos. Es ist nicht zu verwechseln mit dem Versenden anonymer, nicht selbst produzierter pornografischer Darstellungen. An dieser Stelle sei explizit erwähnt, dass Sexting in die Lebenswelt von Jugendlichen dazugehört und für sie zum Beispiel eine Form der sexuellen Identitätsentwicklung oder etwa die Intensivierung einer bestehenden Paarbeziehung bedeutet. Sexting kann somit als eine Art Liebesbrief fungieren: „Ein sexy Bild wird hier als Bestandteil intimer Kommunikation

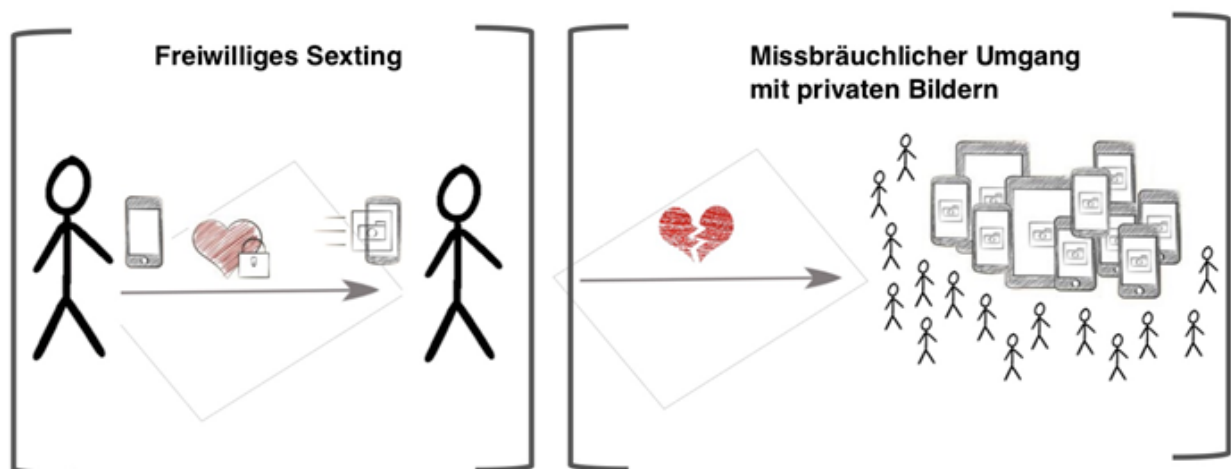


Bild oben: Wierich 2017: 7

aufgefasst, als Liebesbotschaft und symbolisches Geschenk an den „Schatz“ (Döring 2012: 9)

Auch wenn es vielleicht befremdlich anmutet: Sexting ist für heutige Jugendliche eine Form, zu sexueller Identität zu gelangen, ohne die Gefahr dabei schwanger zu werden oder sich mit einer Geschlechtskrankheit anzustecken. Provokant ausgedrückt ist Sexting, zumindest physisch, Safer Sex und für die Beteiligten in der Regel überwiegend mit positiven Erfahrungen verknüpft. Eine große Gefahr liegt gleichwohl in der möglichen ungewollten Veröffentlichung freizügiger Fotos oder Videos durch verletzte Ex-Partner*innen, bei gezieltem Mobbing oder bei unbedachten Späßen. (Poitzmann 2018: 10) Problematisch wird es immer dann, wenn intime Fotos ungefragt an andere Personen als den eigentlichen Adressaten verschickt werden. In diesen Fällen handelt es sich eindeutig um „missbräuchliches Sexting“, bei dem der abgebildeten Person bewusst (oder auch unbewusst) geschadet werden soll.

Aus der Vogelsang-Studie lassen sich einige Zahlen zu unfreiwilligem Sexting durch andere herauslesen. Es handelt sich um eine explorativ ausgerichtete Studie, die untersucht, über welche Kenntnisse, Fähigkeiten und Einstellungen Jugendliche im Umgang mit Pornografie, sexueller Viktimisierung in Online-Kommunikation und Sexting verfügen:

- 10 % der 70 Befragten (ausschließlich weibliche Jugendliche) gaben an, dass ein von ihnen verschicktes Bild/Video schon einmal unautorisiert an andere weitergeleitet oder veröffentlicht wurde. (Vogelsang 2017: 78)
- Bezogen auf die Gesamtgruppe der Befragten erlebten 2,8 % der Jugendlichen die ungewollte Weiterleitung eigener Sexts (Sext = selbst erstelltes Nacktfoto/-video). (Vogelsang 2017: 279)
- Von den 44 befragten 14-Jährigen berichteten 6,8 % von der ein- oder mehrmaligen Veröffentlichung eigener Sexting-Bilder/Videos. (Vogelsang 2017: 275)

Eine Bild- oder eine Filmdatei, die an unvorsichtige oder verantwortungslose Adressat*innen versandt wurde, kann für das Opfer zu herbem Reputationsverlust und andauerndem Mobbing führen. Bezugspersonen wie Freund*innen, Eltern oder Lehrkräfte reagieren mit Schuldzuweisungen: „Wie kann man nur so dumm sein, solche Bilder zu verschicken? Selbst schuld.“ Dieses Victim Blaming verhindert Mitgefühl und fördert die Beteiligung an Ausgrenzung durch Lästern oder stetiges Weiterleiten der Sexting-Botschaften. Dazu kommen die Sprengung der Raum-Zeit-Dimension, „einmal im Netz – immer im Netz“, und psychosoziale Folgen wie Scham, Schulangst, sozialer Rückzug, Depression bis hin zum Suizid (Poitzmann 2018: 10). Präventionsarbeit, die von Anfang an ein gutes Miteinander und konstruktive Konfliktlösungsstrategien fördert, könnten hier der Schlüssel sein, um solch destruktiven und folgenschweren Entwicklungen entgegenzuwirken.

Sexualisierte Gewalt

Sexualisierte Gewalt

Neben Erfahrungen, die aus einem Abhängigkeitsverhältnis heraus entstehen und die meistens von Erwachsenen als Täter verübt werden (dies wird oft als „sexueller Missbrauch“ bezeichnet), können sexualisierte Gewalthandlungen auch von Gleichaltrigen ausgehen oder von Fremden. In solchen Fällen steht weniger das Abhängigkeitsverhältnis zwischen den Beteiligten im Fokus. Der Begriff der sexualisierten Gewalt schließt die gesamte Bandbreite möglicher Erscheinungsformen ein und verweist auf den Gesamtzusammenhang von Sexualität, Macht und Gewalt. (Maschke/ Stecher 2017: 5)

Ungewolltes Sexting gehört nicht nur in den Bereich Mobbing, sondern auch schon zum Thema **Sexualisierte Gewalt**. Mit diesem Terminus bezeichnet Hagemann-White (1992: 23) „jede Verletzung der körperlichen oder seelischen Integrität einer Person, welche mit der Geschlechtlichkeit des Opfers und Täters zusammenhängt“. Die SPEAK! Studie, an der über 2.700 Schüler*innen der Jahrgangsstufen 9 und 10 hessischer Haupt-, Real- und Gesamtschulen sowie Gymnasien teilnahmen (später folgte noch eine Erweiterungsstudie mit Förderschulen), untersuchte im Jahr 2016/17 „Sexualisierte Gewalt in der Erfahrung Jugendlicher“. Dabei kam heraus, „dass (vor allem nicht-körperliche) sexualisierte Gewalt häufig in der Schule stattfindet, und dass darunter das Sicherheitsempfinden der Jugendlichen leidet.“ Das Sicherheitsgefühl in der Schule falle umso negativer aus, je mehr die Jugendlichen Erfahrungen mit sexualisierter Gewalt gemacht haben. Dies treffe auch auf die „stillen Beobachterinnen und Beobachter“ sexualisierter Gewalt zu. Zudem sei ein hochsignifikanter Zusammenhang zwischen dem Erleben von Mobbing (in der Schule) und sexualisierter Gewalt beschrieben worden. (Maschke/Stecker 2017: 27)

Schule steht {...} vor der Herausforderung, Sozialisations- und Erfahrungsräume zu schaffen, die Sicherheit gewährleisten, aber gleichzeitig dem Wunsch der Heranwachsenden nach Freiraum und Eigengestaltung nachkommen. Schule erreicht die Mehrheit aller jungen Menschen; gerade darin liegt ihre Chance, in der Präventionsarbeit die zentrale Rolle zu übernehmen. (Maschke/Stecker 2017: 27)

Die SPEAK! Studie zeigt deutlich, dass sexualisierte Gewalt in der Erfahrungswelt von Jugendlichen keine marginale Erscheinung ist. Beinahe die Hälfte aller befragten Schüler*innen (48 %) – und damit fast jede*r zweite Jugendliche – habe bislang mindestens eine Erfahrung mit nicht-körperlichen Formen sexualisierter Gewalt gemacht. Der größte Teil habe zwei und mehrere Formen erlebt und dies zu einem überwiegenden Teil mehrfach. Fast ein Viertel (23 %) der befragten Schüler*innen – ergo: fast jede*r vierte Jugendliche – habe bislang mindestens einmal im Leben körperliche sexualisierte Gewalt erlebt. Die meisten von ihnen sei mit zwei und mehreren Formen konfrontiert worden und haben solche Erfahrungen mehrere Male gemacht. (Maschke/Stecker 2017: 14)

Insgesamt sind 81 % der befragten Jugendlichen in irgendeiner Form mit sexualisierter Gewalt in Kontakt gekommen, das heißt, sie „sind entweder direkt von sexualisierter Gewalt Betroffene, haben diese beobachtet, davon gehört oder selbst eine Tat begangen.“ Unter den Betroffenen sind 77 % Jungen und 86 % Mädchen. Damit gehört die Erfahrung mit sexualisierter eindeutig zur Erfahrungswelt von Schüler*innen. Der Anteil Jugendlicher, die irgendeine Erfahrung mit sexualisierter Gewalt gemacht haben, nimmt zwischen 14 und 17 Jahren signifikant zu. (Maschke/Stecker 2017: 14)

Der Runde Tisch Sexueller Kindesmissbrauch stellt in einem Zwischenbericht von 2011 fest, wie wichtig bei der Prävention von sexualisierter Gewalt der universelle, unspezifische Ansatz auch in Bildungseinrichtungen ist:

Sich ihrer selbst bewusste Mädchen und Jungen sind eher in der Lage, die Verhaltensweisen Gleichaltriger und Erwachsener in ihrer Angemessenheit wahrzunehmen und zu beurteilen, entsprechend darauf zu reagieren und sich mitzuteilen. Für die Entwicklung von Ich-Stärke, einem realistischen Selbstkonzept und einem angemessenen Selbstwertgefühl benötigen Kinder und Jugendliche Anerkennung, Wertschätzung und schützende Rahmenbedingungen. Mädchen und Jungen in diesem Sinne zu stärken, ist eine pädagogische Haltung, die im Elternhaus, in der außerfamiliären Erziehung und in den Bildungseinrichtungen vermittelt und gelebt werden muss. (Runder Tisch Sexueller Kindesmissbrauch, Zwischenbericht, 2011: 13f., zitiert aus Deutsches Jugendinstitut 2011: 29)

Diskriminierung und Rassismus

Noch zu wenig beachtet in der Präventionsarbeit wird das Thema strukturelle und individuelle Diskriminierung. Ein Grund hierfür liegt mit Sicherheit darin, dass die meisten Lehrer*innenkollegien vornehmlich aus Menschen bestehen, die im Vergleich tendenziell weniger Diskriminierungserfahrungen machen als Menschen in anderen Lebens- und Arbeitskontexten. Die Sensibilisierung für das Thema sollte verstärkt werden, weil hier ein enormes Potenzial für die Präventionsarbeit liegt. Knapp ein Drittel der Menschen in Deutschland (31,4 %) hat nach eigener Aussage in den vergangenen zwei Jahren Diskriminierung aufgrund eines im Allgemeinen Gleichbehandlungsgesetz (AGG) genannten Merkmals erlebt. Das ergab eine repräsentative Umfrage der Antidiskriminierungsstelle des Bundes (ADS), an der 18.162 Menschen teilgenommen haben. Das AGG schützt vor Diskriminierung aus rassistischen Gründen oder wegen der ethnischen Herkunft, aufgrund des Geschlechts, einer Behinderung oder chronischen Krankheit, der Religion oder Weltanschauung, des Alters oder der sexuellen Identität. Berücksichtigt man nicht nur die durch das AGG geschützten Merkmale, sondern beispielsweise auch Benachteiligung aufgrund der sozioökonomischen Lage (Klassismus), berichten 35,6 % der Befragten von Diskriminierungserfahrungen. Diskriminierung betrifft also nicht nur einige wenige Menschen, sondern einen beachtlichen Teil der Bevölkerung.

Diskriminierung im Sinne des AGG (Allgemeines Gleichbehandlungsgesetz) liegt dann vor, wenn

- (1) die Ungleichbehandlung von Menschen*
- (2) aufgrund eines schützenswerten Merkmals*
- (3) ohne sachliche Rechtfertigung erfolgt.*

Dabei sind mit schützenswerten Merkmalen wesentliche, relativ stabile Eigenschaften der Persönlichkeit gemeint. Im AGG sind sechs Merkmale festgelegt: „Rasse“ oder ethnische Herkunft, Geschlecht (bzw. Geschlechtsidentität), Religion oder Weltanschauung, Behinderung oder chronische Krankheit, Alter, sexuelle Orientierung. (AGG 2016)

Dabei hat die Umfrage ebenfalls ergeben, dass 23,7 % aller Befragten in den beiden vorigen Jahren Diskriminierungserfahrungen im Bildungsbereich ausgesetzt waren (ADS 2016). Demnach sind auch Schulen Orte, an denen Diskriminierung als Form der (oft wiederkehrenden) psychischen Gewalt vorkommt. Diskriminierungen durch Mitschüler*innen, aber auch durch Lehrpersonal, haben beträchtliche Auswirkungen auf die Betroffenen: Empirische Untersuchungen belegen, dass Diskriminierungen den Lernerfolg negativ beeinflussen (Universität Ulm 2014): „Wenn Schüler*innen immer wieder mit Vorurteilen konfrontiert werden, entwickelt sich ein Gefühl der Einschüchterung, welches sich auf das Verhalten auswirkt: Es entsteht eine Angst davor, durch das eigene Verhalten diese Vorurteile zu reproduzieren.“ (ADS 2018: 13)

Dies kann für die Betroffenen drei Konsequenzen haben:

- Leistungsminderung,
- Betroffene distanzieren sich von den Bereichen, in denen sie das Bedrohungsgefühl erlebt haben.
- Zukünftige Entscheidungen, z.B. die Berufswahl, werden beeinflusst. Betroffene vermeiden Berufsfelder, in denen sie befürchten, erneut mit Vorurteilen konfrontiert zu werden. (ADS 2018: 13)

*Für den Umgang mit (gewaltförmigen) Konflikten verfügen die meisten Schulen bereits über diverse Gremien und Ansprechpersonen für schulinterne Lösungen. Für Interventionen bei Diskriminierungen können die Erfahrungen mit diesen bestehenden Mechanismen genutzt und weiterentwickelt werden. Dies können z. B. die Erfahrungen von Vertrauenslehrer*innen, Schüler*innenvertretung, Streitschlichter*innen oder Konfliktlots*innen, der Elternvertretung oder der Schulkonferenz sein. (ADS: 25)*

Diskriminierungserfahrungen haben nicht nur direkte Auswirkungen auf den Lernerfolg, sondern betroffene Kinder und Jugendliche fühlen sich oft einem zusätzlichen permanenten Stress ausgesetzt. Dieser wiederum kann zu psychischen Belastungen führen, die darüber hinaus negative Effekte auf die psychische und physische Gesundheit haben können.

Diskriminierungen können auch Erlebnisse sein, die auf den ersten Blick nicht gravierend erscheinen. Durch ihre kontinuierliche Wiederholung tragen sie jedoch dazu bei, eine Grenze zwischen einem konstruierten „Wir“ und „den Anderen“ zu etablieren. (Nguyen 2013: 22) Der Fachbegriff dafür heißt „Othering“.

Zur Veranschaulichung finden sich hier einige Beispiele für Diskriminierungen im Kontext Schule, die allesamt aus der Broschüre „Diskriminierung an Schulen erkennen und vermeiden. Praxisleitfaden zum Abbau von Diskriminierung an Schulen“ von der Antidiskriminierungsstelle des Bundes entnommen sind (siehe Literaturverzeichnis ADS 2018).

Rassistische Diskriminierung/ethnische Herkunft

- Mobbing, verbale Angriffe durch Mitschüler*innen oder Lehrkräfte: Schüler*innen mit Migrationshintergrund werden von Mitschüler*innen z.B. als „Kanaken“ bezeichnet.
- Stereotype Zuschreibungen und Reduzierung auf die (vermeintliche) Herkunft: Ein türkischstämmiges Mädchen bekommt von einer Lehrkraft gesagt, ihre schlechten Noten seien doch nicht so schlimm, da sie ja eh bald verheiratet werde.

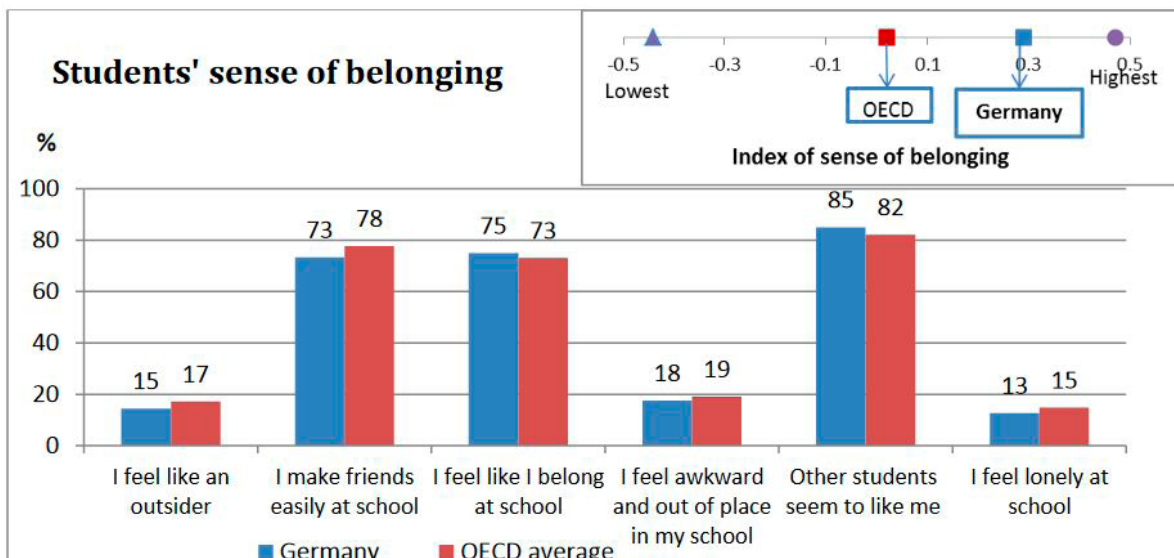
Religion/Weltanschauung

- Belästigung von muslimischen Schülerinnen mit Kopftuch: Mitschüler*innen machen sich über das Kopftuch einer muslimischen Schülerin lustig und versuchen, ihr dieses vom Kopf zu reißen.
- Antisemitische Beleidigungen.

Geschlecht/Geschlechtsidentität sowie sexuelle Identität/Diskriminierung von LSBTIQ*-Personen

- Eine Lehrkraft wertet die Kenntnisse und Fähigkeiten von Mädchen im naturwissenschaftlichen Unterricht dauernd ab („In Physik seid ihr nur Deko“). Ein Schüler verhält sich gegenüber weiblichen Lehrkräften permanent abwertend und respektlos („Von Frauen lasse ich mir gar nichts sagen“).
- Schüler*innen werden als „Lesbe“ oder „Schwuchtel“ beschimpft.
- Eine Trans*Schülerin wird von der Lehrkraft nicht mit ihrem neuen Namen angesprochen. (ADS 2018)

Diese Beispiele aus nur drei Dimensionen des AGGs ließen sich beliebig weiterführen. Diskriminierungen und Zuschreibungen passieren oft unabsichtlich, sind deswegen aber nicht weniger folgenreich für die Betroffenen. Alle Menschen wollen gleichwertig und gleichwürdig behandelt werden und dazugehören. Hier gibt der OECD-Report zum Wohlbefinden Aufschluss. In der Grafik geht es konkret um das Gefühl von Zugehörigkeit.



Source: OECD, PISA 2015 Database, Table III.7.1.

Bild links: OECD 2017: 3

Zugehörigkeit zu einer Gruppe/Schulgemeinde, Beziehungen zu den Eltern, den Peers und Lehrkräften sind ein wichtiger Faktor für die psychische und physische Gesundheit von Kindern und Jugendlichen. Deutschland verfügt im Vergleich zu anderen OECD-Ländern über leicht höhere Messwerte; gleichzeitig gilt es in der Präventionsarbeit ein Auge auf jene Schüler*innen zu werfen, die sich wie Außenseiter*innen fühlen (15 %), die sich unbehaglich und fehl am Platz in ihrer Schule fühlen (18 %) und auf die, die sich einsam fühlen (13 %).

In den Diskussionen der Bertelsmanns-Studie Children's Worlds+ mit den Kindern und Jugendlichen kam die Bedeutung von Kultur, Religion und Herkunft häufig zur Sprache. Je nach Teilnehmer*innenkreis wurde dies als Frage der Zugehörigkeit und Identität verhandelt, aber auch als Barriere für Teilhabe. „In diesem Zusammenhang sprachen Kinder und Jugendliche, insbesondere jene mit einem Migrationshintergrund, von einem Differenzgefühl, von Ausgrenzungserfahrungen und Benachteiligung“ (BSt 2019: 53). Fehlendes Zugehörigkeitsgefühl und Diskriminierungserfahrungen bei Jugendlichen bieten u.a. den Nährboden für Radikalisierungsprozesse.

Extremismus und Radikalismus

Radikale und demokratiefeindliche Tendenzen sind auch im Klassenraum häufig zu spüren. Radikalisierte Jugendliche sind für Lehrkräfte in der Regel nicht mehr zu erreichen und brauchen professionelle Ansprechpersonen, z.B. vom Violence Prevention Network (<https://violence-prevention-network.de>).

„Es beginnt aber viel früher – nämlich in den Köpfen zumeist junger Menschen, die zum Teil jahrelange Radikalisierungsprozesse durchlaufen. Da müssen wir ansetzen! Prävention ist eine unabdingbare Voraussetzung für eine offene Gesellschaft.“ (ufuq.de 2015: 14) Unter **Extremismus/Radikalismus** sollen im Folgenden verschiedene radikale Tendenzen subsumiert werden: z.B. Rechtsradikalismus, religiös motivierter Extremismus, Linksextremismus, politisch motivierte Gewalt etc. – Es handelt sich um Weltanschauungen mit einer antidemokratischen Haltung, welche die Überwindung der Demokratie und die Beseitigung wesentlicher Verfassungsprinzipien zum Ziel haben.

PRÄVENTION IST NICHT DERADIKALISIERUNG:

„Primäre“ (oder universelle) Prävention ist in erster Linie Demokratieerziehung. Sie richtet sich an „ganz normale“ Jugendliche weit im Vorfeld etwaiger Ideologisierung oder Radikalisierung. Sie kann überall erfolgen, wo Jugendliche „unterwegs“ sind – vor allem in Schulen und Jugendeinrichtungen. Sie soll sensibilisieren und Jugendliche vor einfachen Welt- und Feindbildern schützen. (ufuq.de 2015: 8)

Für Jugendliche mit belastenden Familiengeschichten, die darüber hinaus Erfahrungen mit Entfremdung, Ohnmacht, Perspektivlosigkeit und Verwahrlosung machen, sind Angebote von Gruppen mit radikalen Weltanschauungen besonders verlockend. Sie erfahren dort Gemeinschaft, Orientierung und erhalten einfache Antworten auf komplexe Fragen. Zudem fungiert die Zugehörigkeit zu einer radikalen Gruppe für die Jugendlichen als „Ventil für ihren Frust und ihre Wut“ und birgt „die Chance, sich einmal im Leben stark, überlegen und mächtig zu erleben – verbunden mit der Gewissheit auf der richtigen Seite zu stehen.“ (ufuq.de 2015: 8f.)

„Um Extremismus vorzubeugen, braucht es eine Stärkung der Schulen“ lautet daher auch eine Forderung aus dem Gutachten für den Deutschen Präventionstag 2018 in Dresden, weil schulische Faktoren Einfluss auf die Entwicklung von extremistischen Prozessen haben: „Schulen sind ein Ort, an dem Zugehörigkeit, Anerkennung und Demokratie gelebt werden kann und wo Kinder und Jugendliche, die Probleme haben bzw. machen, identifiziert und adressiert werden können.“ (Baier 2018: 70) Durch die Ausbildung von Demokratiefähigkeit zeigen Schüler*innen weniger Anfälligkeit für rechtsextreme und fundamentalistische Einstellungen. (Edelstein/Fauser 2001)

Die Rolle der politischen Bildung und der Demokratiepädagogik

Der Erziehungswissenschaftler Prof. Benno Hafeneger sieht den Begriff der Prävention im Kontext von politischer Bildung im Zuge der Debatten um Extremismus durchaus kritisch. Für ihn impliziere diese Präventionslogik ein negatives und defizitäres Gesellschafts- und Jugendbild. Er befürchtet, dass **Politische Bildung** so den „Beigeschmack einer Verhinderungspädagogik“ habe. Wichtig sei, dass Erwachsene Vertrauen in die Gesellschaft bzw. junge Generation haben:

Politische Bildung muss – als Menschenrechtsbildung und mit Blick auf die Menschenwürde als basaler Orientierung – von einem positiven Gesellschafts- und Jugendbild getragen sowie einer demokratischen, partizipativproaktiven und zukunftsorientierten Perspektive verpflichtet sein. (Hafeneger 2019)

Ob nun die Begrifflichkeit Prävention oder Politische Bildung: In der Schule können nahezu alle Kinder und Jugendlichen angesprochen werden. Lehrkräfte sollten daher „Othering“ (Wir-und-Die-Diskurse) vermeiden, Demokratie erfahrbar machen, vertrauensvolle Beziehungen gestalten, Ambiguitätstoleranz fördern, sich offen für die Lebenswelt der Schüler*innen zeigen und deren Fragen und Kritik an die aktuelle Gesellschaft ernst nehmen. Hafenegers positiver und ressourcenorientierter Blick auf die junge Generation ist auf jeden Fall eine Gelingensbedingung, um allen Schüler*innen das Gefühl von Zugehörigkeit zu bieten.

Mehr **Demokratiepädagogik** in Schulen erscheint insbesondere hinsichtlich der aktuellen gesellschaftlichen Entwicklung hilfreich. Die aktuelle (mitunter durchaus kontrovers diskutierte) Mitte-Studie zu antidemokratischen Einstellungen in Deutschland, die von Forscher*innen des Bielefelder Instituts für interdisziplinäre Konflikt- und Gewaltforschung im Auftrag der SPD-nahen Friedrich-Ebert-Stiftung durchgeführt wurde, warnt aktuell vor einem gesamtgesellschaftlichen Verlust demokratischer Orientierung: Vordergründig finde sich eine hohe Zustimmung zur Demokratie, die aber zugleich von antidemokratischen und antipluralistischen Überzeugungen begleitet werde. Die Mitte verliere ihren festen Boden und ihre demokratische Orientierung. (Mitte-Studie 2019: 1) „Lippenbekenntnisse zur Demokratie werden nach der Studie nicht reichen“, meint Prof. Dr. Andreas Zick, Direktor des Instituts in Bielefeld. Es brauche mehr Demokratiebildung, Arbeit gegen Vorurteile und weniger Verharmlosung von menschenfeindlichen und demokratie-missachtenden Meinungen. (Mitte-Studie 2019: 8)

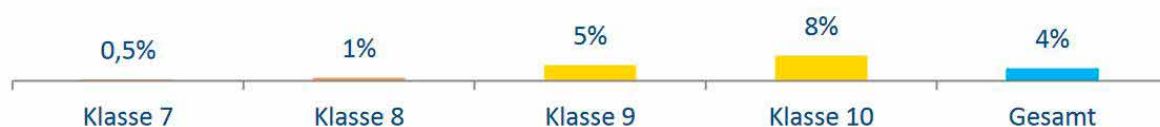


Abbildung 28: Anteil Schülerinnen und Schüler, die in den letzten 30 Tagen Cannabis konsumiert haben

Bild links: BSt 2019: 37

Schule als sicheren Ort erleben

Die dargestellten Handlungsfelder für Prävention in der Schule stehen nicht nur in einem unmittelbaren Bedingungszusammenhang mit dem Bedürfnis nach Zugehörigkeit, sondern auch mit dem nach **Sicherheit**. Wie sich das Sicherheitsempfinden von Schüler*innen in deutschen Schulen darstellt, ist einer Grafik aus der Studie der Bertelsmann Stiftung zu entnehmen:

Der größte Teil der befragten Schüler*innen fühlt sich in der Schule sicher – auch wenn Unterschiede zwischen den Schultypen offensichtlich sind. So ist der Anteil an Kindern und Jugendlichen, die dem Item, „Ich fühle mich sicher in meiner Schule“ stark zustimmen, in Hauptschulen und Gesamtschulen deutlich niedriger als in den anderen Schultypen. Es wäre sinnvoll, mit allen Akteur*innen in diesen Schulen gemeinsam zu überlegen, wie Schule wieder zu einem Ort werden kann, an dem sich Schüler*innen geschützt und wohlfühlen.

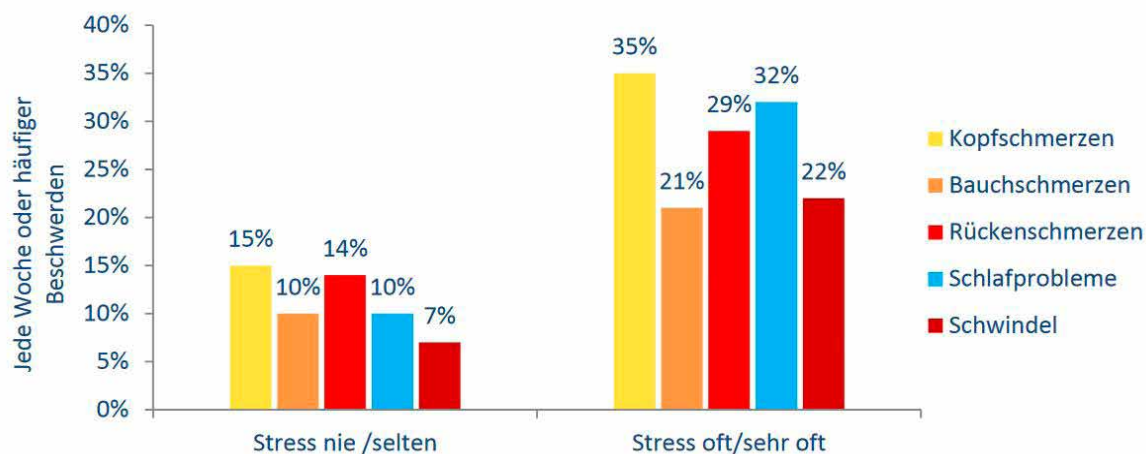


Abbildung 11: Somatische Beschwerden in Abhängigkeit des Stresserlebens

Bild links: BSt 2019: 30

Schulen zu einem (gefühlte) sicheren Ort zu machen, bedeutet auch herausfinden zu wollen, was genau Kinder und Jugendliche als unsicher empfinden: Räumlichkeiten, Beziehungen zu Mitschüler*innen oder anderen Menschen innerhalb der Schulgemeinde, Mobbing-situationen, (un)bewusste Diskriminierungen, Gewalt oder kriminelle Machenschaften auf dem Schulhof? Schüler*innen einzubeziehen, ihnen zuzuhören, sie ernst zu nehmen und sie etwas gestalten zu lassen, sind wichtige Aufgaben in der Präventionsarbeit. Viel zu oft wird über, statt mit Kindern und Jugendlichen gesprochen. Über die Einschätzung der **Mitbestimmungsmöglichkeiten** in Familie und Schule gibt auch wieder die aktuelle Studie der Bertelsmann Stiftung Aufschluss:

Die Ergebnisse sind insgesamt erfreulich, doch angesichts des Grundgedankens, dass alle Kinder und Jugendlichen (Kinder) Rechte haben und von ihrer Umsetzung profitieren sollten, ist der Anteil von 6,6 % in der Familie und 11,2 % in der Schule ernst zu nehmen, die dem nicht oder nur ein bisschen zustimmen. Hier stellt sich für die Präventionsarbeit die Frage, wer sich hinter dieser Gruppe verbirgt, wie diese Schüler*innen ihre Rechte künftig verwirklichen könnten und wer sie dabei unterstützt. Kinder, die um ihre Rechte wissen und die in Alltagssituationen erfahren, dass ihre Stimme zählt, haben auch in bedrohlichen Situationen mehr Vertrauen darin, sich Unterstützung zu suchen. Zudem besitzen sie mehr Selbstsicherheit, eigene Entscheidungen zu treffen und zu diesen zu stehen.

Sucht – ein zentrales Handlungsfeld schulischer Prävention

Ein weiteres wichtiges Feld in der schulischen Präventionsarbeit ist die Prävention von stoffgebundener und stoffungebundener **Sucht**. Wie die Deutsche Hauptstelle für Suchtfragen e.V. (DHS) jüngst meldete, sind die legalen Drogen wie Alkohol und Tabak nach wie vor für den größten Teil der Suchtproblematik in Deutschland verantwortlich (DHS 2019). Für Jugendliche mit Verhaltensstörungen besteht ein stark erhöhtes Risiko, psychiatrische und Drogenmissbrauchsprobleme zu bekommen (Gregory et al. 2007). Zunächst einmal gibt es jedoch in Bezug auf den aktuellen Zigaretten- und Alkoholkonsum Jugendlicher ein paar positive Tendenzen zu vermelden:

Der Anteil **Zigaretten rauchender Jugendlicher** hat sich in den vergangenen 10 bis 15 Jahren um zwei Drittel verringert. (Drogen- und Suchtreport 2018: 41) Von aktuellem Zigarettenkonsum im letzten Monat berichteten insgesamt 6 % der Schüler*innen zwischen 14 bis 18 Jahren. Die Rauchquote reicht bis 16 % in



Abbildung 24: Anteil Schülerinnen und Schüler, die in den letzten 30 Tagen mindestens eine Zigarette geraucht haben

der Jahrgangsstufe 10. (DAK-Präventionsrads 2017: 23)

Allerdings ist auch ein anderer, eher beunruhigender Trend zu vermelden: Nach Angaben des DAK-Präventionsrads 2017 machten in Deutschland mehr Kinder und Jugendliche Erfahrungen mit Wasserpfeifen als bisher gemacht. Dabei birgt Shisha-Rauchen doch mehr Risiken als oft angenommen. Auch den elektronischen Alternativen zum traditionellen Tabakkonsum werden erhebliche Gesundheitsrisiken zugesprochen: Inhaltsstoffe: Inhaltsstoffe von E-Zigarette und E-Shisha bestehen aus einer flüssigen

Mischung aus Propylenglykol, Wasser, Ethanol und Glycerin, die mit Nikotin und Aromen versetzt ist. Nach Erkenntnissen des Deutschen Krebsforschungszentrums könne das inhalierte Propylenglykol die Atemwege und Augen reizen und zu weiteren Schädigungen wie zum Beispiel einer chronischen Bronchitis führen. Der Suchtstoff Nikotin gelte als Nervengift, führe nachweislich zur Abhängigkeit und zu Herz-Kreislauf-Erkrankungen. (DAK 2017)

Von den Schüler*innen der Klassenstufen 5 bis 10 haben 22 % schon einmal Tabak aus einer Shisha geraucht. 6 % konsumieren regelmäßig, also mindestens einmal im Monat. In der Jahrgangsstufe 10 hat knapp die Hälfte aller Schüler*innen (47 %) schon Erfahrung mit Shishas gemacht. (DAK-Präventionsradar 2017: 24)

Ergebnisse zum Shisha-Rauchen im Präventionsradar

Anteil der Schüler, die bereits das Shisha-Rauchen probiert haben:

	Kl. 5	Kl. 6	Kl. 7	Kl. 8	Kl. 9	Kl. 10	gesamt
Gesamt	4%	8%	14%	24%	39%	47%	22%
Jungen	4%	8%	19%	28%	45%	52%	25%
Mädchen	3%	8%	10%	21%	34%	42%	19%

Anteil der Schüler, die im Vormonat Shisha geraucht haben:

	Kl. 5	Kl. 6	Kl. 7	Kl. 8	Kl. 9	Kl. 10	gesamt
Gesamt	1%	2%	2%	6%	10%	15%	6%
Jungen	1%	2%	3%	6%	11%	19%	7%
Mädchen	0%	1%	1%	5%	10%	12%	5%

Bild oben:
DAK 2017

Die DAK-Krankenkasse führte im Jahr 2017 eine Schulstudie mit dem Institut für Therapie- und Gesundheitsforschung (IFT-Nord) in sechs Bundesländern durch. Es nahmen knapp 7.000 Schüler*innen aus mehr als 400 Klassen daran teil. Auf die Ergebnisse des DAK-Präventionsradars 2017 wird in diesem Kapitel noch mehrfach verwiesen.

„Wasserpfeifen sind eine gefährliche Versuchung für Jugendliche. Unser Präventionsradar zeigt großen Informationsbedarf: Vielen Schülern ist nicht bewusst, wie gesundheitsschädlich Shisha-Rauchen ist.“

Andreas Storm, Vorstandsvorsitzender der DAK-Gesundheit (DAK-Präventionsradars 2017)

Der riskante **Alkoholkonsum** bei Jugendlichen ist seit 2007 um etwa zwei Drittel zurückgegangen (21,6 %) und liegt bei beiden Geschlechtern etwa gleich hoch. Der Anteil der Jugendlichen, die regelmäßig Alkohol trinken, ist in den letzten zehn Jahren ebenfalls gesunken, liegt bei Jungen aber etwa doppelt so hoch wie bei Mädchen (Drogen- und Suchtreport 2018: 56). Es ist jedoch wichtig zu wissen: Je früher junge Menschen anfangen zu trinken, desto eher werden sie als Erwachsene schwer alkoholabhängig sein. (Grant/Dawson 1997 und Gruber et al. 1996). Zudem bleibt die Zahl der Kinder, Jugendlichen und jungen Erwachsenen zwischen 10 und 20 Jahren, die 2017 aufgrund eines akuten Alkoholmissbrauchs stationär behandelt wurden, mit insgesamt 21.721 Patienten weiterhin auf hohem Niveau. (DHS 2019)

29 % der im Rahmen des DAK-Präventionsradars befragten Schüler*innen haben in ihrem Leben bereits einmal „bis zum Rausch“ Alkohol konsumiert. Ein deutlicher Anstieg ist ab Klasse 10 festzustellen. In dieser Klassenstufe gaben 59 % an, dass sie bereits einen Alkoholrausch erlebt haben. In der Jahrgangsstufe 7 sind es hingegen 7 %, allerdings werden in diesem Alter zum Beispiel durch Präventionsarbeit entscheidende Weichen gestellt. (DAK-Präventionsradar: 22)

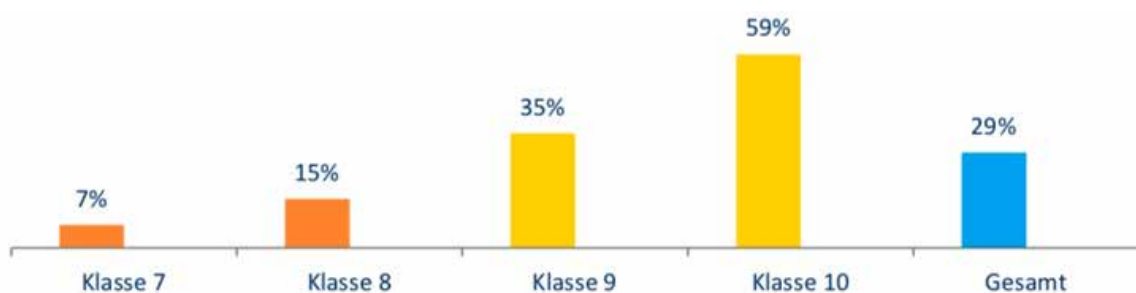


Abbildung 21: Rauschtrinken: Lebenszeitprävalenz

Bild oben: DAK-Präventionsradar: 22

Mit **Rauschtrinken** verbunden sind neben den Krankenhausaufenthalten beispielsweise auch negative Konsequenzen wie riskantes Sexualverhalten oder Unfälle, bis hin zu organischen Schädigungen („Komasaufen“). (DAK-Präventionsradar: 22)

Ergebnisse erster Studien lassen eine Korrelation zwischen dem Konsum von Energydrinks und einem früheren Einstieg in den Alkoholkonsum vermuten. Energydrinks gehören zu den psychotropen Substanzen und sind Softgetränke mit einem erhöhten Koffeingehalt (bis 32 mg/100 ml). Ihr regelmäßiger Konsum wird als bedenklich eingestuft. (DAK-Präventionsradar: 18)

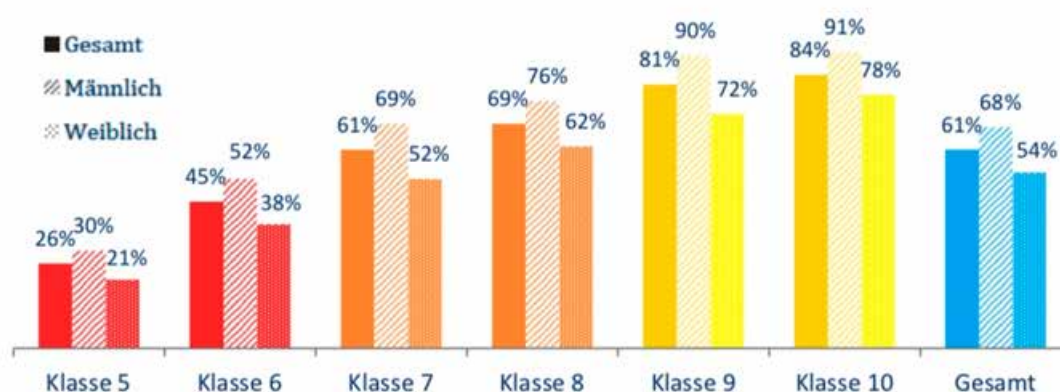


Bild oben: DAK-Präventionsradar: 18

Mit zunehmendem Alter ist ein enormer Anstieg an Schüler*innen zu verzeichnen, die bereits schon einmal einen Energydrink getrunken haben. In der 5. Klasse haben etwa ein Viertel der Kinder bereits Erfahrung mit Energydrinks gesammelt, bei den Achtklässlern sind es schon zwei Drittel (69 %) und bei den Zehntklässlern dann sogar 84 %. Von den Schüler*innen, die schon einmal Energydrinks konsumiert haben, berichteten 74 % von aktuellem Konsum, davon 60 % gelegentlich und 14 % häufig. Zu den größten Konsumenten gehören männliche Befragte aus der 9. und 10. Klasse. Hier lag die Quote für mindestens wöchentlichen Konsum bei 20 %. (DAK-Präventionsradar: 18f.)

Die Grafik zeigt, dass unter den Schüler*innen, die in den letzten 30 Tagen Energydrinks getrunken haben, deutlich mehr übergewichtig sind und Konsument*innen von Energydrinks öfter über Stress und Schlafprobleme berichten. Der hohe Zuckergehalt und Koffein in Energydrinks nimmt Einfluss auf die Gesundheit (Schlaf-/Wachrhythmus, Gewicht, Fitness etc.). (DAK-Präventionsradar: 19) Auf die Frage, zu welchen Gelegenheiten die Schüler*innen in den letzten 30 Tagen Energydrinks konsumiert haben, gaben übrigens 20 % „vor“ oder „während der Schulzeit“ an. (DAK-Präventionsradar: 20)

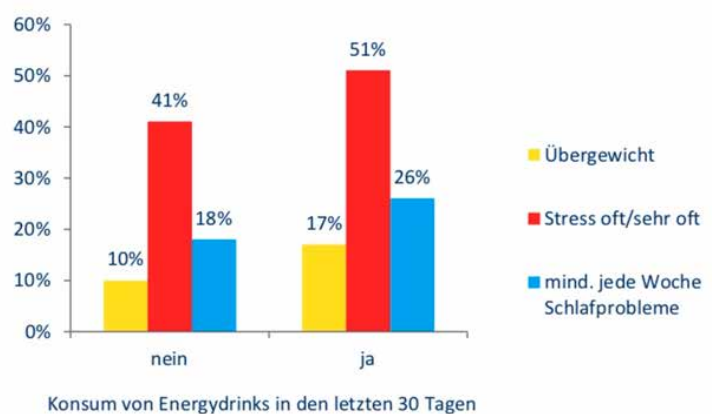


Abbildung 16: Übergewicht, Stress und Schlafprobleme in Abhängigkeit des Verzehrs von Energydrinks

Bild oben: DAK-Präventionsradar: 19

In Bezug auf Cannabis ist eine steigende Entwicklung im Konsum zu beobachten. „Cannabis ist sowohl bei den Jugendlichen als auch bei den Erwachsenen die mit Abstand am häufigsten konsumierte illegale Droge.“ (DHS 2019) Nach einem Hoch der Prävalenzen bei Jugendlichen und jungen Erwachsenen zu Beginn der 2000er Jahre ist der Cannabis-Konsum zunächst wieder zurückgegangen, um dann seit 2011 wieder anzusteigen. (Drogen- und Suchtbericht 2018: 86)

Cannabiskonsum führt kurzzeitig u. a. zu Beeinträchtigungen von Wahrnehmung und Gedächtnis, über langfristige Schädigungen herrscht noch Unklarheit. Früher Konsum (im Kindes- und Jugendalter) steht hingegen häufig mit späteren gesundheitlichen und sozialen Problemen in Zusammenhang.

(DAK-Präventionsradar: 25)

13 % der befragten Schüler*innen im DAK-Präventionsradar haben mindestens einmal im Leben Cannabis konsumiert. In der Klassenstufe 10 liegt die Quote bei 30 % der Befragten, die Erfahrung mit Cannabis gesammelt haben (siehe Grafik). (DAK-Präventionsradar: 25)



Abbildung 27: Cannabis: Lebenszeitprävalenz

Bild oben: DAK-Präventionsradar: 25

Die Gesamtstichprobe der Schüler*innen, die in den letzten 30 Tagen Cannabis konsumierten, lag bei 4 %. Von denjenigen berichteten 38 % gelegentlich („seltener als einmal im Monat“ bis „mindestens einmal im Monat, aber nicht jede Woche“) Cannabis zu konsumieren, 15 % sogar häufig. (DAK-Präventionsradar: 25)



Abbildung 28: Anteil Schülerinnen und Schüler, die in den letzten 30 Tagen Cannabis konsumiert haben

Bild oben: DAK-Präventionsradar: 25

Nichtstoffliche Abhängigkeit

Bedenklich ist auch die Zunahme der **Computerspiel- und Internetabhängigkeit** bei 12- bis 17-jährigen Jugendlichen. Zwischen 2011 und 2015 hat sie sich bei weiblichen Jugendlichen fast verdoppelt. Nach Zahlen des Drogen- und Suchtberichts 2018 nutzt die große Mehrheit (85 %) der 12- bis 17-Jährigen täglich soziale Medien. Die Nutzungsdauer pro Tag beträgt im Durchschnitt knapp drei Stunden (166 Minuten). Die meiste Zeit verbringen Kinder und Jugendliche mit der Nutzung von WhatsApp (66 %), gefolgt von Instagram (14 %) und SnapChat (9 %). (Drogen- und Suchtbericht 2018: 108)

Um eine **problematische Social Media-Nutzung** überhaupt erfassen zu können, wurde die Social Media Disorder Scale (van den Eijnden et al. 2016) eingesetzt. Dabei handelt es sich um einen standardisierten Fragebogen, der in der Kurzversion aus neun Fragen besteht.

Bei fünf oder mehr positiv beantworteten Fragen wird eine Social Media Disorder angenommen. 2,6 % der 12- bis 17-Jährigen erfüllten in der repräsentativen Stichprobe die Kriterien einer Social Media Disorder. Mädchen sind mit 3,4 % etwas häufiger betroffen als Jungen (1,9 %). Dieser Prozentsatz auf alle 12- bis 17-Jährigen in Deutschland hochgerechnet, entspricht etwa 100.000 Betroffenen. „Die Ergebnisse der Studie zeigen, dass die Nutzung sozialer Medien ein Suchtpotenzial birgt und sich ungünstig auf verschiedene Lebensbereiche auswirken kann.“ (Drogen- und Suchtbericht 2018: 108)

Die soziale Umgebung der Jugendlichen

Soziale Wahrnehmungsverzerrungen können dazu beitragen, dass sich Jugendliche sozial verschlossen verhalten, bspw. eine bestehende Problematik gegenüber Bezugspersonen nicht von sich aus ansprechen. In einer Beratungssituation sollte man deshalb darauf achten, eine vertrauensvolle Atmosphäre zu schaffen und genügend Zeit in den Beziehungsaufbau zu investieren. (MGEPA 2013)

Bei **Internetspielen** zeigen sich Vermischungen zwischen klassischen Computerspielen und Glücksspielen. Internetspiele verfügen über Elemente wie z.B. eine hohe Ereignisfrequenz und Quotenpläne, die sich mit den strukturellen Merkmalen von Geldspielautomaten vergleichen lassen (vgl. Griffiths 2002). Diese Ähnlichkeit birgt für Kinder und Jugendliche ein potenzielles Risiko, im weiteren Entwicklungsverlauf ein problematisches Glücksspielverhalten zu entwickeln (Hardoon/Derevensky 2001). In modernen Computerspielen wird Glücksspielverhalten auf verschiedene Weise einbezogen, z.B. können Spieler*innen, an bestimmten Glücksspielangeboten (virtuelle Spielautomaten, Roulette, Poker etc.) teilnehmen und dort Gegenstände oder virtuelle Zahlungsmittel erspielen, die im weiteren Spielverlauf nützlich sind. Oder sie können in Sportspielen echtes Geld auf den Spielausgang verwetten. Dieser Trend wird sich mit Sicherheit fortsetzen und Jugendliche werden in Zukunft immer mehr Zugang zu Spielen haben, die entweder direkte oder indirekte Bezüge zu klassischen Glücksspielen aufweisen.

Bei einer problematischen Nutzung von Glücksspielen zeigt sich ein geschlechterdifferentes Risiko. Während bei den 16- und 17-jährigen Jungen ein leichter Anstieg seit 2013 zu verzeichnen ist, sind die Werte bei den Mädchen weiterhin extrem niedrig. (Drogen- und Suchtbericht 2018: 134)

DSM-IV-MR-J (Fisher, 2000; dt. Version Hurrelmann et al. 2003)

Zeitraum: gemeinsames Auftreten der Kriterien innerhalb der vergangenen zwölf Monate.

- | | |
|--|--|
| 1. Eingenommenheit | 7. Flucht (Regulation von Emotionen anhand des Glücksspiels) |
| 2. Toleranzentwicklung | 8. Ausführen antisozialer Handlungen |
| 3. Kontrollverlust | 9. Gefährdung anderer Lebensbereiche (z.B. Beziehungen, Hobbys, schulische Leistungen) |
| 4. Entzugserscheinungen | |
| 5. Lügen | |
| 6. Verlusten hinterher jagen (chasing) | |

Bild oben: MGEPA 2013: 23

Im Auftrag des Ministeriums für Gesundheit, Emanzipation, Pflege und Alter des Landes Nordrhein-Westfalen (MGEPA) führte die Ambulanz für Spielsucht der Klinik und Poliklinik für Psychosomatische Medizin und Psychotherapie der Universitätsmedizin Mainz eine repräsentative und multimodale Studie an rund 6000 Jugendlichen zwischen 12 und 19 Jahren in Nordrhein-Westfalen durch.

Problematisches Glücksspielverhalten liegt voraussichtlich dann vor, wenn mindestens vier der o.g. Kriterien erfüllt werden. Jugendliche, die zwei oder drei Kriterien erfüllen, gelten als „gefährdete Glücksspieler“. Kein oder nur ein erfülltes Kriterium deutet auf „unauffälliges“ Glücksspielverhalten hin.

1,7 % der Jugendlichen erfüllten die Kriterien des internationalen Diagnosesystems DSM für problematisches Glücksspielen. Weitere 3,5 % fallen in die Gruppe der gefährdeten Glücksspieler*innen. (MGEPA 2013: 23) Die Studie legte offen, dass die soziale Unsicherheit bei Nutzer*innen mit problematischem Glücksspielverhalten deutlich erhöht ist. Betroffene Jugendliche weisen also weniger Vertrauen in soziale Beziehungen auf, erleben sich als weniger sozial aufgeschlossen und mitunter anderen gegenüber als unterlegen. Zu den weiteren glücksspielbezogenen Problemen gehören psychische Stressbelastung, gesundheitliche Probleme (Übelkeit, Kopfschmerzen etc.), Hyperaktivität, emotionale Probleme, Verhaltensauffälligkeiten, Konflikte mit Gleichaltrigen, Leistungsabfall in der Schule, erhöhte Affinität zu Substanzkonsum, Überschuldung, ein gestörtes Vertrauensverhältnis zu den Bezugspersonen sowie Beschaffungskriminalität. (Vgl. MGEPA 2013: 35-39)

Maik, 19 Jahre, Automaten- und Internetglücksspieler:

„Die Alters-Barriere im Internet ist leicht zu überwinden. Abgesehen davon, ich war mit 16 das erste Mal in einer Spielhalle.“ (MGEPA 2013: 10)

Esstörungen, mangelnde Bewegung und Stress

Ebenfalls besorgniserregend sind Zahlen der Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung (BzgA) zum Thema **Esstörungen**: Etwa ein Fünftel der Kinder und Jugendlichen in Deutschland im Alter von 11 bis 17 Jahren zeige Symptome von Esstörungen, z.B. Unzufriedenheit mit Figur und Gewicht oder Heißhungeranfälle. Mädchen seien fast doppelt so häufig betroffen wie Jungen. Fast die Hälfte der Mädchen und ein Fünftel der Jungen im Alter von 15 Jahren empfinde sich als zu dick, obwohl

Gestörtes Essverhalten von Kindern und Jugendlichen im Alter von 11 bis 17 Jahren



(eigene Grafik)

sie normalgewichtig seien. Mehr als die Hälfte der Mädchen habe in diesem Alter bereits Diäterfahrungen gesammelt, jedes vierte Mädchen sogar mehrfach. An Esstörungen erkranken zumeist junge Menschen. Über alle Esstörungen hinweg seien Mädchen bzw. Frauen deutlich häufiger betroffen als Jungen bzw. Männer. Die Magersucht habe ihren Beginn vor allem im frühen Jugendalter bzw. während der Pubertät, aber auch im jungen Erwachsenenalter. Bulimie und vor allem die Binge-Eating-Störung beginnen meistens etwas später als die Magersucht, also vorwiegend im späteren Jugendalter und jungen Erwachsenenalter. (BzG 2019a) Die Tendenz ist steigend:

Langfristige Betrachtungen zeigen eine klare Zunahme der Magersucht. In den vergangenen Jahrzehnten sind die Erkrankungszahlen jedoch nur noch sehr geringfügig angestiegen. Die Häufigkeit der Bulimie hat in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts deutlich zugenommen. Zur Entwicklung der Häufigkeit der Binge-Eating-Störung und der nicht näher bezeichneten Esstörungen gibt es bisher zu wenige Daten, um eine klare Aussage treffen zu können. (BzG 2019b)

Neben den gerade beschriebenen Gesundheitsrisiken sind Kinder und Jugendliche auch noch anderen Phänomenen ausgesetzt, die früher meist erst im Erwachsenenalter auftraten: zum Beispiel Übergewicht, Bewegungsmangel und Stress. Folglich leiden immer jüngere Menschen an so genannten Alterskrankheiten wie Diabetes Typ 2, Gefäßerkrankungen, Stoffwechselstörungen oder Rückenschmerzen. Diese alarmierende Entwicklung sollte im Interesse unserer gesamten Gesellschaft gestoppt und umgekehrt werden. (DAK-Präventionsradar: 1) Es gilt, passende Präventionsmaßnahmen einzusetzen, die das körperliche und psychische Wohlbefinden sowie das Gesundheitsverhalten von Schüler*innen fördern.

Ein zentrales Ergebnis {des} Präventionsradars ist die große Stressbelastung, unter der viele Schüler stehen. Viele Kinder und Jugendliche gehen mit Bauchschmerzen, Kopfweg und Rückenschmerzen zur Schule. Die Studie zeigt, dass Gesundheit in unseren Schulen eine größere Rolle spielen muss. Die Schüler lernen Bruchrechnen und Bücher zu besprechen. Sie wissen aber nicht, wie viel Zucker in der Limo steckt und wie schädlich langes Sitzen und Computerspielen für die Konzentration und den Rücken sind. Das Fach Gesundheit fehlt bislang auf dem Stundenplan. (DAK-Präventionsradar: 1)

Übergewicht ist schon im Jugendalter ein Risikofaktor, zum Beispiel für Gelenkprobleme, koronare Herzerkrankungen und Stoffwechselerkrankungen. Als übergewichtig gilt, wer einen deutlich überdurchschnittlichen, an Alter und Geschlecht ausgerichteten Body Mass Index (BMI) aufweist (WHO 2004). Dabei handelt es sich um BMIs, die über dem 90. Perzentil liegen.

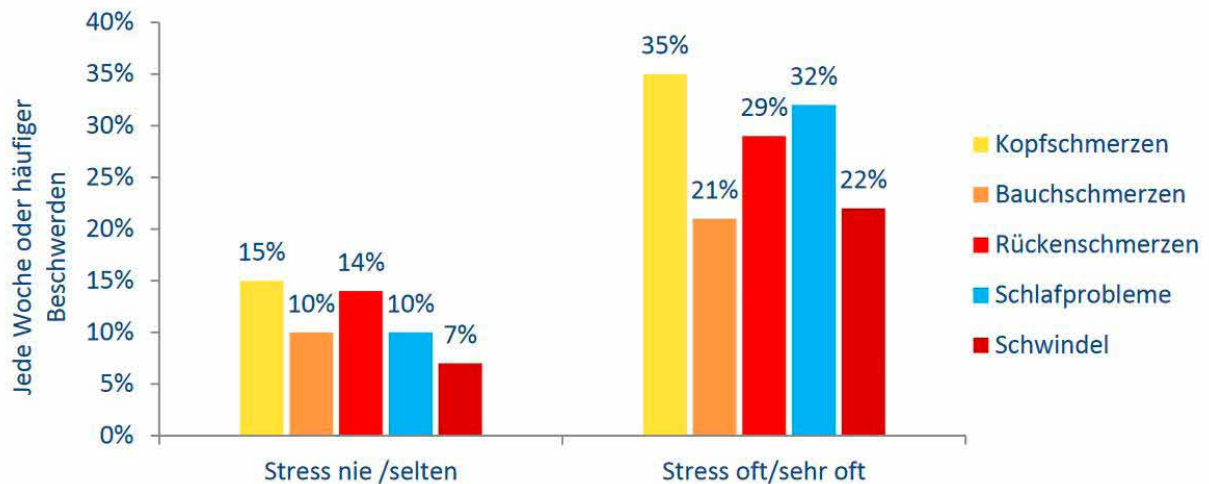


Abbildung 5: Anteil an übergewichtigen Schülerinnen und Schülern (>90. Perzentil)

Bild oben: DAK-Präventionsradar: 10

Die Studie gibt Aufschluss darüber, dass 12 % der Schüler*innen von Klasse 5 bis Klasse 10 das Kriterium für Übergewicht erfüllen (siehe obige Abbildung). Dabei wurde ein Zusammenhang zwischen Übergewicht und den Frühstücksgewohnheiten deutlich. In der Gruppe der Schüler*innen, die nie zu Hause frühstücken, lag der Anteil an übergewichtigen Kindern und Jugendlichen bei 16 %, verglichen mit 10 % unter denen, die angaben, jeden Tag vor der Schule eine Mahlzeit zu sich zu nehmen. Weiterhin gab es eine ähnlich deutliche Korrelation zwischen Übergewicht und der Häufigkeit gemeinsamer Familienmahlzeiten. Wer öfter an gemeinsamen Mahlzeiten zu Hause teilnahm, berichtete auch von seltenerem Fastfood-Konsum und von mehr Konsum von Obst und Gemüse. (DAK-Präventionsradar: 10)

Doch nicht nur eine ausgewogene Ernährung ist wichtig für auch eine gesunde Entwicklung, das Gleiche gilt für ausreichende **Bewegung**. Die Weltgesundheitsorganisation (WHO) empfiehlt für Heranwachsende, jeden Tag mindestens 60 Minuten körperlich aktiv zu sein, beispielweise Sport zu treiben, damit die Schweißproduktion angeregt, die Atmung schneller und die Herzfrequenz höher wird. (WHO 2010)



Der Grafik ist zu entnehmen, dass nur 17 % der Schüler*innen jeden Tag aktiv sind und damit den Empfehlungen der WHO entsprechen. 83 Prozent der Kinder und Jugendlichen sind nicht jeden Tag aktiv. Außerdem offenbaren die Daten, dass sich mit steigendem Alter die körperliche Aktivität der Schüler*innen reduziert. (DAK-Präventionsradar: 10)

Es gibt noch einen weiteren Aspekt des ungesunden Lebensstils, der sich auf die Gesundheit und das Wohlbefinden auswirkt, nämlich subjektiv erlebter Stress. Neben physiologischen Begleiterscheinungen wie erhöhtem Blutdruck und stärkerer Gereiztheit, steht hoher Stress längerfristig auch mit Erschöpfung und sinkender Leistungsfähigkeit in Zusammenhang. 2017 gaben 43 % der Schüler*innen an, oft oder sehr oft Stress zu erleben. Die Mädchen litten mit einer Quote von 49 % stärker als Jungen mit einem Anteil von 37 % unter Stress. Weiterhin berichteten ältere Schüler*innen (9. und 10. Klasse) signifikant häufiger über Stress als jüngere (51 % „oft oder sehr oft“ vs. 35 % in der 5. und 6. Jahrgangsstufe). Schultartspezifische Unterschiede zeigten sich hingegen nicht. (DAK-Präventionsradar: 13f.)

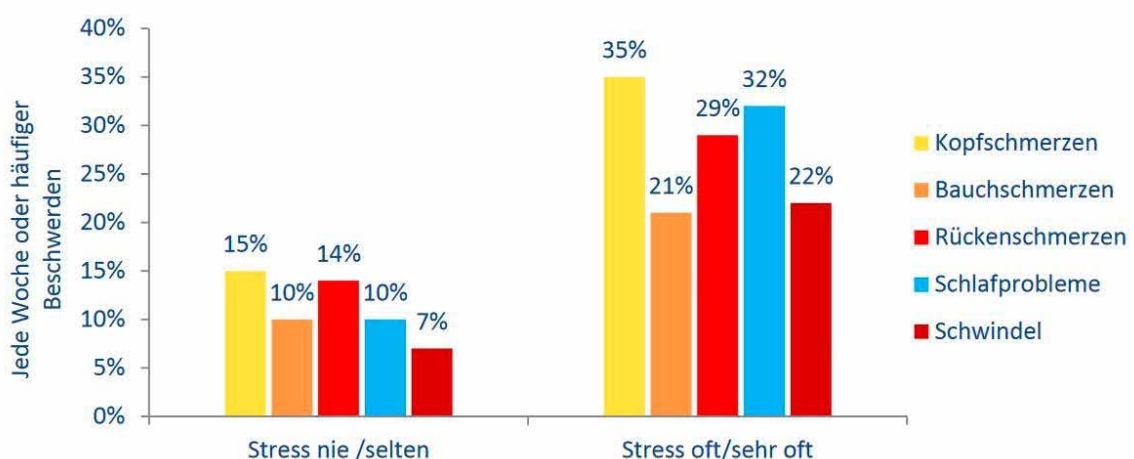


Abbildung 11: Somatische Beschwerden in Abhängigkeit des Stresserlebens

Bild oben: DAK-Präventionsradar: 14

In der Studie konnte zudem aufgezeigt werden, wie stark der Zusammenhang zwischen subjektivem Stresserleben und dem Auftreten von somatischen Beschwerden ist. Bei Schüler*innen, die oft oder sehr oft Stress haben, ist der Anteil mit Beschwerden, die „jede Woche oder häufiger“ auftreten, doppelt so hoch, bei Schlafstörungen und Schwindel ist die Quote sogar verdreifacht. Diese Assoziation zeigte sich altersunabhängig. (DAK-Präventionsradar: 14.)

Seelische und emotionale Störungen

Schulische Präventionsarbeit wirkt auch vorsorglich gegen **psychische oder psychiatrische Krankheiten**. Wenn Kinder und Jugendliche **seelische, emotionale und Verhaltensstörungen** erleiden (z.B. Depressionen, Borderline, Störungen des Sozialverhaltens oder Drogenmissbrauch), stellt das eine ungeheure Belastung für sie selbst, ihre Familien und die Gesellschaft insgesamt dar. 14 bis 20 % der jungen Menschen durchleben mindestens einmal im Leben eine Verhaltensstörung. Die Hälfte aller Fälle diagnostizierter psychischer Erkrankungen hat bis zum Alter von 14 Jahren begonnen und Dreiviertel der Fälle bis zum Alter von 24 Jahren (Kessler et al. 2005). Weiterhin ergab die Überprüfung von drei Längsschnittuntersuchungen, dass fast 40 % der Jugendlichen mindestens eine psychiatrische Störung vor ihrem 16. Lebensjahr durchlaufen haben. (Jaffee et al. 2005) Zeichen möglicher Verhaltensstörungen sind demnach schon bei sehr jungen Menschen sichtbar. Hier könnte schon viel früher präventiv im Sinne des betroffenen Kindes Einflusses genommen werden.

Suizid als gravierendste Problematik

Die gravierendste und bedrohlichste Form des selbstschädigenden Verhaltens ist der **Suizid**. Bis zum Alter von 15 Jahren sind Suizidversuche selten, danach ist jedoch ein rapider Anstieg zu vermerken. (DGKJP 2016: 14) In der Heidelberger Schulstudie berichten 8 % der 14- bis 15-Jährigen von mindestens einem Suizidversuch in der Vergangenheit. (Brunner et al. 2007) Bei den Suizidversuchen zeigen sich enorme Geschlechterunterschiede: 10,8 % der Mädchen erzählen von einem Suizidversuch und 4,9 % der Jungen. (Kaess et al. 2011) Im Jugendalter stehen Suizide in den meisten westlichen Ländern an der zweiten oder dritten Stelle der Todesursachenstatistik in der entsprechenden Altersgruppe. (Kokkevi et al. 2012) Schulen als Ort für Präventionsmaßnahmen im Kindes- und Jugendalter sind dabei von besonderer Bedeutung, da Risikoevaluationen oder Präventionsprogramme dort kostengünstig und effektiv durchgeführt werden können. (Shaffer/Gould, 2000)

Durch die Anwendung von Maßnahmen, Programmen und Strategien, die darauf abzielen, Risiken zu eliminieren und Stärken zu fördern, gibt es ein großes Potenzial, die Anzahl der neuen Fälle von Verhaltensstörungen zu reduzieren und das Leben junger Menschen deutlich zu verbessern. (Jonkman 2004)

Zu den universellen Präventionsansätzen gehören sogenannte „Fertigkeitentrainings“, in denen bestimmte Fähigkeiten trainiert werden, wie zum Beispiel Bewältigungs- oder Problemlösestrategien. Diese sind bei suizidalen Jugendlichen meist nicht in ausreichendem Maße vorhanden. (McLaughlin et al. 1996) Mit solchen Trainings konnten in Studien positive Ergebnisse im Sinne einer Reduktion von suizidalen Tendenzen nachgewiesen werden. (Klingman/Hochdorf 1993; Orbach/Bar-Joseph, 1993)

Viele der oben geschilderten Präventionsbereiche stehen in einem engen Zusammenhang mit alterstypischer Vulnerabilität. Doch nicht nur der Übergang von der Kindheit in die Erwachsenenwelt wird krisenhaft erlebt, auch die Lebenswelt, mit der sich junge Menschen auseinandersetzen müssen, birgt Herausforderungen: Die erhöhte Zuwanderung, (vermeintlich) kulturell bedingte Konflikte, vermehrte Rassismus- und Ausgrenzungserfahrungen, Radikalisierungseinflüsse und die sich immer weiter öffnende Schere zwischen Arm und Reich wirken bedrohlich auf junge Menschen. Zudem erleben sie in Zeiten von Globalisierung und demographischem Wandel ökonomische und ökologische Krisen, einen wachsenden Generationenkonflikt und die Zunahme von politisch motivierter Kriminalität. Auch die steigende Leistungsanforderung im Beruf in einer immer schneller rotierenden Arbeitswelt bei gleichzeitig hoher Arbeitslosigkeit ist psychisch belastend.

Manche Jugendliche bewältigen Krisen, indem sie auf persönliche und sozial vermittelte Ressourcen zurückgreifen (Resilienz), andere besitzen diese psychische Widerstandskraft (noch) nicht und zeigen ein risikoreiches Verhalten, mit dem sie sich selbst und anderen schaden. **Es ist folglich hilfreich, Resilienz bei Kindern und Jugendlichen zu fördern, denn Menschen mit gut entwickelten sozialen und emotionalen Lebenskompetenzen werden Herausforderungen positiver und erfolgreicher begegnen können.**

A young woman with voluminous curly hair is smiling broadly, her eyes closed in a joyful expression. She is wearing a dark brown knit beanie and a blue denim jacket over a dark top. Her arms are slightly outstretched to her sides. She is standing in front of a vibrant, abstract mural featuring swirling patterns in shades of blue, green, yellow, and red. The overall mood is positive and energetic.

3

WIRKUNGEN UND NUTZEN VON PRÄVENTION

3. Wirkungen und Nutzen von Prävention

Für die Entscheidungen auf Schulleitungsebene, ob Prävention an der Schule stattfinden soll und wenn ja, in welchem Ausmaß und in welcher Form, sind umfassende Informationen über die potenziellen **Wirkungen** und den **Nutzen von Prävention** von grundlegender Bedeutung.

Wo liegen die Wirkungspotenziale einer unspezifischen Primärprävention in der Schule? Welcher Nutzen, welche Vorteile und welche Vorzüge sind an einer präventiv arbeitenden Schule zu erwarten, in der Lebenskompetenzen trainiert werden und Resilienz gestärkt wird? Im Folgenden werden die möglichen positiven Ergebnisse aufgeführt. Dabei wird in sechs relevante Zielgruppen unterschieden:

- a) Die Schule als Organisation
- b) Die Schulleitung
- c) Die Kinder, Jugendlichen und jungen Erwachsenen (Schülerinnen und Schüler)
- d) Die Lehrkräfte
- e) Die Eltern
- f) Das schulische Umfeld und die Gesellschaft

a) Wirkungspotenziale im Hinblick auf die Schule als Organisation

- Positive Veränderung der gesamten Schulkultur.
- Steigerung der Erziehungs- und Bildungsqualität.
- Weniger Konflikte, Mobbing, Ausgrenzung und Gewalt.
- Eine nachhaltige Kultur der Wertschätzung, des Respekts, der Akzeptanz und der Solidarität in der Schule.
- Verstärktes Bewusstsein für gesundheitsfördernde Rahmenbedingungen.
- Ein Werte-basierter Orientierungsrahmen für den Umgang miteinander.
- Optimierte Arbeitsbedingungen für das gesamte Schulpersonal.
- Die Schule wird als positiver Ort wahrgenommen, der Lernen und Leben in einer sicheren und wohlwollenden Atmosphäre ermöglicht.
- Bessere Gelingensbedingungen für Inklusion und Integration.
- Schulleitungen, Schüler*innen sowie Lehrkräfte fühlen sich sicher; ihre Konfliktlösungskompetenz ist gestärkt.
- Ein positiveres, lebensbejahendes Klassen- und Schulklima und damit eine gesteigerte Leistungsfähigkeit der Schüler*innen. (Wilms 2004)
- Eine bessere Bewältigung aktueller Herausforderungen auf der Grundlage einer gezielten Professionalisierung.
- Eine konstruktive Fehlerkultur und eine lebendige Begrüßungskultur.
- Ein verbessertes Sozialklima auch im Schulumfeld (Eltern, Gemeinde, Vereinsleben etc.).
- Optimale Voraussetzungen für „Peer Education“.
- Wettbewerbsvorteile gegenüber Schulen ohne Präventionskonzept.
- Leuchtturmeffekt: Besseres Image der Schule.
- „Die Schule ist ein Raum, in dem die Würde und die Gesundheit jedes Einzelnen geachtet werden“.

b) Wirkungspotenziale im Hinblick auf die Schulleitung

- Optimierte Bedingungen für die Wahrnehmung von Leitungsfunktionen.
- Freiwerdende Zeitressourcen aufgrund eines Rückgangs von Krisen und Konfliktsituationen an der Schule und im Schulumfeld.
- Mehr Professionalität im Führungsteam und im Kollegium.
- Homogenere/harmonischere Zusammenarbeit.
- Höhere Arbeitszufriedenheit an der Schule.
- Bessere Bedingungen für eine professionelle, systematische und bedarfsorientierte Schul- bzw. Organisationsentwicklung.
- Weniger Krankenfälle im Kollegium und in der Schülerschaft.
- Optimierte Bedingungen für die Elternarbeit.
- Positives Schulimage und positive Berichterstattung in den Medien.
- Allgemeine Entlastungseffekte durch eine verbesserte Schulkultur.

c) Wirkungspotenziale im Hinblick auf die Schüler*innen

... im Bereich der individuellen persönlichen und sozialen Kompetenzen

- Ganzheitliche Stärkung der Persönlichkeit durch Soziales und Emotionales Lernen (SEL).
- Befähigung zur selbstverantwortlichen, selbstbestimmten und gemeinwohlorientierten Lebensgestaltung.
- Verbesserte emotionale, soziale und körperliche Gesundheit als Resultat optimierter sozialer und persönlicher Schlüsselkompetenzen.
- Stärkung der von WHO und UNESCO definierten „Life Skills“:
 - o Selbstwahrnehmung
 - o Umgang mit Gefühlen
 - o Empathie
 - o Beziehungsfähigkeit
 - o Kommunikationsfähigkeit
 - o Stressbewältigungskompetenz
 - o Problemlösungskompetenz
 - o Entscheidungsfähigkeit
 - o Kritisches Denken
 - o Kreatives Denken
- Höhere „Resilienz“ (= psychische Widerstandskraft) im Sinne des Präventionsgedankens (Prävention von problematischen Entwicklungen und riskanten Verhaltensweisen).
- Aufgrund der engen Verwandtschaft von Resilienz mit der Entstehung und Erhaltung von allgemeiner Widerstandsfähigkeit (Hardiness), Bewältigungskompetenz (Coping) und Selbsterhaltung (Autopoiesis), sind auch auf diesen Ebenen positive Effekte zu erwarten.
- Höhere Resistenz gegenüber gesundheitsschädigendem Verhalten, Alkohol- und Drogenmissbrauch, drogenspezifische und -unspezifische Sucht und negativen Stress.
- Befähigung zur individuellen Potenzialentfaltung und zur optimaleren Nutzung eigener und fremder Ressourcen.

- Stärkung des Selbstvertrauens und der Selbstständigkeit sowie der individuellen Handlungssouveränität.
- Ermöglichung des Erlebens und Erfahrens einer erfolgreichen Wirkung des eigenen Handelns (Selbstwirksamkeit).
- Stärkung der Wahrnehmung von Verantwortung für sich selbst und andere und größere Bereitschaft, sich für sich selbst und andere zu engagieren.
- Reduktion möglicher Neigungen zu Gewalt, Kriminalität, politischem und religiösem Extremismus und Rassismus.
- Stärkung der Kompetenzen im Umgang mit (kultureller) Diversität und Reduktion von Vorurteilen. (Die Professorin für Erziehungswissenschaften Ursula Boos-Nünning nannte dies 2011 die „Ausbildung interkultureller Kompetenzen“.)
- Befähigung zur besseren Bewältigung von Übergängen, z.B. Pubertätsphase, Übergang Schule – Beruf (Ibarran et al. 2012, Gerdes et al. 2015), sowie von herausfordernden Lebensphasen und Krisen.
- Stärkung des Verständnisses für Demokratie und Gleichberechtigung, ebenso wie die Fähigkeit zur Entwicklung eines stabilen und gemeinwohlorientierten Wertesystems (Wertebildung).
- Reduktion institutioneller Politikdistanz und politischer Partizipationsabstinenz. (Vgl. Bittlingmayer et al. 2012; Bittlingmayer/Gerdes 2012; Vgl. Gerdes 2013)

...im Bereich der schulischen Performanz und des schulischen Zusammenlebens:

- Mehr Teamfähigkeit, Gemeinschaftssinn und Solidarität in der Gruppe/Klasse/Schule.
- Mehr Bereitschaft zur gemeinsamen Bildung und Einhaltung von Werten und Regeln.
- Mehr Leistungsbereitschaft und Verbesserung der Lernerfolge.
- Hohe Identifikation mit der Schule mit positiven Auswirkungen auf Zusammenleben und Schule folg. (Vgl. Akerlof/Kranton 2010)
- Damit verbunden mehr Verantwortung und Engagement für die eigene Schule.
- Mehr Beteiligung und Mitbestimmung durch aktivere Schüler*innen.
- Größere Bereitschaft zur (sozialen) Inklusion.
- Besseres, auf Vertrauen basierendes Verhältnis zu Schulleitung und Lehrkräften.
- Der Übergang Schule/Beruf gelingt besser.

d) Wirkungspotenziale im Hinblick auf die Lehrkräfte

- Grundlegende Sensibilisierung für die eigenen (pädagogischen) Handlungsmöglichkeiten und die damit verbundenen Wirkungspotenziale in Bezug auf die Schüler*innen.
- Stärkere Identifizierung mit den berufsspezifischen Bildungs- und Erziehungszielen und daraus resultierende erhöhte Motivation zur Optimierung der individuellen Kernkompetenzen in diesem Bereich.
- Entstehung einer bewussteren Haltung zur eigenen beruflichen Rolle und den damit verbundenen Aufgaben (Verantwortung, Vorbildfunktion, Sozialisierung, Wertebildung, Motivierung etc.).
- Systematische Befähigung, qualitativ hochwertige Kenntnisse und Verfahren zur Steuerung von Gruppen und zur Förderung sozialer und persönlicher Lebenskompetenzen gezielt im jeweiligen Handlungsumfeld anzuwenden (Professionalisierung und Empowerment).
- Sensibilisierung für die Individualität von Kindern und Jugendlichen.
- Frühere Erkennung von problematischen Entwicklungen und riskanten Verhaltensweisen bei Schüler*innen.

- Erleichterung der jeweiligen Arbeitsbedingungen (Entlastungseffekte, weniger Konflikte in der Klasse und weniger Unterrichtsstörungen).
- Verbesserung der Lernerfolge und der Leistungsbereitschaft, des Miteinanders in der Klasse und des allgemeinen Klassenklimas mit positiven Rückwirkungen auf die Lehrkräfte.
- Verbesselter Teamgeist und optimierte Gruppendynamik in der Klasse mit positiven Auswirkungen auf den Unterricht.
- Mehr Partizipation und Empowerment durch demokratisch-emanzipatorische pädagogische Konzepte.
- Professioneller und angemessener Umgang mit neu zugewanderten jungen Menschen.
- Mehr gegenseitige Wertschätzung und weniger Konflikte im Kollegium.
- Reduktion der Stressbelastung für alle Beteiligten.
- Verbesserung der Gesundheit der Lehrkräfte.

e) Wirkungspotenziale im Hinblick auf die Eltern

- Bessere und nachhaltige Einbindung der Eltern in schulische Prozesse und Strukturen.
- Entlastung und Unterstützung im Erziehungsprozess.
- Vermittlung der Überzeugungen: „Mein Kind ist an der richtigen Schule“ und „Mein Kind geht gerne und motiviert zur Schule“.
- Höheres Kompetenzniveau bei der Vorbereitung der eigenen Kinder auf die Berufswelt.
- Partnerschaftliche Zusammenarbeit auf Augenhöhe.
- Die Schule nimmt ihren Erziehungsauftrag wahr und unterstützt dadurch substantiell die Eltern.

f) Wirkungspotenziale im Hinblick auf das schulische Umfeld und die Gesellschaft

- Bildung gesellschaftsförderlicher Werte und Haltungen und damit einer dringend erforderlichen sozialen Orientierung.
- Elementarer Beitrag zur Krankheitsprävention, Suchtprävention und Gewaltprävention in der Gesellschaft.
- Unterstützung des gesellschaftlichen Wandels und Förderung eines gesellschaftlichen Miteinanders auf der Basis gemeinsamer Werte.
- Stärkung von Demokratie und Menschenrechten.
- Optimierung der arbeitsmarktrelevanten Schlüsselkompetenzen von Jugendlichen und jungen Erwachsenen.
- Substanzieller Beitrag zur gesellschaftlichen Inklusion und zu einer Gesellschaft der Vielfalt und des Respekts, ebenso wie zum sozialen Frieden und zum interkulturellen und intergenerativen Verständnis.
- Förderung der Bereitschaft zum Ehrenamt, zum persönlichen gesellschaftlichen Engagement und zu mehr gesellschaftlicher und politischer Partizipation. In der Folge mehr zwischenmenschliche Verbindlichkeit und Solidarität.

A person is sitting in a lecture hall, wearing a dark blue jacket. They have an open notebook and a smartphone on their lap. The notebook is open to a blank page. The background is blurred, showing other people in the audience.

4

QUALITÄTS-
MERKMALE

4. Qualitätsmerkmale empfehlenswerter Präventionsprogramme

Das Angebot an Präventionsprogrammen für Schulen in Deutschland ist vielfältig und unübersichtlich. Diese Informationsschrift soll interessierten Schulleitungen und Präventionskoordinator*innen dabei helfen, sich im Hinblick auf ein passendes Präventionsprogramm zu orientieren und dabei elementare Qualitätsmerkmale zu berücksichtigen.

Um die Passgenauigkeit und die Wirksamkeit eines Präventionsprogramms angemessen einschätzen zu können, ist es zunächst erforderlich, die zentralen **Gütekriterien empfehlenswerter Präventionsangebote** kennen zu lernen. Maury Nation, amerikanischer Wissenschaftler im Bereich Gewaltprävention und Mobbing, wertete systematische Reviews und Meta-Analysen über wirksame Programme zur Prävention von Substanzmissbrauch, zur Jugenddelinquenz und -Gewalt, zu Schulversagen und zu riskantem Sexualverhalten im Hinblick auf die Gemeinsamkeiten dieser Programme aus. Dabei wurden **neun Eigenschaften** identifiziert, **die übereinstimmend mit effektiven Programmen in Zusammenhang gebracht werden konnten**. (Nation et al. 2003, 2005) Diese neun Eigenschaften müssen in einem empfehlenswerten Präventionsprogramm nicht zwingend alle gleichzeitig vorkommen, bilden jedoch einen geeigneten Orientierungsrahmen bei der Suche nach effektiven Präventionsprogrammen. Auf der Website der *Grünen Liste Prävention – CTC-Datenbank empfohlener Präventionsprogramme*, zu der später noch vertiefende Informationen folgen, ist eine Übersicht dieser Eigenschaften enthalten:

1. übergreifender Ansatz:

- Risiko- und Schutzfaktoren werden in mehreren sozialen Bereichen zugleich adressiert (Familie, Schule, Nachbarschaft etc.)
- mehrere Aktivitäten werden in ein Programm integriert (bspw. direkte Verhaltensprävention auf der individuellen Ebene und Verhältnisprävention durch Veränderung des Umfelds, z.B. durch Verbesserung des Schulklimas)

2. Methodenvielfalt

- mehr als eine Lern-, Lehr- oder Interventionsmethode wird verwendet
- interaktive Bestandteile, Übungen und praktische Anwendungen im Alltag werden verwendet, reine Informations- und Wissensvermittlung reicht nicht aus

3. ausreichende Intensität

- mehr als ein einmaliges Ereignis ist nötig, die Aktivität umfasst eine gewisse zeitliche Dauer und inhaltliche Intensität
- das Niveau der Intensität passt zum Risiko-Niveau der Teilnehmer (je mehr Risiko vorliegt, umso intensiver ist die Maßnahme)
- nach dem Ende der Maßnahme werden später Auffrischungen vorgenommen („Booster-Sessions“)

4. theoriegesteuert

- eine wissenschaftliche Untermauerung und logische Begründung (Wirkmodell) ist vorhanden, in Bezug auf:
 - o Ursachen für das angegangene Problem (Risiko- und Schutzfaktoren)
 - o Methoden, die bestehende Risiken senken oder Schutz erhöhen können

5. positiver Beziehungsaufbau

- das Programm fördert starke, stabile und positive Beziehungen zwischen Kindern, bzw. Jugendlichen und (erwachsenen) Rollenvorbildern aus dem sozialen Umfeld (also nicht nur zu externen Professionellen)

6. passender Zeitpunkt

- das Programm startet, bevor das Problemverhalten begonnen hat (aber nicht zu früh, wenn der Inhalt noch keine Bedeutung für die Zielgruppe hat)
- das Programm arbeitet zu einem (entwicklungstheoretisch) günstigen Zeitpunkt
- der Inhalt des Programms ist dem jeweiligen Entwicklungsstand der Altersgruppe angemessen

7. soziokulturell zutreffend

- das Programm passt zu den kulturellen Normen und Einstellungen der Zielgruppe(n)
- das Programm berücksichtigt auch individuelle Unterschiede in der Zielgruppe

8. Wirkungsevaluation

- das Programm ist mit einem geeigneten Design auf seine Wirkungen hin untersucht worden
- das Programm besitzt ein internes Feedback- und Monitoring-System über die Umsetzung

9. gut ausgebildetes Personal

- das Programm arbeitet mit gut qualifiziertem und motiviertem Personal
- das Personal wird mit Qualifizierungen, Trainings, Fortbildungen, Supervision und Coaching unterstützt
- die Motivation und das Engagement des eingesetzten Personals werden gezielt gefördert

(Quelle: <https://www.gruene-liste-praevention.de/nano.cms/datenbank/leitlinien>)

Der US-amerikanische Psychologe Roger P. Weissberg merkt an, dass die Anwendung dieser Leitlinien allein jedoch keine Gewähr dafür liefere, dass ein Programm tatsächlich wirksam sei. (Weissberg et al. 2003) Eine gewisse Sicherheit über die Wirksamkeit eines Präventionsprogramms lässt sich gleichwohl anhand der Überprüfung herstellen, ob ein Programm **auf der Grundlage anerkannter wissenschaftlicher Standards evaluiert wurde.**

Die bereits erwähnte *Grüne Liste Prävention – CTC-Datenbank empfohlener Präventionsprogramme* hat sich zum Ziel gesetzt, genau auf diese Frage eine möglichst umfassende Antwort zu geben und ermöglicht eine hilfreiche Orientierung bei der Auswahl eines passenden, wissenschaftlich evaluierten Programms für die eigene Schule.

Bevor es jedoch um die konkrete Auswahl geeigneter Präventionsangebote anhand entsprechender Datenbanken geht, erscheint es ratsam, komplementär zu den Gütekriterien wirksamer Prävention noch einmal jene Präventionsstrategien in den kritischen Blick zu nehmen, die offensichtlich nicht wirken oder sogar schaden können. Mitunter werden solche Programme in Schulen ohne Evaluation über Jahre hinweg weitergeführt, sind evtl. im Schulcurriculum verankert und werden nicht mehr kritisch hinterfragt. Dabei verursachen sie bestenfalls eine Ressourcenvergeudung, schlimmstenfalls haben sie sogar einen schädigenden Einfluss auf die Entwicklung von Kindern und Jugendlichen. In einer Präsentation zum Thema „Brauchen wir eine ‚Rote Liste Prävention?‘ Was empfiehlt sich nicht in der Prävention?“ vom 08.05.2014 nennt Frederick Groeger-Roth vom Landespräventionsrat Niedersachsen einige unwirksame bzw. sogar schädliche Präventionsansätze⁵:

- Einschüchterung oder Verängstigung (z.B. „Scared Straight“)
- reine Informationsvermittlung ohne Förderung von Kompetenzen
- isolierte Medienkampagnen
- „Problemjugendliche“/Risikojugendliche in Gruppen zusammenbringen / stabilisieren (unstrukturierte Freizeit-Aktivitäten, z.T. Peer Counseling, Gang Intervention etc.)
- „boot camps“, „wilderness camps“
- Kampfsport (Studie Endresen / Olweus 2005)
- „Zero tolerance“-Ansätze, ausgrenzende Strafen
- auch: wenn positiv evaluierte Programme schlecht umgesetzt werden

(Quelle: https://www.gruene-liste-praevention.de/communities-that-care/Media/Musterpräsentation_Rote_Liste.pdf).

Was zeichnet ein gutes Präventionsprogramm aus?

- *Es kommen verschiedene Interventionsmethoden zum Einsatz.*
- *Die Interventionsintensität ist ausreichend.*
- *Das Programm ist theoretisch begründet und empirisch fundiert.*
- *Es ist beziehungsfördernd.*
- *Das Programm setzt rechtzeitig ein.*
- *Es ist kulturell angepasst.*
- *Das Programm ist manualisiert.*
- *Es verfügt über ein klares Evaluationskonzept.*
- *Qualifizierte Trainer*innen werden eingesetzt.*
- *Es ist strukturell verankert.*

⁵ Groeger-Roth stützt sich auf Metaanalysen von Sherman et al. 1996, 2002, Surgeon General 2001, Cochrane/Campbell Reviews etc.

5

EVIDENZBASIERTE PRÄVENTIONS- PROGRAMME



5. Evidenzbasierte Präventionsprogramme in Deutschland

Nach der Orientierung über die Gütekriterien empfehlenswerter Präventionsprogramme und die Vermeidung ungeeigneter Präventionsstrategien liegt die Aufgabe für präventionsinteressierte Schulleitungen und schulische Präventionskoordinator*innen in der konkreten **Auswahl eines geeigneten Präventionsprogramms** für die eigene Schule. Dafür gibt es in Deutschland kostenlose Datenbanken mit Informationen über wissenschaftlich fundierte und auf Wirksamkeit überprüfte, evidenzbasierte Präventionsangebote wie beispielsweise die *Grüne Liste Prävention – CTC-Datenbank empfohlener Präventionsprogramme* (<https://www.gruene-liste-praevention.de>), auf die bereits mehrfach hingewiesen wurde.

Die vom Landespräventionsrat in Niedersachsen ins Leben gerufene *Grüne Liste Prävention* enthält derzeit rund 90 Empfehlungen für Präventionsangebote, die in Bereichen wie der Eltern- und Familienbildung, der Kompetenzförderung bei Kindern und Jugendlichen, in der Kindertagesstätte und der Schule oder im sozialen Umfeld der Nachbarschaft angesiedelt sind. Zwar liegt die Zahl der insgesamt in Deutschland angebotenen Präventionsangebote wesentlich höher, die meisten dieser Programme lassen jedoch eine systematische Wirksamkeitsüberprüfung als zentrales Qualitätskriterium vermissen.

Die rund 90 in der *Grünen Liste Prävention* empfohlenen Programme werden noch einmal in drei Stufen im Hinblick auf den jeweiligen Nachweis ihrer Wirksamkeit eingeteilt:

Stufe 1: „Effektivität theoretisch gut begründet“. In diese Stufe werden alle Programme eingeordnet, deren Konzept zwar bestimmte Kriterien erfüllt, deren Evaluationsstudie(n) aber noch keine hinreichende Beweiskraft über die Wirksamkeit haben. Es handelt sich dabei z.B. um Ergebnismessungen ohne die Untersuchung von vergleichbaren Personen, die nicht an der Maßnahme teilgenommen haben (Kontrollgruppe).

Stufe 2: „Effektivität wahrscheinlich“. In dieser Stufe sind die Evaluationsstudien bereits so angelegt, dass sie mehr als bloße Hinweise auf die Wirksamkeit geben (Kontrollgruppe, „Zufalls-Experiment“, „Quasi-Experiment“).

Stufe 3: „Effektivität nachgewiesen“. In diese Stufe werden nur Programme eingeordnet, deren Evaluationsstudie(n) den höchsten Standards einer Wirksamkeitsmessung entsprechen und dementsprechend eine hinreichende bis sehr starke Beweiskraft haben (angemessene Kontrollgruppe, „Quasi-Experiment“, „Follow Up“-Studie nach mindestens 6 Monaten).

Etliche Programme der *Grünen Liste Prävention* werden derzeit nur regional umgesetzt, nach Aussage der Programmverantwortlichen können jedoch auch Interessenten aus jeweils anderen Regionen/Bundesländern bedient werden.

Neben unspezifischen Präventionsprogrammen enthält die *Grüne Liste Prävention* auch Informationen zu zahlreichen Präventionsprogrammen, die sich spezifischen Herausforderungen und problematischen Einzelphänomenen wie z.B. Drogensucht, Alkoholmissbrauch, Rauchen, Glücksspiel, Fremdenfeindlichkeit oder sexuellem Missbrauch widmen. Mit ihrem fundierten Blick auf die Gütekriterien wissenschaftlich evaluierter Präventionsprogramme und ihren zahlreichen Empfehlungen kann die *Grüne Liste Prävention* durchaus als führende Plattform ihrer Art in Deutschland bezeichnet werden.

Als Alternative bzw. Ergänzung zur *Grünen Liste Prävention* empfiehlt sich an dieser Stelle auch das Informationsportal *Wegweiser Prävention* (<https://www.wegweiser-praevention.de>), das von der *Stiftung Deutsches Forum für Kriminalprävention* in Zusammenarbeit mit dem Landespräventionsrat Niedersachsen zur Verfügung gestellt wird und sich inhaltlich an der *Grünen Liste Prävention* orientiert. Mit einem besonderen Fokus auf Entwicklungsförderung und Gewaltprävention enthält der *Wegweiser Prävention* im Vergleich zur *Grünen Liste Prävention* vertiefende Hintergrundinformationen sowie Literaturhinweise und vermittelt Antworten auf die folgenden Fragen:

- Warum brauchen wir Entwicklungsförderung und Gewaltprävention?
- Welche Programme können empfohlen werden?
- Wo sind die Programme in Deutschland verbreitet?
- Woher kennen wir die Qualität der Programme?
- Wie werden die Programme implementiert?

Sowohl die *Grüne Liste Prävention* als auch der *Wegweiser Prävention* weisen den Weg zu Präventionsprogrammen, die mit wissenschaftlichen Evaluationsmethoden auf ihre Wirksamkeit und Praxistauglichkeit hin überprüft wurden. Folglich wird allen interessierten Schulleitungen und schulischen Präventionskoordinator*innen empfohlen, bei der Suche nach qualitativ hochwertigen Präventionsprogrammen auf diese beiden Portale als primäre Anlaufstelle zuzugreifen.

Im Folgenden werden nun vier bundesweite Präventionsprogramme für verschiedene Altersgruppen exemplarisch vorgestellt, deren Effektivität von der *Grünen Liste Prävention* als „nachgewiesen“ oder „wahrscheinlich“ attestiert wurde.

Für die Orientierung bei der Recherche nach evidenzbasierten regionalen Präventionsprogrammen stehen in den einzelnen Bundesländern neben den beiden vorgestellten Empfehlungsplattformen noch weitere Hilfs- und Beratungsstrukturen wie zum Beispiel die (Landes-)Präventionsräte zur Verfügung. Im Zuge der Umsetzung des neuen Gesetzes zur Stärkung der Gesundheitsförderung und der Prävention (kurz „Präventionsgesetz“), tragen auch die Gesetzlichen Krankenversicherungen zunehmend zur Transparenz im Hinblick auf die verschiedenen empfehlenswerten Präventionsangebote in Deutschland bei.

buddY-Programm (Grundlagen) (alle Jahrgangsstufen / alle Schulformen)

Das buddY-Programm von EDUCATION Y beabsichtigt eine positive Lern- und Schulkultur nachhaltig systemisch zu entwickeln, in der ungleiche Bildungschancen ausgeglichen werden sollen. Aus diesem Grund adressiert buddY das gesamte Kollegium einer Schule und die Schüler*innen aller Schulformen und Jahrgangsstufen. Dabei orientiert sich das Programm an den Bedarfen der Schüler*innen und fördert die Partizipation von Kindern und Jugendlichen.

Unter dem Motto „Aufeinander achten. Füreinander da sein. Miteinander lernen.“ übernehmen BuddYs („buddy“ = englisch für Kumpel) Verantwortung für sich und andere. Sie engagieren sich als Paten für jüngere Mitschüler*innen, helfen anderen über Schul- und Altersgrenzen hinweg beim Lernen und beim Umgang mit digitalen Medien, sind Streitschlichter*innen oder Ansprechpartner*innen bei Problemen. Sie erleben sich selbstwirksam und werden dadurch in ihrer Persönlichkeit gestärkt.

Emotionale und soziale Kompetenzen werden gleichrangig zu den kognitiven Fähigkeiten gefördert und in diesem Prozess vor allem die Rolle der Lehrkräfte erweitert: „Sie werden zu Lernbegleiter*innen, Motivator*innen und Coaches, deren Handeln und Haltung an den individuellen Bedürfnissen der Schüler*innen ausgerichtet ist.“ (Quelle: <https://education-y.de/handlungsfelder/schule/buddy-programm-grundlagen>)

Zu den vier buddy-Qualitätszielen gehören Peergroup-Education, Lebensweltorientierung, Partizipation und Selbstwirksamkeit. Es handelt sich um einen Multiplikator*innenansatz, bei dem Lehrkräfte geschult, gecoacht und beraten werden, um strukturelle Veränderungen in der Schulkultur anzubahnen, von denen die Schüler*innen langfristig profitieren. Gleichzeitig klärt ein Audit mit den Kindern und Jugendlichen die wahrgenommene (Ausgangs-)Situation der bestehenden Schulkultur, indem Bedürfnisse, Ideen und Wünsche erfragt werden. Daraus sollen im Sinne der Förderung von Selbstwirksamkeit Schüler*innen-Projekte und andere Impulse für den Schulalltag entstehen, deren Umsetzung von Lehrer*innen begleitet wird.

Die Evaluation des niedersächsischen buddy-Programms (12/2006-09/2007) mit Interventions- und Kontrollgruppen, die zu verschiedenen Zeitpunkten mit qualitativen und quantitativen Methoden befragt wurden, zeigte, dass 43 % der buddy-Schüler*innen eine verbesserte Stimmung in den Pausen wahrnehmen. (Goldenbaum/Kuper/Knop 2008)

FAUSTLOS (1. bis 3. Klasse / Grundschule)

Das Programm FAUSTLOS (Cierpka 2001) widmet sich dem Problembereich impulsives und aggressives Verhalten und adressiert im Sinne der Primärprävention alle Kinder einer 1. bis 3. Schulklasse. Hinsichtlich Gewaltbereitschaft und Aggression besonders gefährdete Kinder werden so weder ausgegrenzt noch stigmatisiert. Alle Kinder erlernen soziale Kompetenzen bzw. entwickeln diese im Rahmen des Trainings weiter (51 Lektionen im zweiwöchigen Rhythmus). FAUSTLOS hat seine Wurzeln im amerikanischen Ansatz „Second Step“, wurde von Lehrkräften und Erzieher*innen weiterentwickelt und auf den deutschen Sprachraum angepasst. Im Curriculum kommen drei große Einheiten zum Tragen:

1. Empathieförderung
2. Impulskontrolle
3. Umgang mit Ärger und Wut

Jede FAUSTLOS-Lektion folgt einem bestimmten Ablauf. Nach einer Vorbereitung kommt der eigentliche Unterricht mit einer Fotofolie oder Geschichte mit Diskussionsfragen, danach schließt eine Vertiefungsphase an, in der durch Rollenspiele und andere Übungen das Gelernte übertragen wird. (Vgl. Stemmler/Hacker 2009: 12f.)

In einer 3-Jahres-Studie mit Kontrolldesigngruppen konnte gezeigt werden, dass „FAUSTLOS“ in der Grundschule eine angstreduzierende Wirkung hat und einen Transfer der neu hinzugewonnenen Kompetenzen in den Alltag der Kinder unterstützt. (Schick/Cierpka 2003)

Klasse2000 (1. bis 4. Klasse / Grundschule)

Gesund, stark und selbstbewusst – so sollen Kinder aufwachsen. Dabei unterstützt Klasse2000, ein Unterrichtsprogramm zur Gesundheitsförderung, Sucht- und Gewaltvorbeugung in der Grundschule (Duprée 2019). Es richtet sich an Grundschulkinder und verfolgt das Ziel, durch spielerischen und handlungsorientierten Unterricht Persönlichkeitsentwicklung zu unterstützen. „Die Körperwahrnehmung wird spielerisch geschult, wichtige Körperfunktionen werden entdeckt, um die Wertschätzung für den eigenen Körper zu stärken.“ (Felkl/Ellrott 2009: 181) Die Kinder einer Klasse beschäftigen sich jährlich in ca. 12 Unterrichtseinheiten mit gesundem Essen und Trinken und entwickeln persönliche und soziale Kompetenzen. Weiterhin soll Tabak- und Alkoholkonsum vorgebeugt werden. Folgende Oberthemen finden sich in Klasse2000:

- Gesund essen & trinken
- Bewegen & entspannen
- Sich selbst mögen & Freunde haben
- Probleme & Konflikte lösen
- Kritisch denken & Nein sagen

In das Programm werden neben den Schüler*innen auch die Lehrkräfte, Eltern, Gesundheitsförder*innen und Pat*innen einbezogen. Letztere unterstützen das Programm durch eine finanzielle Patenschaft (aktuell 220 Euro für die einjährige Patenschaft für eine Klasse)⁶. Zu den Gesundheitsförder*innen gehören geschulte Fachkräfte aus Medizin oder Pädagogik, welche die Kinder in der Schule besuchen und besondere Unterrichtseinheiten durchführen. Positive Effekte von Klasse2000 lassen sich nach einer randomisierten Längsschnittstudie besonders in den Dimensionen Ernährungsverhalten der Kinder, Bewegungsverhalten und bezüglich der Opfererfahrung von Gewalt feststellen. (Kolip/Greif 2016) Auch zwei Jahre später konnten die Ergebnisse noch einmal bestätigt werden: „Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass die Wirksamkeit von Klasse2000 auf den Substanzkonsum und bestimmte Aspekte des Ernährungs- und Bewegungsverhaltens nachgewiesen werden konnte.“ (Feldmann/Duprée 2018: 21)

Fairplayer.Manual (5. bis 6. Klasse und 7. bis 9. Klasse / alle Schulformen)

„Wer wegsieht, verliert sein Gesicht!“ Die Idee dieser Präventionsmaßnahme ist es „Menschen dazu bewegen, Verantwortung, Toleranz und Fairplay zu zeigen, entsprechend zu handeln und Vorbild für andere zu sein. Einzugreifen, wenn es notwendig ist. Eben: Ein FAIRPLAYER zu sein – oder zu werden!“ (Projekt Fairplayer.Manual 2019) Das Projekt wurde von der Freien Universität Berlin entwickelt. Kernthemen sind in elf aufeinander aufbauenden Schritten die Auseinandersetzung mit Gewalt, Bullying/Mobbing und Zivilcourage. Weiterhin sollen soziale Kompetenzen gefördert, die moralische Sensibilität der Jugendlichen geweckt und unterschiedliche, am Bullyingprozess beteiligte soziale Rollen (Participant Role Approach) von Schüler*innen eingenommen werden.

Mit dem Programm Fairplayer weitergebildete Lehrkräfte oder Schulsozialarbeiter*innen erarbeiten mit Methoden wie (paradoxen) Rollenspielen, Dilemma-Diskussionen oder gruppendynamischen Methoden gezielte Handlungsstrategien gegen Mobbing/Bullying. Beim nächsten Fall sollen die Schüler*innen dann nicht wegsehen, sondern gemeinsam mit anderen eingreifen.

⁶ <https://www.klasse2000.de/pate-werden/die-klasse2000-patenschaft.html>.

Seit seiner Entwicklung im Jahr 2004 wird Fairplayer.Manual kontinuierlich im Rahmen der Disseminations- und Wirkungsforschung auf seine Wirkung und Umsetzungsfähigkeit hin evaluiert und weiterentwickelt. Festgestellt wurde u.a. ein bedeutsamer Rückgang von selbstberichteter Viktimisierung durch Mobbing sowie von Mobbing in einer von zwei Interventionsgruppen, nicht aber in der Kontrollgruppe. (Scheithauer/Bull 2007; Bull et al. 2009, Scheithauer et al. 2012)

Die hier aufgeführten Programme können durchweg eher dem universellen und unspezifischen Präventionsansatz zugeordnet werden, auch wenn der Themenschwerpunkt bei *Faustlos* im Bereich Gewaltbereitschaft/Aggression und bei *Fairplayer* im Bereich Mobbing/Gewalt liegt. Beide Programme setzen auf die Vermittlung von Sozial- bzw. Lebenskompetenzen als Grundlage für eine erfolgreiche Prävention und zeichnen sich durch eine große Methoden- und Themenvielfalt bei der praktischen Umsetzung aus.

Bei der Identifizierung eines passgenauen Präventionsprogramms für die eigene Schule wird grundsätzlich empfohlen, über die hier vorgestellten Programme hinaus weitere Angebote zu prüfen und dann bedarfsorientiert zu entscheiden, welches Programm sich am besten eignet. Dabei kann sich auch eine Kombination aus verschiedenen (unspezifischen) Programmen als ideale Grundlage für eine schuleigene Präventionsstrategie erweisen. Und auch unabhängig von den beiden hier empfohlenen Orientierungsplattformen existieren weitere bundesweite Präventionsangebote wie beispielsweise *MindMatters* (<https://www.mind-matters-schule.de/>), das zwar mangels wissenschaftlicher Evaluation weder in der *Grünen Liste Prävention* noch im *Wegweiser Prävention* enthalten ist, als Partnerprogramm einer großen gesetzlichen Krankenversicherung aber hohe Anerkennung genießt. Die Schwerpunkte von *MindMatters* liegen auf der altersübergreifenden Förderung von psychischer Gesundheit und der Suizid-Prävention in der Schule sowie auf dem Aufbau kommunaler Partnerschaften zum Abbau von Berührungängsten aufgrund sozialer Herkunft, fremder Kultur und Lebensweise.

Da gelegentlich neue Präventionsprogramme hinzukommen und mitunter auch laufende Programme wieder eingestellt werden, empfiehlt sich zudem, das jeweilige Wissen über die gegenwärtigen Präventionsangebote regelmäßig zu aktualisieren.

Neben einem qualitativ hochwertigen Präventionsprogramm wird auch grundsätzlich empfohlen, die **Klassenrat-Methode** und **Streitschlichter- bzw. Mediationsverfahren** in der Schule zu verankern. Im Hinblick auf die derzeit an Relevanz stark zunehmenden Themenfelder Digitalisierung, Cybermobbing, kritische Medienkompetenz etc. eignen sich insbesondere Initiativen wie **klicksafe** (<https://www.klicksafe.de/>) oder vergleichbare Angebote, die im Internet anhand der jeweiligen Bedarfsschwerpunkte recherchiert werden können.



6

SCHULISCHE PRÄVENTION IN DER PRAXIS

6. Schulische Prävention in der Praxis: Das Präventionsprogramm „Lions-Quest“

In Ergänzung zu den bisherigen Ausführungen erscheint an dieser Stelle ein profunder und detaillierter Einblick in die Ziele, Inhalte, Methoden und Wirkmechanismen von Prävention in der Schule anhand eines **konkreten Praxisbeispiels** sinnvoll und zielführend. Aus diesem Grunde wird auf den folgenden Seiten **das Lebenskompetenz- und Präventionsprogramm Lions-Quest** ausführlich vorgestellt. Lions-Quest ist aus verschiedenen Gründen in besonderem Maße als konkretes Beispiel für schulische Prävention in der Praxis geeignet:

- Lions-Quest wird in allen Bundesländern angeboten.
- Lions-Quest ist ein unspezifisches Programm der Primärprävention mit einem Fokus auf Gruppenprozesse und Resilienzförderung.
- Lions-Quest ist von allen Kultusministerien als Lehrkräfte-Fortbildung anerkannt.
- Lions-Quest blickt auf eine 25-jährige Erfahrung zurück, zurzeit nehmen jedes Jahr ca. 5.000 Lehrer*innen an einem Lions-Quest Seminar teil.
- Das derzeit 35-köpfige Lions-Quest Trainerteam setzt sich zu über 90% aus erfahrenen Lehrkräften zusammen, darunter mehrere mit langjähriger Schulleitungserfahrung.
- Lions-Quest wird regelmäßig auf wissenschaftlicher Basis evaluiert, die letzte Evaluation erfolgte in den Jahren 2015 bis 2017.
- Lions-Quest besteht aus drei Fortbildungsformaten für den Sekundarbereich:
 - Lions-Quest „Erwachsen werden“ für die Altersgruppe 10 bis 14 Jahre mit einem Fokus auf Life Skills (Fortbildungsdauer 2,5 Tage).
 - Lions-Quest „Erwachsen handeln“ für die Altersgruppe 15 bis 21 Jahre mit einer innovativen Verbindung von Life Skills, Demokratielernen, politischer Partizipation und Menschenrechtbildung (Fortbildungsdauer 2,5 Tage).
 - Lions-Quest „Zukunft in Vielfalt“ mit einem Fokus auf der altersübergreifenden Förderung interkultureller Kompetenzen auf der Basis von Life-Skills, interkultureller Bildung, Wertebildung und Demokratielernen. (Fortbildungsdauer 1,5 Tage).
- Bundesweit arbeiten rund 100 zertifizierte Lions-Quest Qualitätssiegelschulen regelmäßig, langfristig und intensiv mit Lions-Quest „Erwachsen werden“ und verfügen über umfangreiche Erfahrungen mit dem Programm als Katalysator für Schul- und Organisationsentwicklung im Präventionsbereich.

Die Darstellung der theoretischen Fundierung, der inhaltlichen und methodischen Grundprinzipien, der Zielsetzungen und der Wirkungspotenziale von Lions-Quest erfolgt hier stellvertretend für weitere Präventionsprogramme, die in Deutschland angeboten werden und einem ähnlichen Handlungsansatz verpflichtet sind.

Lions-Quest ist ein effektives Lebenskompetenz- und Präventionsprogramm für junge Menschen. 1984 als Gemeinschaftsprojekt von Lions Clubs International und Quest International in den USA entstanden, wurde Lions-Quest Mitte der 1990er Jahre von einer Expert*innengruppe, bei der auch der renommierte Gesundheits-, Bildungs- und Sozialwissenschaftler Prof. Dr. Klaus Hurrelmann mitwirkte, für den Einsatz in Deutschland übersetzt und adaptiert. Das Kernziel von Lions-Quest lässt sich in einem Satz treffend beschreiben: Es liegt in der Stärkung sozialer und persönlicher Schlüsselkompetenzen und in der Vorbeugung von selbst- und fremdschädigenden Verhaltensweisen bei Kindern, Jugendlichen und jungen Erwachsenen durch Soziales und Emotionales Lernen (SEL).

Seit dem Start des Programms wurden mehr als 120.000 Lehrkräfte in rund 4.900 Lions-Quest Seminaren qualifiziert, wobei die überwiegende Mehrzahl von ihnen an „Erwachsen werden“-Fortbildungen teilgenommen hat. Aufgrund dieser beeindruckenden Zahlen kann Lions-Quest als das meistgenutzte und führende schulische Präventionsprogramm in Deutschland bezeichnet werden. Marlene Mortler, Drogenbeauftragte der Bundesregierung, ist Schirmherrin der Kinder- und Jugendprogramme der deutschen Lions, die Deutsche UNESCO-Kommission hat zudem seinerzeit die Schirmherrschaft für die Entwicklung und Einführung von Lions-Quest „Erwachsen handeln“ übernommen.

In methodischer Hinsicht handelt es sich bei Lions-Quest um eine klassische Multiplikator*innenfortbildung: den Seminarteilnehmer*innen werden die Werte, Ziele, Methoden und Inhalte des Programms von erfahrenen Lions-Quest Trainer*innen vermittelt, anschließend setzen sie ihre neu erworbenen Fachkenntnisse dann im Rahmen ihrer jeweiligen Arbeit mit Kindern, Jugendlichen und jungen Erwachsenen langfristig um. So wird eine größtmögliche Anzahl an Schüler*innen erreicht. Alle Seminarteilnehmer*innen erhalten zum Abschluss der Fortbildung ein umfangreiches Programmhandbuch mit Hintergrundinformationen und zahlreichen praktischen Übungen für den Unterricht. Die modular aufgebauten Programmhandbücher sind praxisgerecht gegliedert, so dass die Lehrkräfte sehr flexibel mit den einzelnen Unterrichtseinheiten verfahren können.

Die beiden zweieinhalbtägigen Seminare Lions-Quest „Erwachsen werden“ und Lions-Quest „Erwachsen handeln“ bilden die beiden Grundpfeiler des Lions-Quest-Programms. **Lions-Quest „Erwachsen werden“** richtet sich an Lehrer*innen von Kindern und Jugendlichen im Alter von 10 bis 14 Jahren und wird vorrangig im Unterricht der Sekundarstufe I vermittelt. Die Eltern können bei Bedarf mit Elternbriefen und Elternabenden in die inhaltliche Arbeit miteinbezogen werden.

Lions-Quest „Erwachsen werden“ fördert aktiv soziale, emotionale und kommunikative Kompetenzen bei Schüler*innen der Klassen 5 bis 8 bzw. 9. Junge Menschen lernen mit Lions-Quest „Erwachsen werden“, Konflikt- und Risikosituationen vorausschauend zu begegnen und für tägliche Herausforderungen zielführende Lösungen zu finden. Das Programm unterstützt die Entwicklung der persönlichen Identität, verbessert den Umgang mit Emotionen und fördert einen toleranten Umgang mit unterschiedlichen Lebensbiografischen Aspekten. Die Kinder sind dadurch eher in der Lage, ihre Grenzen, Stärken und Schwächen sachlicher einzuschätzen und zu bewerten. Mit Lions-Quest „Erwachsen werden“ wird die Gesundheit und Resilienz bei den Schüler*innen effektiv gefördert. So können nachweislich das positive Miteinander im Klassenverband und die Lernerfolge gesteigert werden. Die Titel der Programm-Module im Lehrerhandbuch von Lions-Quest „Erwachsen werden“ lauten wie folgt:

- 1) Gute Gemeinschaft
- 2) Gesundes Selbstvertrauen
- 3) Vielfältige Gefühle
- 4) Wichtige Menschen
- 5) Klärende Kommunikation
- 6) Kluge Entscheidungen

Lions-Quest „Erwachsen werden“ fördert die Resilienz und die Lebenskompetenzen bei Kindern und Jugendlichen von 10 bis 14 Jahren. Sie lernen dabei unter anderem, Konsequenzen und Gefahren einzuschätzen und zu erkennen, was ihnen guttut.

Seit 2014 wird neben Lions-Quest „Erwachsen werden“ auch das Fortbildungsprogramm **Lions-Quest „Erwachsen handeln“** angeboten, das speziell für Jugendliche und junge Erwachsenen von 15 bis etwa 21 Jahren entwickelt wurde und sich an Schüler*innen der Klassen 9 bis 13 richtet. Lions-Quest „Erwachsen handeln“ verbindet in innovativer Weise die Vermittlung von Lebenskompetenzen mit Demokratiebildung, Menschenrechtsbildung und „Service Learning“ (auch „Lernen durch Engagement“ genannt), bei dem die Jugendlichen und jungen Erwachsenen in konkreten Projektzusammenhängen Verantwortung für ihr soziales Umfeld übernehmen. Dabei wird auch ihre Bereitschaft zu politischer Partizipation gefördert. Die Module im Lehrerhandbuch sind folgendermaßen benannt:

- 1) Das Ganze ist mehr als die Summe seiner Teile. In Gruppen zusammenarbeiten.
- 2) Selbstkompetenzen: Selbstbewusst und eigenständig handeln.
- 3) Menschen- und Grundrechte. Eine Brücke zwischen Lebenswelt und Politik.
- 4) Soziale Kompetenzen: Handeln in Gemeinschaft und Gesellschaft.
- 5) Demokratie und Beteiligung. Politik wird von allen gemacht.

Mit „Erwachsen Handeln“ wird der Problematik des so genannten Präventionsdilemmas aktiv begegnet. Wissenschaftliche Begleitforschungen hatten gezeigt, dass in der Vergangenheit Lions-Quest „Erwachsen werden“ wie auch andere Präventionsprogramme wesentlich häufiger an Gymnasien als an Hauptschulen zum Einsatz kamen. (Bauer 2005, Bittlingmayer/Hurrelmann 2005, Hastaoglu 2009) Es geht dabei um den stabilen Befund, dass Menschen, die von einer Maßnahme oder Intervention besonders profitieren würden und deshalb einen großen Bedarf haben, auch besonders schwer zu erreichen sind. (Vgl. z.B. Bolder 2006) Lions-Quest „Erwachsen Handeln“ ist bewusst so gestaltet, dass es in allen Schulen der Sekundarstufe I und II gut einsetzbar ist. Lions-Quest nimmt die gesellschaftliche Verantwortung ernst und richtet sich daher im Sinne von Chancengleichheit an alle Schüler*innen.

*Lions-Quest „Erwachsen handeln“ stärkt die Sozialkompetenzen, politische Partizipation und das Demokratieverständnis junger Menschen zwischen 15 und 21 Jahren. Das Programm begleitet Schüler*innen am Übergang von der Schule zum Beruf.*

Um die Handlungsfelder „kulturelle Heterogenität“ und „soziale Inklusion“ im Zeitalter der Globalisierung noch effektiver zu adressieren und um einen wesentlichen Beitrag zur Zuwanderungsgesellschaft Deutschland zu leisten, wurde 2016 vom Lions-Quest Team eine weitere, von den beiden Fortbildungen Lions-Quest „Erwachsen werden“ und Lions-Quest „Erwachsen handeln“ unabhängige, anderthalbtägige Fortbildung mit dem Titel **Lions-Quest „Zukunft in Vielfalt“** entwickelt. Diese Fortbildung verfolgt die primäre Zielsetzung, interkulturelle Kompetenzen in Schulklassen und anderen, vergleichbaren Gruppierungen effektiv zu vermitteln. Dabei wird die Förderung von Lebenskompetenzen erstmals mit Konzepten der Wertebildung, der politischen Bildung und des interkulturellen Lernens verknüpft.

Lions-Quest „Zukunft in Vielfalt“ verbessert interkulturelle Kompetenzen und fördert die Integration und soziale Inklusion von 10- bis 21-Jährigen, unabhängig von ihrer Herkunft.

Interkulturelle Kompetenz ist die Fähigkeit, in interkulturellen Situationen effektiv und angemessen zu agieren; sie wird durch bestimmte Einstellungen, emotionale Aspekte, (inter-)kulturelles Wissen, spezielle Fähigkeiten und Fertigkeiten sowie allgemeine Reflexionskompetenz befördert. {...} Der Begriff der interkulturellen Kompetenz ist eine Fokussierung von Life Skills unter dem besonderen Aspekt der Vielfalt. (Denker et al. 2017: 37)

Alle Lions-Quest-Fortbildungsangebote werden in regelmäßigen Abständen in Bezug auf zentrale Wirkungs- und Akzeptanzparameter auf wissenschaftlicher Basis evaluiert. Auf der Grundlage der bisherigen Evaluationsergebnisse ist Lions-Quest „Erwachsen werden“ in der Grünen Liste Prävention – CTC Datenbank empfohlener Präventionsprogramme enthalten.

Als unspezifisches Präventionsprogramm verfügt Lions-Quest wie vergleichbare Programme prinzipiell über das gesamte Spektrum der zuvor bereits ausführlich geschilderten Wirkungspotenziale von Prävention in der Schule. Zur besseren Veranschaulichung werden die wichtigsten Wirkungspotenziale für Lehrer*innen und Schüler*innen hier noch einmal wiederholt:

Potenzielle Wirkungen auf die Seminarteilnehmer*innen:

- Systematische Befähigung, qualitativ hochwertige Kenntnisse und Verfahren zur Förderung sozialer und persönlicher Lebenskompetenzen gezielt im jeweiligen Handlungsumfeld anzuwenden (Professionalisierung und Empowerment).
- Grundlegende Sensibilisierung für die eigenen (pädagogischen) Handlungsmöglichkeiten und die damit verbundenen Wirkungspotenziale in Bezug auf Kinder, Jugendliche und junge Erwachsene.
- Entstehung einer bewussteren Haltung zur eigenen beruflichen Rolle und den damit verbundenen Aufgaben (Verantwortung, Vorbildfunktion, Sozialisierung, Wertebildung, Motivierung etc.).

Potenzielle Wirkungen auf die Schüler*innen:

- Nachhaltige Förderung von basalen Lebenskompetenzen und ganzheitliche Stärkung der Persönlichkeit.
- Unterstützung bei der selbstverantwortlichen, selbstbestimmten und gemeinwohlorientierten Lebensgestaltung.
- Höhere Resilienz der Kinder, Jugendlichen und jungen Erwachsenen im Sinne des Präventionsgedankens.
- Befähigung zur individuellen Potenzialentfaltung und zur optimaleren Nutzung eigener und fremder Ressourcen.
- Stärkung des Selbstvertrauens und der Selbstständigkeit sowie der individuellen Handlungssouveränität.
- Auf dieser Basis Stärkung der Wahrnehmung von Verantwortung für sich selbst und andere und größere Bereitschaft, sich für sich selbst und andere zu engagieren.

Prof. Dr. Klaus Hurrelmann äußerte sich im Jahr 2017 zur Relevanz von Lions-Quest für das deutsche Schulsystem folgendermaßen:

Es gibt wohl kaum ein anderes Programm zur Förderung sozialer Kompetenzen, das so nachhaltig und erfolgreich das Schulsystem in Deutschland bereichert hat wie Lions-Quest. Mit seinem innovativen Grundprinzip, die Kompetenz von Kindern und Jugendlichen in Gruppenprozessen durch soziales und emotionales Lernen zu stärken, hat es Maßstäbe gesetzt. Es hat dafür gesorgt, dass soziale Lernprogramme und Kompetenztrainings in die schulische Bildungsarbeit integriert wurden und eine wichtige Ergänzung zum regulären, fachbezogenen Schulunterricht darstellen. (Hurrelmann 2017)

Lions-Quest hat mit seinem lebensweltorientierten Ansatz zur Gesundheitsförderung einen nach unserer Einschätzung wirkungsvollen Weg entwickelt, Jugendliche darin zu stärken, zu Nikotin, Alkohol und anderen Drogen „Nein“ zu sagen.

(Marlene Mortler, MdB, Schirmherrin von Lions-Quest)



7

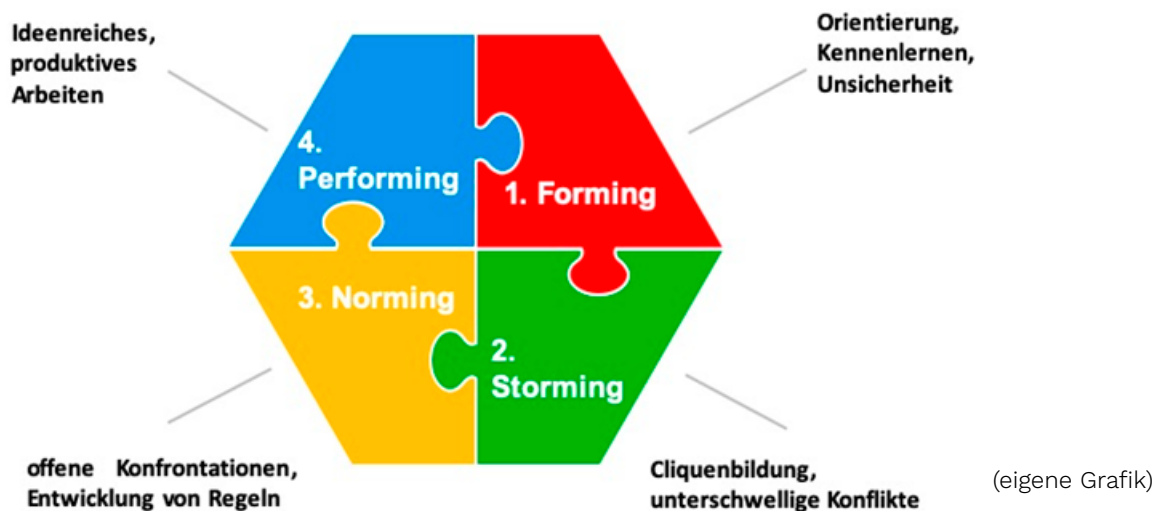
GRUNDPRINZIPIEN FÜR DIE PRAKTISCHE ARBEIT MIT LIONS-QUEST

7. Grundprinzipien für die praktische Arbeit mit Lions-Quest

„Ziel des Präventionsprogramms ist es, Jugendliche zu mehr Selbstverantwortung hinzuführen. Dies unterstützt eine demokratische, lösungsorientierte und tolerante Gesellschaft.“ (Shaban-Seibel 2011: 50) In diesem Sinne bieten die Lions-Quest Handbücher ihren fortgebildeten Nutzer*innen mehr als 100 ausgearbeitete Unterrichtseinheiten (siehe Oberthemen im vorigen Kapitel) mit theoretischen und praktischen Anteilen, die leicht an die jeweilige Lerngruppe angepasst werden können. Diese Materialien finden sich für „Erwachsen werden“, „Erwachsen handeln“ und „Zukunft in Vielfalt“ jeweils in einem übersichtlichen Ringordner. Dazu gereicht wird außerdem eine CD mit digitalen Inhalten.

Ein gutes Klassenklima ist die Basis für erfolgreiches Lernen und die Entwicklung von Lebenskompetenzen. Daher finden sich in allen Lions-Quest Programme gerade zu Beginn viele Übungen, die beispielsweise an das Phasenmodell der Teamentwicklung nach Tuckman angelehnt sind: „Forming“, „Storming“, „Norming“, „Performing“ (und „Adjourning“, wenn sich die Gruppe wieder auflöst). (Tuckman 1965)

Gruppenprozessmodell nach Tuckman



Wo wir uns sicher aufgehoben und wertgeschätzt fühlen, entwickeln wir Vertrauen. Dies ist die Basis für eine gelingende Beziehung. Wenn dies innerhalb einer Klassengemeinschaft erreicht ist, ist viel geschafft – auch im Konfliktfall. Ein solches Vertrauensverhältnis entsteht nicht von selbst und vor allem nicht ohne die entsprechende Haltung der Lehrkräfte, ist aber ein Gewinn auf unterschiedlichsten Ebenen.

(Poitzmann/Zergiebel 2019: 4)

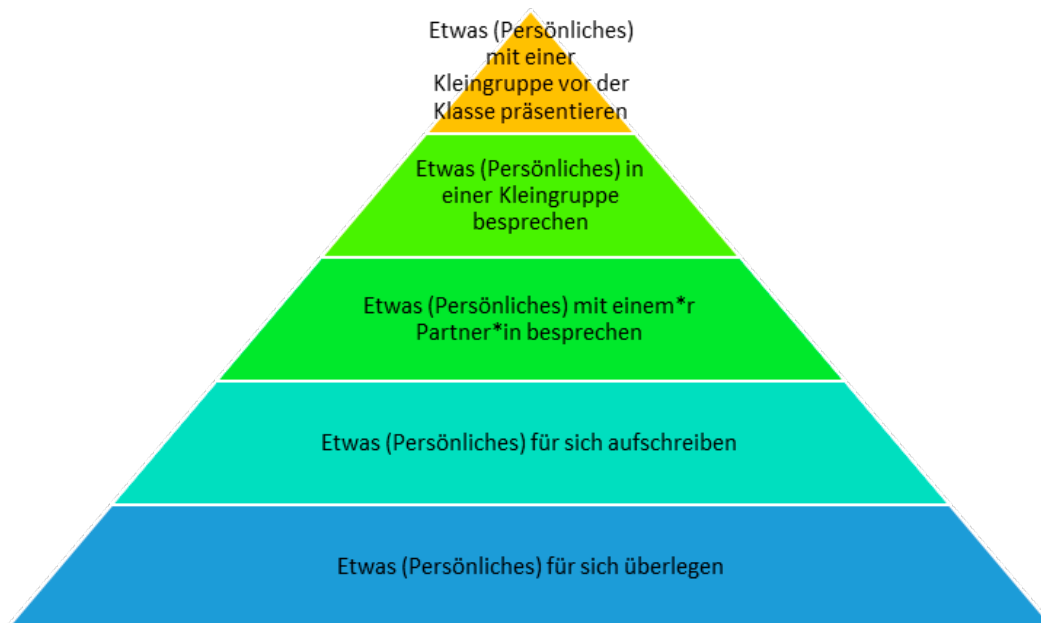
Wie in jeder Gruppe muss sich auch eine Klasse erst einmal finden, um schließlich zu einer gut funktionierenden Gemeinschaft zu werden. Team- bzw. Gruppenprozesse finden dabei immer und automatisch statt – auch ungesteuert. Marie-Luise Schrimpf-Rager beschreibt in ihrem Buch „Erwachsen werden. Ein Begleiter durch die Pubertät“ treffend die ersten Wochen eines Kindes in der 5. Klasse: „Plötzlich ist alles anders: der Schulweg und die Schulräume, die Lehrer und die Mitschüler, der Unterrichtsablauf und die Pausengestaltung, die Schulfächer und ihre Anforderungen. Und das sind nur die offensichtlichsten Veränderungen“ Die vielleicht größte Herausforderung für Kinder liege darin, den eigenen Platz in der Klasse zu finden, sich in einer (in der Regel) völlig neuen Gruppe zu behaupten. Automatisch und unausgesprochen würden Rangordnungen vergeben werden, Freunde gesucht, geprüft und gefunden, Rollen verteilt. „Es gibt Klassenclowns, Streber, Klassensprecher, Sportskanonen, Schüchterne und Nervensägen. Es bilden sich Gruppen: Zu welcher gehöre ich, mit wem will ich zusammen sein? fragen sich viele Kinder und sind vielleicht zum ersten Mal damit konfrontiert, wie sie sind und wie sie sein wollen.“ (Schrimpf-Rager 2010: 17f.)

In dieser aufregenden Phase können Schüler*innen achtsam begleitet werden, denn eine gute Atmosphäre entsteht nicht zufällig. **Lehrer*innen können Gruppenprozesse aktiv positiv beeinflussen.** Sie sind maßgeblich für die soziale Führung verantwortlich und können zur richtigen Zeit Orientierung geben, emotionale Sicherheit schaffen, Beziehungen aufbauen, Strukturen setzen, gemeinsame Regeln vereinbaren, Steuerungsinstrumente finden, um Störungen zu begegnen, Prozesse reflektieren und würdigen etc. Lions-Quest bietet passende Inhalte und Methoden, um aktiv eine gute Atmosphäre zu schaffen, in der sich alle wohlfühlen und dadurch optimal lernen und sich entwickeln können. Dazu gehört auch, dass immer wieder verschiedene Schüler*innen in verschiedenen Lernformen miteinander arbeiten.

Die Menschen kommen nicht miteinander klar, weil sie Angst voreinander haben.
Sie haben Angst voreinander,
weil sie sich nicht kennen.
Sie kennen sich nicht,
weil sie noch nie miteinander geredet haben.
(Martin Luther King)

Diese Worte Martin Luther Kings zeigen, wie wichtig es ist, dass alle Schüler*innen miteinander sprechen bzw. arbeiten. Für den Unterricht offeriert Lions-Quest deshalb ein großes Repertoire an kreativen Methoden zur willkürlichen Gruppenteilung. Auch in einer harmonischen Gruppe kommt es immer mal wieder zu Streit und Konflikten. Lions-Quest unterstützt Kinder und Jugendliche mit seinen Unterrichtseinheiten darin, Konflikte konstruktiv zu lösen, beispielsweise durch Elemente der Gewaltfreien Kommunikation oder der Mediation.

Darüber hinaus beachtet Lions-Quest in der praktischen Umsetzung den langsamen Anstieg des Risikoniveaus. Schüler*innen, die in der Klasse ihre persönliche Meinung, Einschätzung oder Erfahrung offenbaren sollen, fühlen sich dadurch manchmal unter Druck. Ein zu hohes Risikoniveau, wie zum Beispiel (überraschender) Körperkontakt, persönliche Themen, ungewohnte Arbeitsformen, unklare Rollenverteilung o.ä. erhöhen das Risiko. Dies kann zu Überforderung und unangenehmen Gefühlen führen. Diese können sich in Spannungen, motorischer Unruhe, Unaufmerksamkeit, Ablenkung, stiller Arbeitsverweigerung oder offenem Widerstand äußern. In dieser Verfassung ist es Schüler*innen nur schwer möglich, zu lernen. Das Risikoniveau lässt sich senken, indem Lehrkräfte die Arbeitsform und damit die beteiligte Öffentlichkeit anpassen. (Wilms 2014: 36f.)



(eigene Grafik)

In der Pyramidengrafik lassen sich die Stufen des Risikoniveaus gut darstellen. (Vgl. Wilms 2014: 37) Daraus folgend ist es auch nicht überraschend, dass Lions-Quest häufig mit kooperativen Lernformen nach Kathy und Norm Green arbeitet. Das Grundprinzip des kooperativen Lernens beruht auf den drei Phasen „Think – Pair – Share“. In der 1. Phase arbeiten die Schüler*innen alleine. In der 2. Phase besprechen und vergleichen sie ihre Ergebnisse in der Gruppe, bevor sie in der 3. Phase ihre Ergebnisse der Klasse präsentieren. (Green 2005) Diese Arbeitsform fördert die Sozialkompetenz der Kinder und Jugendlichen. Auf der Grundlage des Lions-Quest Instrumentariums können Lehrkräfte die Schüler*innen darin unterstützen, ihre Ängste zu überwinden und ein kalkuliertes Risiko einzugehen, sie vorsichtig dazu anregen, ihre angenehmen und auch unangenehmen Gefühle zu spüren und über sie zu sprechen oder neues Verhalten mit ihnen auszuprobieren. In dieser Rolle brauchen Lehrer*innen in den Lions-Quest Stunden, aber auch gerne im sonstigen Kontakt mit Schüler*innen bzw. Kolleg*innen ...

- Mut, auf unverzichtbar erscheinendes Bildungsgut zugunsten sozialer und emotionaler Kompetenzen zu verzichten
- Standfestigkeit, diese Entscheidung gegenüber zweifelnden Kolleg*innen zu vertreten
- Geschick und Sensibilität im Umgang mit heiklen Situationen, die von den Schüler*innen nun weniger unterdrückt werden
- Geduld im Aushalten schwieriger, manchmal auch zeitaufwändiger Prozesse, denn Persönlichkeitsentwicklung braucht Zeit
- Bereitschaft, sich als Person zur Verfügung zu stellen, an der Schüler*innen sich reiben und der sie sich auch anvertrauen können
- Zurückhaltung bis hin zur Kunst des Schweigens, denn in der Stille können die Gedanken der Einzelnen besser fließen (Wilms 2014: 30)

Im Unterricht gibt es immer wieder Phasen, in denen Schüler*innen müde, laut oder unkonzentriert sind. Genau für diese Situationen finden sich bei Lions-Quest sogenannte **Energizer**, die aktivieren, die Stimmung auflockern, das Gefühl der Zugehörigkeit fördern, die Kontakte untereinander intensivieren oder bei angespannter Atmosphäre Spannungen abbauen.

Sie können am Anfang einer Stunde oder zwischendurch eingesetzt werden; immer dann, wenn die Lehrkraft spürt, dass die Gruppe einen Energizer benötigt. (Vgl. van Recum/Ritschel 2019: 19)

Insgesamt arbeitet Lions-Quest mit vielen verschiedenen schüler*innenaktivierenden und interaktiven Trainingsmethoden, zum Beispiel Brainstorming/Brainwriting, Imaginationsübungen, Rollenspielen, verschiedenen Formen der Gruppenarbeit und modellhaftem Unterricht: demonstrieren – ausprobieren – reflektieren – trainieren. Besonders den Reflexionsphasen kommt eine tragende Rolle zu: Inhalte der Übungen, Arbeitsprozesse und die eigene Rolle werden immer wieder reflektiert, um dadurch Entwicklung zu ermöglichen.

Exemplarisch könnte die Reflexion zu einem Inhalt folgendermaßen aussehen:

- Was glaubt ihr, wie realistisch war das?
- Welche ähnlichen Situationen könnt ihr euch vorstellen?
- In welchen Situationen könnten euch die heute geübten Handlungsweisen eine Hilfe sein?
- Was denkt ihr, wo oder wann diese Handlungsweisen nicht funktionieren? (Wilms 2014)

Schüler*innen zum eigenen Denken zu animieren und ihrer Stimme zu vertrauen, ist ein weiterer wichtiger Bestandteil von Lions-Quest. Methoden, in denen Partizipation eingefordert wird, Positionierungen nötig sind oder gesellschaftliche Verantwortung übernommen wird, machen Demokratie für die Schüler*innen praktisch erlebbar: Aus Demokrat*innen in der Schule werden Erwachsene, die für Demokratie eintreten.

Lions-Quest „Erwachsen werden“ lässt sich ab der 5. Klasse bis zur 9. Klasse einsetzen, Lions-Quest „Erwachsen handeln“ von der 9. Klasse bis in die Oberstufe oder in beruflichen Schulformen. Lions-Quest „Zukunft in Vielfalt“ ist sowohl in der Sekundarstufe I als auch II einsetzbar. Insgesamt adressiert Lions-Quest Schüler*innen aller Schulformen. Die meisten Lehrkräfte führen Lions-Quest in Klassenlehrer*innen- bzw. Tutor*innen-Stunden durch, manchmal auch bedarfsorientiert im Fachunterricht. Darüber hinaus gibt es aber vielfältige Möglichkeiten, wie Lions-Quest im Schulalltag gelebt werden kann, z.B. an Projekttagen, Projektwochen, auf Klassenfahrten und an Elternabenden.

Die Lions-Quest Programme werden kontinuierlich sowohl von den durchführenden Lehrkräften bewertet als auch wissenschaftlich evaluiert und weiterentwickelt. Aus diesem Grund arbeitet Lions-Quest stets mit aktuellen und evidenzbasierten Inhalten und Methoden. Der jeweilige Bedarf von Schule wird in Neuauflagen der Materialien immer mit einbezogen.

A close-up photograph of a group of students. In the foreground, a young woman with long brown hair, wearing a red top and sunglasses on her head, is smiling broadly. Behind her, a young man with blonde hair is also smiling, looking towards her. Other students are partially visible in the background, all appearing to be in a positive, collaborative environment. The background is a solid teal color.

8

IMPLEMENTIERUNG VON PRÄVENTION IN DER SCHULE



Das **Lions-Quest-Rad** (siehe Abbildung) schlüsselt die einzelnen strukturellen Elemente des Lions-Quest Gesamtkonzepts in ihrer systematischen Interdependenz anschaulich auf:

Das Programm richtet sich an alle Klassenformen: an Regelklassen, Vorbereitungsklassen für Schüler*innen, die die deutsche Sprache erst neu lernen und an aufnehmende Regelklassen (brauner Kreis). Dabei wirken die Lehrkräfte in ihren Klassen immer aktiv auf den gruppendynamischen Prozess ein (violetter Kreis). In schüler*innenaktivierenden Methoden- und Sozialformen (roter Kreis) werden die Inhalte des Programms (gelber Kreis) umgesetzt. Die Lehrkräfte beziehen sich dabei auf bestimmte Grundprinzipien (blauer Kreis), hinter denen wiederum die drei zentralen pädagogischen Ansätze des Programms stehen: der Life-Skills-Ansatz, interkulturelles Lernen und Demokratiepädagogik (grüner Kreis). Dass dieses komplexe System als umschließenden (grauen) Kreis eine professionelle Schul- und Organisationsentwicklung benötigt, wird hier gut sichtbar.

Eine besondere Bedeutung kommt in diesem Zusammenhang der **Vision der Schulleitung** zu. Nach Peter Senge entwickeln sich gemeinsame Visionen „als eine natürliche Folge der Interaktionen von individuellen Visionen“ (Senge 1999: 266). Dies lässt sich folgendermaßen deuten: Ist die Vision eines präventiven Schulalltags erst einmal im Kollegium akzeptiert, wird sie in Konferenzen, Fachgesprächen und Pädagogischen Tagen von selbst weitergegeben und ausgestaltet. Folglich ist eine klare Vision von Schulleitung, die aber noch so offen ist, dass sie von den Kolleg*innen weiter ausgefüllt werden kann, der beste Ausgangspunkt für einen Schulentwicklungsprozess.

Schulleitungen können als Visionär*innen Kulturwandel vorantreiben. „Was die Haltung auf der Ebene des Individuums bewirkt, bewirkt der Geist auf der Ebene der Gemeinschaft“, stellt der Neurobiologe Gerald Hüther fest. Weder gelinge es, die Haltung eines Menschen durch kognitive Strategien zu verändern (überreden, belehren, unterrichten etc.), noch seien emotionale Strategien (Bestrafung, Belohnung, Umarmung, Zuwendung) geeignet, einmal erworbene Haltungen eines Menschen zu verändern. Daher müsse sich nach Hüther vor allem die Schulleitung „aufgrund ihrer besonderen Stellung, ihrer langen Erfahrung, ihrer starken Persönlichkeit und ihrer bewusst zum Ausdruck gebrachten ‚Haltungen‘ um diesen ‚Geist‘ der Schule kümmern“, damit ein günstiges Klima für das Lehren und Lernen entstehe. (Hüther 2010: 228) „Diese ‚Supportive Leadership‘ genannte Führungskultur bildet die Basis für eine ganzheitliche Prozessgestaltung {...} (Schmid 2017: 38) – in diesem Fall die dauerhafte Verankerung einer präventiven Schulkultur durch den Life-Skills-Ansatz von Lions-Quest im Schulalltag. Demnach kommt der Schulleitung in diesem Prozess eine besonders wichtige Rolle zu.

9

PRAKTISCHE EMPFEHLUNGEN FÜR DIE SCHULLEITUNG

9. Praktische Empfehlungen für die Schulleitung

Das abschließende Kapitel dieser Informationsbroschüre enthält eine Reihe praktischer Vorschläge für Schulleitungen zur konkreten Implementierung von Prävention in der eigenen Schule - von der Entwicklung einer tragfähigen Vision über die Verankerung geeigneter Maßnahmen bis hin zur Reflexion und Auswertung. Damit betont diese Broschüre noch einmal ihren Anspruch, insbesondere Schulleitungen für Prävention zu gewinnen und sie in die Lage zu versetzen, geeignete Programmaktivitäten anzustoßen und auch erfolgreich und nachhaltig im eigenen schulischen Umfeld zu realisieren.

Um als Schulleitungsteam eine Vision zu entwickeln, könnten Sie z.B. die folgende „**Wunderfrage**“ aus der systemischen Beratungsarbeit zur Anwendung bringen:

Angenommen, Sie wachen morgen auf und über Nacht hat sich wie durch ein Wunder an Ihrer Schule von ganz alleine ein präventiver Schulalltag etabliert.

- Woran merken Sie das als allererstes?
- Wie fühlen Sie sich? Wo im Körper fühlen sie das?
- Wie ist die Stimmung in der Pausenhalle / auf dem Schulhof / im Lehrer*innenzimmer?
- Sie können lauschen, ohne gesehen zu werden: Worüber unterhalten sich Schüler*innen / Kolleg*innen?
- Woran sehen Sie bei den Schüler*innen und Lehrkräften, dass eine gute Atmosphäre herrscht?
- Welche Rückmeldung erhalten Sie von Eltern?
- Mit welchen Farben malen Sie ein Bild von Ihrer Schule?
- Wie und was berichten Sie Menschen im Schulamt/im Kultusministerium über die präventive Arbeit an Ihrer Schule?
- Was erzählen Sie im privaten Umfeld von Ihrer präventiv arbeitenden Schule?
- Woran merken andere, dass Sie Schulleiter*in an einer Schule mit präventivem Schulalltag sind?
- Wie berichtet die Presse von Ihrer Schule?
- Jemand dreht einen Film über Ihre Schule. Was ist darauf anderes zu sehen als vor dem Wunder?
- Gibt es noch andere Anhaltspunkte, an denen Sie erkennen können, dass ein Wunder geschehen ist?

Mit der „Wunderfrage“ lässt sich eine lösungsorientierte und attraktive Zukunftsperspektive herbeizaubern bzw. entwickeln, die durch das direkte Hineinfühlen in die Situation und das konkrete Ausmalen der positiven Zukunft eine persönliche Note, Klarheit und dadurch Überzeugungskraft gewinnt.

Doch bevor Sie sich tatsächlich auf den Schulentwicklungsprozess einlassen, überlegen Sie auf einer Skala von 1 bis 10, wie wichtig es Ihnen als Schulleitung ist, einen präventiven Ansatz an Ihrer Schule einzuführen und systematisch in den Schulalltag zu integrieren. Bei einer Skalierung von unter 6 sollte der Prozess gar nicht erst in Angriff genommen werden.

Fällt das Ergebnis hingegen positiv aus, können Sie sich unmittelbar an den typischen Phasen von Entwicklungsvorhaben orientieren (siehe Bild). Zunächst gilt es, eine **Bestandsaufnahme** von dem zu machen, was bereits existiert, unter anderem auch damit sich Kolleg*innen, die bereits hervorragende Arbeit leisten, nicht übergangen fühlen: Wer ist bereits verantwortlich für welche Form von Präventionsarbeit? Alle Programme, einzelnen Projekte und Aspekte der täglichen Präventionsarbeit sollten zunächst gebündelt und wertgeschätzt werden.



(eigene Grafik)

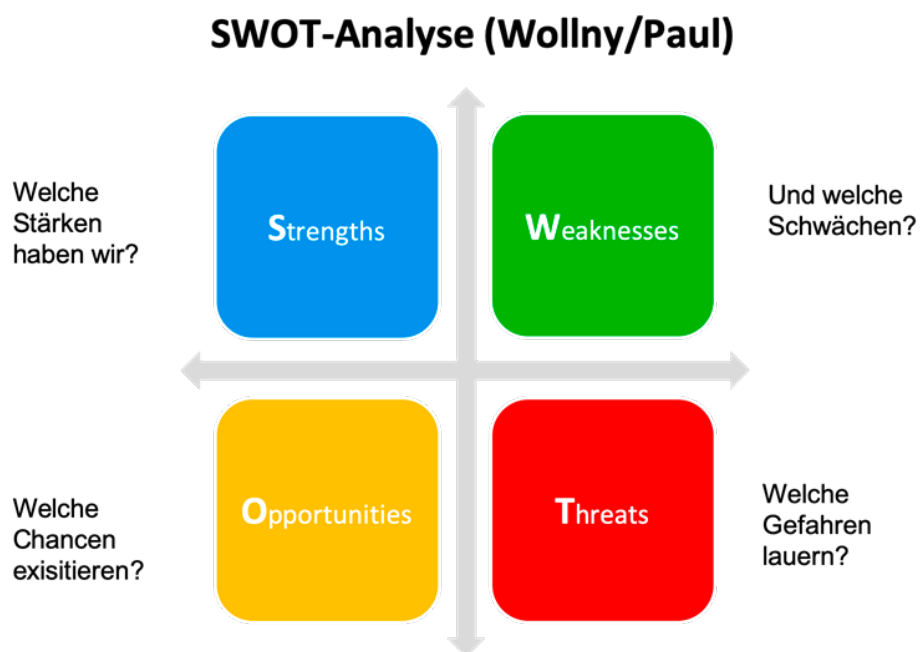
Auf diese Weise lässt sich der Ist-Stand gut ermitteln und die bereits aktiven Kolleg*innen können motiviert werden, an der Entwicklung einer präventiven Schulkultur mitzuwirken. Folgende Fragen könnten dabei hilfreich sein:

- Welche Kolleg*innen sind im Beratungsteam? Wer ist Vertrauenslehrkraft, Schulseelsorger*in, im Gesundheitsteam aktiv etc.?
- Welche Lehrkräfte übernehmen regelmäßig Klassenlehrer*innenaufgaben?
- Welche spezifischen und unspezifischen Präventionsprogramme gibt es bereits an der Schule?
- Welche präventiven Projekte werden regelmäßig, ab und zu oder auch nur einmalig durchgeführt?
- Wurden/werden die Projekte/Programme evaluiert? Wenn ja, wie haben sie abgeschnitten?
- Wer wird dem Prozess positiv gegenüber eingestellt sein, wer ist Bedenken träger*in?
- Auf welchen Widerstand könnte ich im Kollegium treffen? Welche guten Gründe könnte dieser Widerstand haben und wie kann ich diesem konstruktiv begegnen?

Mithilfe dieser Informationen empfiehlt es sich eine Arbeitsgruppe ins Leben zu rufen, bestehend aus interessierten Menschen aus der Schule und dem schulischen Umfeld, die wie die Schulleitung den Prozess aktiv begleiten wollen, sich mit der Vision verknüpfen können und unter anderem die Schnittstelle zwischen Kollegium und Schulleitung bilden. Diese Gruppe sollte zu ihrer Legitimierung den **Auftrag klären** und ihn sich in der Gesamtkonferenz **offiziell** abholen. In der Planungs- und Implementierungsphase sollten sich die Mitglieder regelmäßig austauschen.

Eine recht einfache, aber wirkungsvolle Methode, um eine übersichtliche Analyse des **Ist-Zustands** durchzuführen und davon ausgehend **Ziele** zu formulieren, ist die so genannte **SWOT-Analyse**. (Vgl. Wollny/Paul 2014) Sie hat zum Ziel:

- die Stärken einer Organisation zu identifizieren und auszubauen (Strengths)
- die Schwächen zu erkennen und zu minimieren (Weaknesses)
- Chancen zu sehen und zu nutzen (Opportunities)
- Bedrohungen zu auszumachen und ihnen entgegentzutreten (Threats)



(eigene Grafik)

Die SWOT-Analyse lässt sich alleine, in kleineren Teams und gegebenenfalls sogar im gesamten Kollegium durchführen; gerade unterschiedliche Perspektiven liefern hilfreiche Informationen, um daraus im Anschluss konkrete Ziele und Meilensteine zu definieren.

Hilfreich bei der Zieldefinition ist dabei die Orientierung am SMART-Modell. (Vgl. Doran 1981: 35f.) Ziele sollten **s.m.a.r.t.** formuliert sein. Das bedeutet:

S-pezifisch (specific)

Wie präzise und eindeutig ist das Ziel formuliert?

M-essbar (measurable)

Woran erkenne ich, dass das Ziel erreicht worden ist?

Welche Aktionen müssen stattfinden, um das Ziel zu erreichen?

A-ttraktiv/aktionsorientiert (attractive / action-oriented)

Positiv formuliert und motivierend.

R-ealistisch (realistic)

Das Ziel muss für mich erreichbar sein.

T-erminiert (time-bound)

Bis wann soll das Ziel erreicht sein?

Darüber hinaus könnten Sie sich mit folgenden Fragen beschäftigen:

- Welche Ziele sind am wichtigsten? (Priorisierung)
- Welche heißen Eisen sollen angepackt werden, welche heiligen Kühe unberührt bleiben?
- Paradoxe Frage: Was soll nicht passieren?
- Zirkuläre Frage: Was, glauben Sie, wie die Kolleg*innen die Ziele formulieren würden?
- Zeitsprung-Frage: Stellen Sie sich vor, wir sind ein Jahr weiter. Was ist dann anders als heute?
- Welche Ressourcen können in das Vorhaben fließen?
- Meilensteine: Welche Phasen/Etappen hat das Ziel?
- Was sind die konkreten Teilaufgaben /Arbeitspakete?
- Was (welche Teilaufgaben und welche Arbeitspakete) soll bis wann konkret erreicht / umgesetzt sein?
- Was, wer, bis wann?

Beispielhafte Fragen, um die Erfolge messbar zu machen, wären z.B. die Folgenden:

- Woran würden Sie erkennen, dass das Projekt erfolgreich war? Was genau sollte dann anders sein als vorher?
- Was wäre für Sie gewonnen? Was wäre Ihnen dann noch möglich?
- Woran würden das andere bemerken?

Es empfiehlt sich, mit kleinschrittigen tabellarischen **Maßnahmenplänen** (siehe Grafik) zu arbeiten, um sich vielleicht langsam, aber kontinuierlich dem Ziel zu nähern. Überlegen Sie an dieser Stelle, mit wem Sie sich womöglich vernetzen können. Welche Organisationen könnten Sie unterstützen? Von welchen anderen Schulen könnten Sie sich Tipps in Bezug auf Best Practice holen?

Für die nun folgende Umsetzungsphase/Implementierungsphase finden sich hier konkrete Tipps, die nicht alle gleichzeitig, sondern nach eigener Auswahl und im persönlichen Tempo angegangen werden können. Zum Zwecke einer besseren Anschaulichkeit wird hier wieder auf das bewährte Programmbeispiel Lions-Quest zurückgegriffen:

Maßnahmenplan

Datum:

ZU _____

Wer (Verantwortliche/r)	macht was	mit wem	bis wann	<u>Rückmel-</u> dung an	notwendige Vorklärungen	mögliche Stolpersteine	Sonstiges

(eigene Grafik)

- Ernennen Sie eine*n Lions-Quest-Koordinator*in und/oder eine Lions-Quest-Steuergruppe. Klare Verantwortlichkeiten unterstützen den Implementierungsprozess.
- Lassen Sie so viele Kolleg*innen wie möglich an den Lions-Quest Fortbildungen teilnehmen und sich qualifizieren. Je mehr Mitstreiter*innen Sie auf dem Weg zu einem präventiven Schulalltag auf Ihrer Seite haben, desto einfacher wird es. Langfristig sollten auch neue Lehrkräfte nachqualifiziert werden. Als Faustformel für eine sinnvolle Implementierung gilt, dass mindestens 30 % der Lehrer*innen geschult wurden und die Lions-Quest-Programme im Unterricht umsetzen.
- Haben Sie einen Blick darauf, dass mittel- bis langfristig alle Schüler*innen einer Jahrgangsstufe mit Lions-Quest arbeiten, damit alle (nicht nur eine oder einige Klassen) die Chance erhalten, Lebenskompetenzen zu erwerben.
- Nehmen Sie die Eltern auf Ihrem Weg mit, z.B. durch Elternabende, speziell entwickeltes Informationsmaterial, Veranstaltungen etc. Eine gute Kooperation mit den Eltern führt zu einer Bildungs- und Erziehungspartnerschaft mit realistischen Zielen.

Entwickeln Sie ein schulinternes Curriculum mit einem Stoffverteilungsplan. Welche Einheiten aus dem Lions-Quest Handbuch werden wann und in welchem Kontext mit den Schüler*innen bearbeitet? Ein Curriculum schafft Klarheit, Verbindlichkeit und Nachhaltigkeit. Ggf. bevorzugen Sie andere Formen der Umsetzung, z.B. eine Projektwoche. Hier gibt es keine Vorgaben. Gleichzeitig ist eine kontinuierliche Auseinandersetzung, z.B. in der Klassenlehrer*instunde oder einer eigenen Lions-Quest Stunde für einen präventiven Schulalltag zielführender.

- Integrieren Sie Lions-Quest in Ihr Schulprogramm und/oder in das Suchtpräventions-, Bildungs-, Erziehungs-, Gesundheitskonzept Ihrer Schule. Dadurch wirkt der Präventionsansatz auf die Haltungen der Menschen in der Schulgemeinde bzw. auf den

- Geist der Schule. Verknüpfen Sie bestehende Programme, Strukturen und Aktivitäten mit den Lions-Quest Aktivitäten, um Synergien zu schaffen. Trennen Sie sich evtl. auch von Aktivitäten, die Sie als nicht mehr oder weniger hilfreich erachten.
- Entwickeln Sie Teilnahmebescheinigungen für die Schüler*innen, damit die erworbenen Kompetenzen auch nach außen sichtbar werden.
- Streuen Sie Informationen über Ihre erfolgreiche Präventionsarbeit öffentlichkeitswirksam (bei Schüler*innen, Eltern, Kooperationspartner*innen, im Schulamt, in der Presse etc.). Prävention ist ein Qualitätsmerkmal und in der Regel auch mit einem Wettbewerbsvorteil verbunden. Sie übernehmen gesellschaftliche Verantwortung und können als Vorbild für andere Bildungsinstitutionen fungieren.
- Holen Sie sich in dem gesamten Prozess Unterstützung. Sie müssen das Rad nicht neu erfinden. Lions-Quest bietet Schulen beispielsweise eine professionelle Praxisbegleitung an und kann auch den Kontakt zu Schulen vermitteln, die bereits gut mit dem Programm aufgestellt sind.

Wenn Sie einzelne Maßnahmen effektiv durchführen, feiern Sie die Erfolge. So geben Sie allen Beteiligten Wertschätzung und motivieren für die weiteren Schritte. Darüber hinaus ist es sinnvoll, nach einer gewissen Zeit die eigenen Maßnahmen bezüglich ihrer Wirksamkeit und Akzeptanz **auszuwerten und zu reflektieren**. Lions-Quest bietet hierzu Evaluationsbögen für Schüler*innen, Lehrkräfte und Eltern an. Aus den Ergebnissen lassen sich dann **Anpassungen und neue Ziele** generieren. Schulen, die Lions-Quest erfolgreich implementiert haben, können das Lions-Quest Qualitätssiegel erwerben, was zusätzlich zur Reputation der Schule beiträgt.

Abschließend bleibt noch zu sagen, dass Schulleitungen neben ihrer persönlichen Begeisterung für Prävention und einer vorbildhaften Haltung noch eine andere wesentliche Führungseigenschaft für das Gelingen einer Entwicklungsmaßnahme einsetzen können, nämlich ausgesprochenes Vertrauen in die Lern- und Veränderungsfähigkeit des Kollegiums, kombiniert mit einem Ressourcenblick auf die einzelnen Menschen (Pygmalion-Effekt).

Der Reformpädagoge Hugo Gaudig stellt die **Schlüsselposition von Schulleitungen im Hinblick auf eine erfolgreiche und verantwortungsvolle Schulentwicklung** explizit heraus: „Das Persönliche eines Direktors zeigt sich in der Wertschätzung und der Auswahl der Ideen, denen er seine Kraft zur Verfügung stellt sowie in der Art, wie er zur Verwirklichung der fremden Ideen mitwirkt.“ (zitiert nach Rosenbusch 2005: 104). Sie als Schulleiter*in setzen die Themen an Ihrer Schule und bewirken mit Ihrer Haltung entscheidend, wie ein Thema im Kollegium aufgenommen und weiterbearbeitet wird. Entscheiden Sie sich, Prävention im Sinne der gesamten Schulgemeinde zu einem wichtigen Thema an Ihrer Schule zu machen!

Lions-Quest Workshop „Prävention in der Schule mit Lions-Quest – Praxisorientierte Informationen & Hinweise für Schulleitungen“

Analog zu dieser Broschüre bietet Lions-Quest ab Januar 2020 den 4-stündigen Schulleiterworkshop „Prävention in der Schule – Praxisorientierte Informationen & Hinweise“ an. Die Zielgruppe des Workshopangebots setzt sich aus Schulleitungen der diversen Schultypen (Schwerpunkt Sekundarstufe I und II; Gymnasium, Gesamtschule, Sekundarschule, Realschule, Hauptschule, Berufsbildende Schule etc.) zusammen und umfasst nicht nur die jeweiligen Schulleiter*innen, sondern – je nach Schulform und Schulgröße – weitere Mitglieder des jeweiligen Schulleitungsteams mit einem Bezug zum Präventionsthema.



A stack of books is visible in the upper left corner, with spines in various colors like red, yellow, and white. The rest of the image is a dark, textured background.

LITERATUR UND QUELLEN

ADS (2016): Antidiskriminierungsstelle des Bundes (Hrsg.): Diskriminierungserfahrungen in Deutschland: Erste Ergebnisse einer repräsentativen Erhebung und einer Betroffenenbefragung. Berlin, https://www.antidiskriminierungsstelle.de/SharedDocs/Downloads/DE/projekte/Handout_Umfrage_Diskriminierung_in_Dtschl_2015.pdf?__blob=publicationFile&v=1.

ADS (2018): Antidiskriminierungsstelle des Bundes (Hrsg.): Diskriminierung an Schulen erkennen und vermeiden. Praxisleitfaden zum Abbau von Diskriminierung an Schulen. Berlin, http://www.antidiskriminierungsstelle.de/SharedDocs/Downloads/DE/publikationen/Leitfaeden/Leitfaden_Diskriminierung_an_Schulen_erkennen_u_vermeiden.pdf?__blob=publicationFile&v=2.

AGG (2016): Antidiskriminierungsstelle des Bundes (Hrsg.): Allgemeines Gleichbehandlungsgesetz (AGG). Berlin, https://www.antidiskriminierungsstelle.de/SharedDocs/Downloads/DE/publikationen/AGG/agg_gleichbehandlungsgesetz.pdf?__blob=publicationFile.

Akerlof G./ Kranton R. (2010): Identity Economics: How Our Identities Shape Our Work, Wages, and Well-Being. New Jersey: Princeton University Press.

Baier, D. (2018): Gutachten für den 23. Deutschen Präventionstag am 11. & 12. Juni 2018 in Dresden. Dokument aus der Internetdokumentation des Deutschen Präventionstages. Herausgegeben von Hans-Jürgen Kerner und Erich Marks im Auftrag der Deutschen Stiftung für Verbrechensverhütung und Straffälligenhilfe (DVS).

Bauer, U. (2005): Das Präventionsdilemma. Potenziale schulischer Kompetenzförderung im Spiegel sozialer Polarisierung. Wiesbaden: VS.

Bengel, J./Strittmatter, R./Willmann, H. (2001): Was erhält den Menschen gesund? Antonovskys Modell der Salutogenese – Diskussionsstand und Stellenwert. Reihe Forschung und Praxis der Gesundheitsförderung. Köln: Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung.

Bittlingmayer, U. H. (2009): Gesundheitsförderung im Setting Schule und ihre normativen Implikationen. In: Bittlingmayer, U.H./Sahrai, D./Schnabel, P.-E. (Hrsg.), Normativität und Public Health. Vergessene Dimensionen gesundheitlicher Ungleichheit. Wiesbaden: VS, S. 269-299.

Bittlingmayer, U. H./Gerdes, J./Sahrai, D. (2012): Politische Bildung unter erschwerten Bedingungen in Förderschulen. Einige Anmerkungen aus der Perspektive des Vorbild-Projektes. In: Widmaier, B./Nonnenmacher, F. (Hrsg.): Unter erschwerten Bedingungen: Politische Bildung mit bildungsfernen Zielgruppen. Schwalbach/Ts.: Wochenschau, S. 130-148.

Bittlingmayer, U. H./Hurrelmann, K. (2005): Medial vermittelte politische Bildung für Jugendliche aus bildungsfernen Milieus aus soziologischer Sicht. Expertise für die Bundeszentrale für politische Bildung. Manuskript. Bonn.

Bolder, A. (2006): Weiterbildung in der Wissensgesellschaft. Die Vollendung des Matthäus-Prinzips. In: Bittlingmayer, U. H./Bauer, U. (Hrsg.): Die „Wissensgesellschaft“. Mythos, Ideologie oder Realität. Wiesbaden: VS, S. 431-444.

Boos-Nünning, U. (2011): Interkulturelle Erziehung als Sozialerziehung. In: Limbourg, M./Steins, G. (Hrsg.): Sozialerziehung in der Schule. Wiesbaden: VS, S. 377-397.

Brunner R./Parzer P./Haffner J./Steen R./Roos J./Klett M./Resch F. (2007): Prevalence and psychological correlates of occasional and repetitive deliberate selfharm in adolescents. In: Archives of Pediatrics and Adolescent Medicine 161, S. 641-649.

BSt (2019): Bertelsmann Stiftung/Goethe Universität Frankfurt am Main/Jacobs Foundation (Hrsg.): Children's Worlds+. Eine Studie zu Bedarfen von Kindern und Jugendlichen in Deutschland. Gütersloh, https://www.bertelsmann-stiftung.de/fileadmin/files/BSt/Publikationen/GrauePublikationen/Studie_WB_Children_s_Worlds_2019.pdf.

Bühler, A./Heppenhausen, K. (2005): Gesundheitsförderung durch Lebenskompetenzprogramme in Deutschland. Grundlagen und kommentierte Übersicht. Gesundheitsförderung konkret Band 6. Bonn: BZgA.

Bull, H. D./Schultze, M./Scheithauer, H. (2009): Schoolbased Prevention of Bullying and Relational Aggression: The fairplayer.manual (Short Report). In: European Journal of Developmental Science 3 (3), S. 312-317.

BzGA (2019a): Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung (Hrsg.): Wie häufig sind Essstörungen? Köln, <https://www.bzga-essstoerungen.de/wie-haeufig-sind-essstoerungen/>.

BzGA (2019b): Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung (Hrsg.): Nehmen Essstörungen zu? Köln, <https://www.bzga-essstoerungen.de/wie-haeufig-sind-essstoerungen/nehmen-essstoerungen-zu/>.

Caplan, G. (1964): Principles of preventive psychiatry. New York: Basic Books.

Cierpa, M. (2001): Faustlos. Ein Curriculum zur Prävention von aggressivem und gewaltbereitem Handeln bei Kindern der Klassen 1-3. Göttingen: Hogrefe.

DAK (2017): Ein Fünftel der Schüler raucht Shisha: <https://www.dak.de/dak/bundesthemen/ein-fuenftel-der-schueler-raucht-shisha-2116276.html>

DAK-Präventionsradar (2017): Präventionsradar. Erhebung Schuljahr 16/17. Kinder- und Jugendgesundheit in Schulen: https://www.praeventionsradar.de/downloads/Ergebnisbericht_Welle_1.pdf

De Saint-Exupéry, Antoine (2009): Die Stadt in der Wüste. Düsseldorf: Karl Rauch.

Denker, H./Gerdes J./Kleemann-Göhring, M./Kuhn, H.-W./Linden, A./Merk A./Sahrai D./Schrumpf-Rager, M.-L./Wilms E. (2014): Erwachsen handeln. Lebenskompetenzen für Jugendliche & junge Erwachsene in Sekundarstufe I ab Klasse 9 & Sekundarstufe II. Wiesbaden: Lions Club International.

Denker, H./Merk, A./Pollmeier, J./Schrumpf-Rager, M.-L. (2017): Zukunft in Vielfalt. Interkulturelle Kompetenzen für Kinder, Jugendliche & junge Erwachsene innerhalb & außerhalb der Schule. Wiesbaden: Hilfswerk der Deutschen Lions e.V.

Deutsches Jugendinstitut (Hrsg.) (2011): Sexuelle Gewalt gegen Mädchen und Jungen in Institutionen. Abschlussbericht des DJI-Projekts im Auftrag der Unabhängigen Beauftragten zur Aufarbeitung des sexuellen Kindesmissbrauchs, Dr. Christine Bergmann. München.

DGKJP (2016): Deutsche Gesellschaft für Kinder- und Jugendpsychiatrie, Psychosomatik und Psychotherapie (Hrsg.): Suizidalität im Kindes- und Jugendalter. AWMF-Register Nr. 028/031. AWMF-Online: Marburg, https://www.awmf.org/uploads/tx_szleitlinien/028-031l_S2k_Suizidalitaet_KiJu_2016-07_01.pdf.

DHS (2019): Deutsche Hauptstelle für Suchtfragen e.V. (Hrsg.): DHS Jahrbuch Sucht 2019. Daten und Fakten. Berlin/Hamm.

Doran, G. T. (1981): There's a S.M.A.R.T. way to write management's goals and objectives. In: Management Review 70 (11). S. 35f.

Drogen- und Suchtbericht (2018): Die Drogenbeauftragte der Bundesregierung (Hrsg.): Drogen- und Suchtbericht. Oktober 2018. Frankfurt: Zarbock, https://www.drogenbeauftragte.de/fileadmin/dateien-dba/Drogenbeauftragte/Drogen_und_Suchtbericht/pdf/DSB-2018.pdf.

Döring, N. (2012): Erotischer Fotoaustausch unter Jugendlichen: Verbreitung, Funktionen und Folgen des Sexting. In: Zeitschrift für Sexualforschung, 25 (1), S. 4-25, <http://www.nicola-doering.de/wp-content/uploads/2014/08/Döring-2012-Erotischer-Fotoaustausch-unter-Jugendlichen.pdf>.

Duprée, T. (2009): Gesundheitsförderung und Prävention mit Klasse2000, <https://www.klasse2000.de/das-programm/gesundheitsfoerderung-und-praevention.html>.

Feldmann, J./Duprée T. (2018): Klasse 2000. Stark und gesund in der Grundschule. Theoretischer Hintergrund und Evaluationsergebnisse. Nürnberg: Klasse 2000, https://www.klasse2000.de/fileadmin/user_upload/downloads/evaluation/Theoretischer-Hintergrund_und_Evaluationsergebnisse.pdf.

Felkl C./Ellrott, T. (2009): Gesundheitsfördernde Ernährung. In: Lohaus, A./Domsch, H. (Hrsg.): Psychologische Förder- und Interventionsprogramme für das Kindes- und Jugendalter. Heidelberg: Springer, S. 175-188.

Fröhlich-Gildhoff, K./Rönnau-Böse, M. (2009): Resilienz. München: Ernst Reinhardt.

Gerdes, J. (2013): Demokratiepädagogik und die Krise der Demokratie. In: Berkessel, H./Beutel, W./Faulstich-Wieland, H./Veith, H. (Hrsg.): Jahrbuch Demokratiepädagogik 2013/14. Schwalbach/Ts.: Wochenschau, S. 141-152.

Gerdes, J./Bittlingmayer, U.H. (2012): Demokratische Partizipation und politische Bildung. In: Kohl, W./Seibring, A. (Hrsg.): „Unsichtbares“ Politikprogramm? Themenwelten und politisches Interesse von „bildungsfernen“ Jugendlichen. Bonn, S. 26-40.

GKV Spitzenverband (Hrsg.) (2018): Leitfaden Prävention – Handlungsfelder und Kriterien nach § 20 Abs. 2 SGB V. Berlin.

Goldenbaum A./Kuper, H./Knop, A. (2008): Bericht zur Evaluation des Buddy-Projekts „Mach mit! Verantwortung lernen“ im Landesprogramm Niedersachsen, Berlin.

Gordon, R. (1983): An Operational Classification of Disease Prevention. Public Health Report, 98 (2), S. 107ff.

Grant, B. F./Dawson, D.F. (1997): Age of onset of alcohol use and its association with DSM IV alcohol abuse and dependence: Results from the national longitudinal alcohol epidemiological survey. In: Journal of Substance Abuse 9, S. 103-110.

Green N./Green K. (2005): Kooperatives Lernen im Klassenraum und im Kollegium. Das Trainingsbuch. Seelze-Velber: Kallmeyer.

Gregory, A. M./Caspi, A./Moffit, T. E./Koenen, K./Eley, T. C./Poulton, R. (2007): Juvenile mental health histories of adults with anxiety disorders, in: American Journal of Psychiatry 164 (2), S. 301-308.

Griffiths, M. D. (2002): The educational benefits of videogames. In: Education and Health 20, S. 47-51.

Gruber, E./DiClemente, R. J./Anderson, M. M./Lodico, M. (1996): Early drinking onset and its association with alcohol use and problem behavior in late adolescent. In: Preventive Medicine: An International Journal Devoted to Practice and Theory 25, S. 293-300.

Häcker, H. O./Stapf, K.-H. (Hrsg.) (2014): Dorsch Psychologisches Wörterbuch. Bern: Huber.
Hafeneger, B. (2019): Politische Bildung in Krisenzeiten – im Spannungsfeld von Feuerwehr, Prävention, Aufklärung und Kritik. In: deutsche jugend 2. Weinheim: Beltz, S. 55-63.

Hagemann-White, C. (1992): Strategien gegen Gewalt im Geschlechterverhältnis. Bestandsanalyse und Perspektiven. Pfaffenweiler: Centaurus-Verlag.Ges.

Hardoon K. K./Derevensky J. L. (2001): Social Influences Involved in Children's Gambling Behavior. In: Journal of Gambling Studies 3, S. 191-215.

Hastaoglu, T. (2009): Das Kompetenzdilemma. Eine komparative Analyse von Hauptschülern und Gymnasiasten. Diplomarbeit an der Fakultät für Soziologie der Universität Bielefeld.

Hattie, J. (2008): Visible learning. A synthesis of over 800 metaanalysis relating to achievement. Abingdon: Routledge.

Henschel, A./Krüger, R./Schmitt, C./Stange, W. (Hrsg.) (2009): Jugendhilfe und Schule: Handbuch für eine gelingende Kooperation. Wiesbaden: VS.

Hühne, C. (2002): Das FAST-Präventionsprogramm. Risiko- und Schutzfaktoren für die Entwicklung im Kindes- und Jugendalter bezogen auf handlungsorientierte präventive Konzepte. In: Kind, Jugend, Gesellschaft (KJG) 2, S. 54-59.

Hurrelmann, K. (2000): Einführung in die Sozialisationstheorie. Weinheim/München: Juventa.

Hurrelmann, K. (2006): Gesundheitssoziologie. Eine Einführung in sozialwissenschaftliche Theorien von Krankheitsprävention und Gesundheitsförderung. Weinheim/München: Juventa.

Hurrelmann, K. (2012): Sozialisation: Das Modell der produktiven Realitätsverarbeitung. Mit Online-Materialien. Weinheim: Beltz.

Hurrelmann K. (2017): Festrede zum Kongress der deutschen Lions Berlin 2017 – Toleranz, Integration und interkulturelle Kommunikation. 100 Jahre Vereinigung der Lions Clubs International (1917-2017).

Hurrelmann, K., Klocke, A., Melzer, W., Ravens-Sieberger, U. (2003): Jugendgesundheitsurvey. Internationale Vergleichsstudie im Auftrag der Weltgesundheitsorganisation WHO. Weinheim: Juventa.

Hüther, G. (2010): Auf dem Weg zu einer anderen Schulkultur. Die Bedeutung von Geist und Haltung aus neurobiologischer Sicht. In: Eiko J./Standop, J. (Hrsg.): Was ist guter Unterricht? Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 223-232.

Ibarraran, P./Ripani, L./Taboada, B./Villa, J.M./Garcia, B. (2012): Life Skills, Employability and Training for Disadvantaged Youth: Evidence from a Randomized Evaluation Design. IZA Discussion Paper No. 6617. Bonn.

Jaffee, S.R./Harrington, H./Cohen, P./Moffit, T.E. (2005): Cumulative prevalence of psychiatric disorder in youths. In: Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry 44 (5), S. 406f.

Jannan, M. (2008): Das Anti-Mobbing-Buch: Gewalt an der Schule. Vorbeugen, erkennen, handeln. Weinheim: Beltz.

Jerusalem, M./Meixner, S. (2009): Lebenskompetenzen. In: Lohaus A./Domsch, H. (Hrsg.): Gesundheitsförderung im Kindes- und Jugendalter. Heidelberg: Springer, S. 141-156.

Kaess M./Parzer P./Haffner J./Steen R./Roos J./Klett M./Brunner R./Resch F. (2011): Explaining gender differences in nonfatal suicidal behaviour among adolescents: a population-based study. In: BMC Public Health 11, S. 597.

Kalke, J./Buth, S.: Verhältnisorientierte Suchtprävention. In: Pro Jugend 3/2009, S. 4-8.

Kellam, S. G./Ling, X./Merisca, R./Brown, C. H./Ialongo, N. (1998): The effect of the level of aggression in the first grade classroom on the course and malleability of aggressive behavior into middle school. In: Development and Psychopathology 10, S. 165-185.

Kessler, R. C./Berglund, P./Demler, O./Jin, R./Merikangas, K. R./Walters, E. E. (2005): Lifetime prevalence and age-of-onset distributions of DSM-IV disorders in the national comorbidity survey replication. In: Archives of General Psychiatry 62 (6), S. 593-602.

Klingman A./Hochdorf Z. (1993): Coping with distress and self-harm: the impact of a primary prevention program among adolescents. In: Journal of Adolescence 16, S. 121-140.

Kolip, P., Greif, N. (2016): Evaluation Programm Klasse2000. Zusammenfassender Abschlussbericht, Universität Bielefeld, Fakultät für Gesundheitswissenschaften.

Kokkevi A./Rotsika V./Arapaki A./Richardson C. (2012): Adolescents' self-reported suicide attempts, self-harm thoughts and their correlates across 17 European countries. In: Journal of Child Psychology and Psychiatry 53, S. 381-389.

Kühn, Hagen (1993): Healthismus: Eine Analyse der Präventionspolitik und Gesundheitsförderung in den U.S.A. Berlin: edition sigma.

Leppin, A. (2009): Prävention von Tabakkonsum, in: Lohaus, A. / Domsch, H. (Hrsg.): Psychologische Förder- und Interventionsprogramme für das Kindes- und Jugendalter. Heidelberg: Springer, S. 212-224.

Maschke, S./Stecher, L. (2017): SPEAK! Die Studie. „Sexualisierte Gewalt in der Erfahrung Jugendlicher“. Öffentlicher Kurzbericht, http://www.speak-studie.de/assets/uploads/kurzberichte/201706_Kurzbericht-Speak.pdf.

McLaughlin J./Miller P./Warwick H. (1996): Deliberate self-harm in adolescents: hopelessness, depression, problems and problemsolving. In: Journal of Adolescence 19, S. 523-532.

Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest (Hrsg.) (2018): JIM-Studie 2018. Jugend, Information, Medien. Basisuntersuchung zum Medienumgang 12- bis 19-Jähriger. Stuttgart, http://www.mpfs.de/fileadmin/files/Studien/JIM/2018/Studie/JIM_2018_Gesamt.pdf.

Melzer, W./Schubarth, W./Ehninger, F. (2011): Gewaltprävention und Schulentwicklung. Analysen und Handlungskonzepte. 2. Aufl. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

MGEPA (2013): Ministerium für Gesundheit, Emanzipation, Pflege und Alter des Landes Nordrhein-Westfalen (Hrsg.): Konsum von Glücksspielen bei Kindern und Jugendlichen in Nordrhein-Westfalen. Eine Handreichung für Fachkräfte. Düsseldorf.

Mitte Studie 2018/19: Zick, A./Küpper, B./Berghan, W. (2019): Verlorene Mitte – Feindselige Zustände. Rechts-extreme Einstellungen in Deutschland 2018/19. Bonn: Dietz. Zitiert aus der Kurzzusammenfassung: <https://www.fes.de/index.php?eID=dumpFile&t=f&f=39657&token=0d7963eb6b09979f409d5101400f311b1f8bad4d>

Nation, M., Crusto, C., Wandersman, A., Kumpfer, K.L., Seybolt, D., Morrissey-Kane, E., Davino, K. (2003): What Works in Prevention. Principles of Effective Prevention Programs. In: American Psychologist, 58 (6/7), S. 449-456.

Nation, M., Keener, D., Wandersman, A., BuBois, D. (2005): Applying the Principles of Prevention: What Do Prevention Practitioners Need to Know About What Works? Centers for Disease Control and Prevention, Division of Violence Prevention.

Nguyen, T. Q. (2013): „Es gibt halt sowas wie einen Marionettentäter.“ Schulisch-institutionelle Rassismuserfahrungen, kindliche Vulnerabilität und Mikroaggression, https://www.waxmann.com/index.php?eID=download&id_artikel=ART101307&uid=frei.

NIDA (1997): Preventing Drug Use Among Children and Adolescents A Research Based Guide. National Institute on Drug Abuse, Rockville, MD.

OECD (Hrsg.) (2017): PISA 2015 Results. Student's Well-Being. Volume III. Country Note Germany. Paris: OECD-Publishing, <https://www.oecd.org/pisa/PISA2015-Students-Well-being-Country-note-Germany.pdf>.

Orbach I./Bar-Joseph H. (1993): The impact of a suicide prevention program for adolescents on suicidal tendencies, hopelessness, ego identity, and coping. In: Suicide and Life-Threatening Behavior 23, S. 120-129.

Pfeiffer, C./Baier, D./Kliem, S. (2018): Zur Entwicklung der Gewalt in Deutschland Schwerpunkte: Jugendliche und Flüchtlinge als Täter und Opfer. Zürich, <https://www.zhaw.ch/de/sozialarbeit/news-detail/news-single/zur-entwicklung-der-gewalt-in-deutschland-schwerpunkte-jugendliche-und-fluechtlinge-als-taeter-und-o/> (Dokumente „Gutachten“ und „Zentrale Befunde des Gutachtens“)

Piaget, J. (1980): Von der Logik des Kindes zur Logik des Heranwachsenden: Essay über die Ausformung der formalen operativen Strukturen. Stuttgart: Klett-Cotta.

Poitzmann, N. (2018): Texting + Sex = Sexting. In: Zeitschrift für Erziehung, Bildung, Forschung HLZ 1-2, S. 10f.

Poitzmann, N./Zergiebel M. (2019): Gutes Miteinander. Vertrauen schaffen für eine respektvolle Atmosphäre. In: Klasse Leiten 2. Themenschwerpunkt: Gutes Miteinander. Seelze-Velber: Friedrich, S. 4 ff.

Projekt Fairplayer.Manual (2019): Fairplayer: Gegen Gewalt an Schulen und für soziale Kompetenz, <https://www.fairplayer.de>.

Rosenbrock, R. (1997): Hemmende und fördernde Faktoren in der Gesundheitspolitik - Erfahrungen aus dem letzten Jahrzehnt. In: Altgeld et al. (Hrsg.): Wie kann Gesundheit verwirklicht werden? Gesundheitsfördernde Handlungskonzepte und gesellschaftliche Hemmnisse. Weinheim: Juventa, S. 13-22.

Rosenbusch, H. (2005): Organisationspädagogik der Schule. Grundlagen pädagogischen Führungshandelns. München, Neuwied: Wolters Kluver.

Schatz, G. (2013): Prävention in der heutigen Pädagogik und Sozialen Arbeit – Skizze zum Stand der Diskussion. In: Gesing, R. (Hrsg.): Vernunft, Religion und Lebenswürdigkeit. Do Boscós Pädagogik der Vorsorge – damals und heute. München: Don Bosco.

Scheithauer, H./Bull, H.D. (2007): Unterrichtsbegleitende Förderung sozialer Kompetenzen und Prävention von Bullying im Jugendalter – das fairplayer.manual. In: Gruppenpsychotherapie und Gruppendynamik 43, S. 277-293 (insbesondere S. 287 ff).

Scheithauer, H./Hess, M./Schultze-Krumbholz, A./Bull, H. D. (2012): Schoolbased Prevention of Bullying and Relational Aggression: The fairplayer.manual. In: New Directions for Youth Development 133, S. 55-70.

Schick, A./Cierpa, M. (2003): Faustlos. Evaluation eines Curriculums zur Förderung sozial-emotionaler Kompetenzen und zur Gewaltprävention in der Grundschule. In: Kindheit und Entwicklung 12, S. 100-110.

Schmid, H. B. (2017): Schulleitung als Change Agent und Sinnstifter beim Wandel zur Qualitätskultur. Prozess-Steuerung der Schulleitung – ganzheitliche Sicht als Gelingensbedingung. In: Zöller, A./Frey, A. (Hrsg.): Mit Qualitätsmanagement zur Qualitätskultur. Det mold: Eusl-Verlag S. 245-263, http://www.hbschmid.de/QmbS_SL%20als%20Change%20Agent.pdf.

Schnabel, P.-E. (2007): Gesundheit fördern und Krankheit prävenieren. Besonderheiten, Leistungen und Potentiale aktueller Konzepte vorbeugenden Versorgungshandelns. Weinheim/München: Juventa.

Schrimpf-Rager, M.-L. (2010): Erwachsen werden. Ein Begleiter durch die Pubertät. Berlin: Herder.

Schubarth, W./Niproschke, S./Wachs, S. (2016): 25 Jahre Forschung zu Gewalt an Schulen. Bilanz & Perspektiven in 25 Thesen. In: Stiftung Deutsches Forum für Kriminalprävention (Hrsg.): Entwicklungsförderung & Gewaltprävention 2015/16. Aktuelle Beiträge aus Wissenschaft und Praxis. Bonn, S. 3-19.

Shaban-Seibel, S. (2011): Lions-Quest – „Erwachsen werden“. In: Rademacher, H./Altenburg-van Dieken M. (Hrsg.): Konzepte zur Gewaltprävention in Schulen. Prävention und Intervention. Berlin: Cornelsen, S. 50-61.

Shaffer D./Gould M. (2000): Suicide prevention in schools. In: Hawton K./van Heeringen C. (Hrsg.): The International Handbook of Suicide and Attempted Suicide. Chichester: Wiley. S. 646-660.

Slivka, A. (2018): Pädagogik der Jugendphase. Wie Jugendliche engagiert lernen. Weinheim: Beltz.

Stemmler, M./Hacker, S.: Aggression (2009): In: Lohaus, A. / Domsch, H. (Hrsg.): Psychologische Förder- und Interventionsprogramme für das Kindes- und Jugendalter. Heidelberg: Springer, S. 3-17.

Tuckman, B. W. (1965): Developmental sequences in small groups. In: Psychological Bulletin 63, S. 348-399.
ufuq.de (2015): Protest, Provokation oder Propaganda? Handreichung zur Prävention salafistischer Ideologisierung in Schule und Jugendarbeit. Berlin, <https://www.ufuq.de/pdf/Handreichung%20Protest-Provokation-Propaganda-online.pdf>.

Uhl, A. (2007): Begriffe, Konzepte und Menschenbilder in der Suchtprävention. In: Suchtmagazin 4, S. 3-11, www.suchtmagazin.ch/tl_files/templates/Suchtmagazin/user_upload/texte_old/text4-07.pdf.

UNESCO (2011): Which Skills are Life Skills? http://www.unicef.org/lifeskills/index_whichskills.html.

UNICEF/WHO (2002): Skillsbased Health Education. Skills for Health (= Reference paper draft). Genf: UNICEF/WHO.

Universität Ulm (2014): Stereotype Threat, <https://www.uni-ulm.de/in/psy-soz/forschung/forschung/stereotype-threat>.

Van den Eijnden, R. J. J. M./Lemmens, J. S./Valkenburg P. M. (2016): The Social Media Disorder Scale: Validity and psychometric properties. In: Computers in Human Behavior 61. Amsterdam: Elsevier. S. 478-487.

Van Recum, S./Ritschel S. (2019): Der feine Unterschied. Zu einem positiven Klassenklima mit Lions-Quest. In: Klasse Leiten 2. Themenschwerpunkt Gutes Miteinander. Seelze-Velber: Friedrich, S. 18-21.

Verband Bildung und Erziehung (VBE)/forsa (2016): Gewalt gegen Lehrkräfte. Ergebnisse einer repräsentativen Lehrerbefragung. Berlin: forsa, https://www.vbe.de/fileadmin/user_upload/VBE/Service/Meinungsumfragen/2016_11_08_Gewalt_gegen_Lehrkraefte_Grafik.pdf.

Vogelsang, V. (2017): Sexuelle Viktimisierung, Pornografie und Sexting im Jugendalter: Ausdifferenzierung einer sexualbezogenen Medienkompetenz. Heidelberg: Springer.

Weinert, F. E. (2001): Vergleichende Leistungsmessung in Schulen – Eine umstrittene Selbstverständlichkeit, in: Weinert, F. E. (Hrsg.): Leistungsmessungen in Schulen. Weinheim: Beltz, S. 17-31.

Weissberg, R. P., Kumpfer, K. L., Seligman, M. E. P. (2003): Prevention That Works for Children and Youth. An Introduction. In: American Psychologist, 58 (6/7), S. 425-432.

WHO (2004): World Health Organization: Obesity: Preventing and managing the global epidemic. WHO Technical Report Series, 894 Aufl. Genf: World Health Organization.

WHO (2010): World Health Organization: Global recommendations on physical activity for health Genf: World Health Organization.

Wierich, M. S. (2017): Spannungsfeld Sexting – Planung, Durchführung und Auswertung eines Lernarrangements für Schülerinnen und Schüler. Anhang. Wissenschaftliche Hausarbeit im Rahmen der Ersten Staatsprüfung für das Lehramt an Gymnasien im Fach Biologie, eingereicht der Hessischen Lehrkräfteakademie, Prüfungsstelle Marburg.

Wilms, E. (2004): Das Programm „Erwachsen werden“ von Lions Quest als Beitrag zum sozialen Lernen in der Schule. In: Melzer, W./Schwind, H.-D. (Hrsg.): Gewaltprävention in der Schule. Grundlagen Praxismodelle – Perspektiven. Baden Baden: Nomos, S. 101-112.

Wilms, H./Wilms, E. (2014): Erwachsen werden. Förderung der sozialen, emotionalen und kommunikativen Kompetenzen für Schülerinnen und Schüler der Klassen 5 bis 8. 4. vollständig überarbeitete Aufgabe. Wiesbaden: Lions Club International.

Wollny, V./Paul, H. (2014): Die SWOT-Analyse: Herausforderungen der Nutzung in den Sozialwissenschaften. In: Niederberger, M./Wassermann, S. (Hrsg.): Methoden der Experten- und Stakeholdereinbindung in der sozialwissenschaftlichen Forschung. Wiesbaden: Springer VS., S. 189-213.

Wormeli, R. (2006): Differentiating for Tweens. In: Educational Leadership 63 (7), S. 14-19.



Lions Deutschland

Impressum

Herausgeber:

Stiftung der Deutschen Lions

Bleichstraße 3,

65183 Wiesbaden,

www.lions-quest.de,

1. Auflage, September 2019

Fotoquellen: Unsplash, Pexels

Layout Sabine van Recum