

Robert PÜTZ, Frankfurt/M.

Verena SCHREIBER, Frankfurt/M.

Christian SCHWEDES, Frankfurt/M.

Kriminalpräventive Ortungen: Schulen im Fokus der Kriminalpolitik

Summary

Over recent years, Germany has followed international trends in crime policy to promote geographical space to a key explanatory variable and “registration plate” of crime while also employing such space as a tool for intervention. At the same time, a crime policy primarily based on prevention focuses increasingly on children and young people. Where these two trends overlap, schools as particularly well-suited sites for prevention politics are moved into focus. This is because the school as institution promises that as many children and young people as possible are within reach. Schools are furthermore considered to reflect the social relations of the immediate social context. This paper firstly discusses the extent to which the institution school serves as a geographical fixture of social and crime policy programmes. It then turns to discuss the question over the extent to which schools in Germany have become the site for crime-preventive interventions, asking also whether geographical differentiations or particularities depending on school type can be observed.

1 Einleitung

Prävention hat als neue Regierungsweise in den letzten Jahrzehnten einen paradigmatischen Stellenwert gewonnen. Die Aufforderung, aktiv Vorsorge zu betreiben wie auch – im Sinne der Kriminalprävention – Verantwortung für die eigene Sicherheit zu übernehmen, durchdringt nahezu alle gesellschaftlichen Bereiche. In besonderem Maße erscheinen in jüngerer Zeit Kinder und Jugendliche als Zielgruppe kriminalpräventiver Programmatiken bedeutsam – sie werden bereits ab dem Kindergartenalter mit populären Präventionsprogrammen wie „Faustlos“, „Papilio“ oder „Kindergarten *plus*“ vertraut gemacht.

Die Konzentration auf Kinder und Jugendliche geht einher mit einer schon seit geraumer Zeit zu beobachtenden Veränderung kriminalpräventiver Praxis, bei der der geographische Raum zur zentralen Erklärungsvariable und „Registrierplatte“ von Kriminalität sowie gleichzeitig zum Instrument der Intervention avanciert. Befördert u.a. durch die weltweite Verbreitung der *broken-windows*-These hat dies zur Konsequenz gehabt, dass Kriminalpolitik zu einer dezidierten Politik des Lokalen geworden ist (vgl. BELINA 2006, 135ff.; SCHREIBER 2005). Durch die

Überlagerung dieser beiden Trends – Fokus auf Heranwachsende und Verräumlichung von Kriminalpolitik – rücken nun zunehmend Schulen als vermeintlich besonders geeignete Orte von Präventionspolitik in das Blickfeld. Denn Schulen versprechen zum einen, möglichst viele Kinder und Jugendliche erreichen zu können. Zum anderen gelten sie als örtliche Fixierung und Abbild sozialer Verhältnisse im Nahraum, weswegen sie für eine zunehmend ortbezogene Kriminalpolitik ein idealer Zugriffspunkt zu werden scheinen.¹ Dementsprechend sind zahlreiche Präventionsprogramme speziell für den Einsatz an Schulen entwickelt worden, die thematisch an Fragen von Kriminalität und Abweichung orientiert sind. Es fehlen in Deutschland allerdings bislang empirische Untersuchungen, die über die Verbreitung von kriminalpräventiven Projekten an Schulen valide Ergebnisse liefern und ein auch räumlich differenziertes Bild von Prävention an deutschen Schulen nachzeichnen können. Hierzu möchte der Aufsatz einen Beitrag liefern.

Wir wollen dabei zunächst aus einer gesellschaftstheoretischen Perspektive der Frage nachgehen, inwieweit die Schule als räumliche Fixierung sozial- und kriminalpolitischer Programmatiken fungiert. Dabei legen wir die Annahme zugrunde, dass diese Institution einen Prozess durchläuft, in dem traditionell bestehende Herrschaftsformen der Disziplinierung und Selektion mit neuen Steuerungsformen der Aktivierung, Responsibilisierung und Selbstführung zu der umfassenden Sozialtechnik der Prävention verschmelzen.

Der anschließende empirische Teil beruht auf einer repräsentativen Befragung aller Schulen in Deutschland (vgl. PÜTZ et al. 2009; SCHWEDES 2009).² Dabei untersuchen wir, in welchem Ausmaß Kriminalprävention in den deutschen Schulen bereits etabliert ist, d.h. Schulen zu einem wesentlichen Austragungsort kriminalpräventiver Maßnahmen geworden sind, und ob sich dabei räumliche Differenzierungen beobachten lassen. Darüber hinaus gehen wir der Frage nach, ob Schulen eins-zu-eins Präventionsprogramme übergeordneter Behörden oder überregional agierender Akteure übernehmen, oder ob auf lokaler Ebene oder schulartenspezifisch Anpassungsleistungen und Kontextualisierungen zu beobachten sind. Abschließend analysieren wir, inwiefern Schulen bereits stabil in lokale Netzwerke von Akteuren der kommunalen Kriminalprävention eingebettet worden sind.

2 Jugendliche und Schulen im Blickpunkt regionalisierter Kriminalpolitik

Kriminalpräventive Interventionen gegenüber Kindern und Jugendlichen finden sich nicht nur an Schulen. Vielmehr ist in der jugendbezogenen Kontrollpolitik seit längerem ein Kurswechsel von repressiver Sozialkontrolle hin zu sanfter wirkenden Kontrollformen wie Prävention zu beobachten (vgl. HERRIGER 1983). Manche Autoren konstatieren gar, dass die gesamte Jugendhilfe einer kriminalpräventiven Reinterpretation unterliege (vgl. ZIEGLER 2003). Die Popularität des neuen Kontrolltypus der Prävention hat ihre Ursache in einer veränderten Problemwahrnehmung, die sich allerdings ganz und gar unabhängig von „Tatsachen“ einer

¹ Der Einzug kriminalpräventiver Rhetorik in die Schulen und die Ausweitung konkreter präventiver Interventionen ist dabei nicht nur auf Deutschland beschränkt, sondern im internationalen Kontext bereits seit längerem zu beobachten (vgl. für Großbritannien z.B. PARSONS 2007).

² Die Befragung wurde im Rahmen des Projektes „Dokumentation kriminalpräventiver Projekte und Kampagnen“ unterstützt vom BMJ.

vermeintlich zunehmenden Kriminalität unter Minderjährigen entwickelt hat. So kommt der von der Bundesregierung in Auftrag gegebene Zweite Periodische Sicherheitsbericht zu dem Schluss, dass „[w]eder für die Gewalt an Schulen noch für die Gewalt junger Menschen im öffentlichen Raum ... Zuwächse zu erkennen“ sind (BMJ 2006, 345). Ursachen müssen daher an anderer Stelle gesucht werden, denn offenkundig steht hinter der Forderung nach mehr kriminalpräventiven Interventionen bei Kindern und Jugendlichen nicht die Sorge um ansteigende Kriminalität.

Ursachen liegen vielmehr erstens in der Dramatisierung jugendlichen Verhaltens (MUNCIE 2004, 3ff.; BROWN 2009, 46ff.). Die nachwachsende Generation „gilt nicht mehr *grundsätzlich* als unschuldig, schutzbedürftig und erziehbar, sondern ebenso *grundsätzlich* als in Teilen bösartig, gefährlich und mit pädagogischen Maßnahmen nicht mehr zu erreichen“ (AMOS 2007, 25, Hervorh. im Original). So produziert der mediale Diskurs in der Regel lediglich die einfache Differenzierung von Kindern und Jugendlichen in gefährlich einerseits und gefährdet andererseits. Diese Kategorisierung ist kein neues Phänomen. Bereits in den 1950er Jahren erschienen Erziehungsratgeber mit dem Titel „Drohende Jugend – Bedrohte Jugend“ (HAHN-DEHM 2007, 120). Beide Pole, gefährlich/bedrohlich und gefährdet/bedroht, implizieren eine Gesellschaftsdiagnose. Sie handelt von der zunehmenden Gewaltbereitschaft von Jugendlichen, von Fragen der gesellschaftlichen Zumutbarkeit, von fehlender individueller Disziplin und Moral, insgesamt von einem Ordnungs- und Kontrollproblem. Dahingegen ist die Vorstellung von Jugend als kreativem Potenzial weitgehend verschwunden. Sie findet sich, wenn überhaupt, nur noch in der Rede über das schutzbedürftige Kind (CREMER-SCHÄFER 1997, 77ff.). Die Rede über Jugendgewalt ist folglich zu einer „moral panic“ (COHEN 2002) erwachsen.

Ursachen liegen zweitens in der Angst vor Normerosion. Dramatisierende Mystifizierungen entzündeten sich leichter an Kriminalitätsformen, die im öffentlichen Raum stattfinden und damit sichtbar sind – und Sichtbarkeit ist nun mal ein Kennzeichen von Jugendkriminalität (FRESHSEE 2001, 55). *Incivilities*, also Normverletzungen, die unterhalb der Strafrechtsgrenzen liegen, werden von Erwachsenen als bedrohlich empfunden, weil sie als Angriff auf die Normgeltung selbst gewertet werden: „Was in jedem Normbruch mehr oder weniger deutlich aufscheint, nämlich die Verletzlichkeit der normativen Ordnung überhaupt, das ist hier die zentrale Botschaft. ... Hier nämlich steht nicht nur ein singuläres Interesse, sondern steht die normative Ordnung als Ganze auf dem Spiel, das Vertrauen in die Unverbrüchlichkeit des Rechts, auf deutsch: in die verlässliche Sanktionierung des Normbruchs, welches die Norm symbolisch wieder aufrichtet“ (HASSEMER 1998, 804). Die Einstufung von Jugendlichen als gefährlich bemisst sich dabei an normativen Maßstäben einer Erwachsenenwelt. Jugendliches Verhalten wird zu abweichendem Verhalten, da Erwachsene die Autorität besitzen, eine Norm zu begründen. Wird Erwachsensein per se mit normkonformem Verhalten gleichgesetzt, hat dies zur Folge, dass kindliches und jugendliches Verhalten dann auch per se als defizitär und abweichend eingestuft wird.

Die erfolgreiche Durchsetzung präventiver Maßnahmen bei Kindern und Jugendlichen hat die Ausrufung eines Sicherheitsproblems zur notwendigen Voraus-

setzung (HAHN-DEHM 2007, 109). Prävention kann und muss dann überall dort betrieben werden, wo auf Kinder und Jugendliche zugegriffen werden: in den Familien, in Kindergärten, vor allem aber in Schulen. In der Konsequenz wurden in den letzten Jahren zahlreiche Curricula entwickelt, die den Schulen zum Einsatz im Unterricht wie auch in unterrichtsübergreifenden Projekten nahegebracht werden. An der Produktion und Zirkulation solcher Programme maßgeblich beteiligt sind universitäre Institute aus dem Bereichen Psychologie und Psychotherapie (Faustlos), international organisierte Vereine (Lions-Quest) und internationale Regierungsorganisationen (Be smart – don't start). Als Vorbilder dienen dabei oftmals in Nordamerika entstandene Präventionsprogramme (Faustlos – Second Step, Streitschlichter – Peacemaker). Direkte finanzielle und organisatorische sowie indirekte Unterstützung (z.B. durch Schirmherrschaften) erfährt die Ein- und Durchführung der Programme durch staatliche Institutionen des Bundes der Länder und der Europäischen Union. Daneben haben in den letzten Jahren auch Präventionsprogramme eine weite Verbreitung erreicht, die unter der Federführung von Landesregierungen und Landeskriminalämtern entwickelt und finanziert werden (PiT). So kommt es, dass bestimmte Präventionsprogramme wie „Faustlos“, „Lions Quest – Erwachsen werden“ und „Be smart – don't start“ – um nur die drei meistverbreiteten Programme zu nennen (PÜTZ et al. 2009, 42) – teilweise deutschlandweit von Schulen eingesetzt werden.

Obwohl die konkreten Vorgehensweisen der Programme unterschiedlich ausgestaltet sind (z.B. hinsichtlich der Zielgruppe, dem Interventionszeitpunkt, der Einbettung in den Stundenplan), pausen sich zwei Formen der präventiven Intervention immer wieder durch: Einerseits halten die Programme die Kinder und Jugendlichen dazu an, Selbstreflexion zu betreiben und Strategien an sich zu entwickeln, mit denen sie sich optimal an die gegebenen Lebensumstände anpassen können. Andererseits unterweisen sie die Schüler_innen in Kontrollstrategien, die sie gegenüber ihren Mitschüler_innen anwenden sollen. Das heißt, Kinder und Jugendliche sollen lernen, ihre Mitschüler_innen hinsichtlich ihres Konfliktpotenzials und ihrer Konfliktlösungskompetenz einzuschätzen und zu differenzieren. Solche Präventionsprogramme wie z.B. das Programm „Streitschlichter“ motivieren daher nicht nur zur Selbstführung, sondern das Führen und Anleiten Anderer avanciert zum erstrebenswerten Ziel und wird von Schüler_innen als dem Gemeinwohl zuträglich empfunden (HAHN-DEHM 2007, 112ff.). Wenn schulische Prävention hauptsächlich auf das Empowerment Einzelner oder auf die Führung Gleichgestellter abhebt – wie es bei den derzeit verbreiteten Programmen in Deutschland der Fall ist, droht das prinzipiell emanzipatorische Potenzial von Prävention, z.B. die Problematisierung wahrheits- und machtproduzierender Begriffe (Kriminalität, Abweichung, Problemkids, Moralpaniken usw.) unerschlossen zu bleiben.

2.1 Neoliberale Steuerungsformen in der Schule

Warum gerade der Ort Schule in den Fokus der Kriminalprävention gerückt ist, wurde nach unserer Auffassung vor allem durch drei Aspekte befördert:

Erstens inkludiert die Kriminalprävention lückenlos das neoliberale Vokabular von Verantwortung und Aktivierung und schließt damit ungebrochen an den herrschenden Bildungsdiskurs an.

Zweitens leistet die geographische Verortung von Kriminalprävention an Schulen den Zugriff auf Kinder und Jugendliche und stellt sicher, dass bereits zu einem frühen Zeitpunkt interveniert werden kann.

Und *drittens* ermöglicht der Bezug auf die Schule vor Ort, dass gesamtgesellschaftliche Problemlagen zu ortsspezifischen Problemen umgedeutet werden können, was dem generellen Trend einer zunehmend regionalisierten Kriminalpolitik entspricht.

Zu 1: Verantwortung und Aktivierung

Im Anschluss an FOUCAULT (2006) können die bildungspolitischen Verschiebungen der jüngeren Zeit, nämlich weg von Repression und Zwang und hin zu mehr Selbstbestimmung, als Beleg für die Übernahme gouvernementaler Regierungsweisen in den Schulen interpretiert werden. Vor diesem Hintergrund verweisen Schlagwörter wie „Selbstorganisation“ und „egalitäre Kommunikation“ zwar einerseits auf eine Humanisierung der Bildung, andererseits aber sind Kontrollformen damit nicht verschwunden, sondern haben lediglich ihre Erscheinung von Zwang zu einer Regierungsweise der Selbstführung verändert (vgl. auch LEHMANN-ROMMEL 2004; PONGRATZ 2004; AMOS u. CREMER-SCHÄFER 2008). Schule ist demnach nach wie vor ein Ort der Normierung und Selektion. Sie dient dem staatlichen Interesse, junge Menschen zu guten Bürger_innen zu formen. Aus neoinstitutionalistischer Sicht ist Schule als die Kerninstitution von Nationalstaaten zu betrachten, der die Aufgabe zukommt, die Erziehung nachwachsender Generationen zu organisieren (AMOS 2007, 22).

In jüngster Zeit erhält die Unterwerfungspraxis eine neue Qualität. Sie steht in größerem Zusammenhang mit der neoliberalen Anrufung des Selbst zur Verantwortungübernahme, die in vielen gesellschaftlichen Teilbereichen zur Handlungsmaxime avanciert (z.B. für die Sozialpolitik DOLLINGER 2006a, für das Gesundheitswesen SCHMIDT 2007). Neoliberale Reformstrategien an Schulen schreiben Kindern und Jugendlichen die volle Verantwortung für ihr Handeln zu und setzen damit ihr Urteilsvermögen mit dem Erwachsener gleich (AMOS 2007, 38). Mit dem Paradigma der Selbstorganisation werden auch Schüler_innen immer mehr dazu angehalten, sich als Unternehmer_innen ihres Lebens zu begreifen.

Diese Umdeutung des Kindes als Verantwortlicher seiner Selbst umfasst zunehmend auch die Sicherheitsvorsorge. Prävention als neoliberale Strategie „zielt auf die Konstruktion verantwortlicher Subjekte, deren moralische Qualität sich darüber bestimmt, dass sie die Kosten und Nutzen eines bestimmten Handelns in Abgrenzung zu den möglichen Handlungsalternativen rational kalkulieren. Da die Wahl der Handlungsoptionen innerhalb der neoliberalen Rationalität als Ausdruck des freien Willens auf der Basis einer selbstbestimmten Entscheidung erscheint, sind die Folgen des Handelns dem Subjekt allein zuzurechnen und von ihm selbst zu verantworten“ (LEMKE 2000, 38). Als Manager seiner Selbst verantwortlich für sein Werden zu sein bedeutet im Umkehrschluss: Wer das schulische Angebot zur Prävention nicht gewinnbringend umsetzt, scheidet selbstverschuldet. Nur wer glaubhaft machen kann, Selbstvorsorge gewissenhaft betrieben und Eigeninitiative ergriffen zu haben, seinen Zustand durch aktive Anstrengung erreicht zu haben, kann sich der weiteren Unterstützung durch die Schule sicher sein. Aktive Vorbeu-

gung von (Kriminalitäts-)Risiken avanciert so zu einem „moralischen Imperativ“ (BRÖCKLING 2004, 214) und nimmt Schüler_innen in die Pflicht der Sicherheitsvorsorge für sich selber wie auch für andere. Programme wie Streitschlichter, bei denen die Verantwortung zur Konfliktlösung in der Schülerschaft verortet ist, zeigen nachdrücklich, wie kriminalpräventiv motivierte Reformstrategien an Schulen Kinder und Jugendliche in eine Vielzahl von Netzwerken der wechselseitigen Verpflichtung, Anteilnahme und Überprüfung einbinden (vgl. LEHMANN-ROMMEL 2004, 266ff.).

Zu 2: Verortung und Vorverlagerung

Konstitutiver Bestandteil und zentrale Zielsetzung von Prävention ist es, immer weiter von konkreten Vorfällen absehen zu können (SINGELNSTEIN u. STOLLE 2008, 62). Denn nur wenn vorher eingegriffen wird, lassen sich (zuvor definierte) Normabweichungen noch abwenden. Durch die Verräumlichung von präventiver Kriminalpolitik und ihre Verortung an Schulen kann dieses Ziel kostengünstig und effizient umgesetzt werden. Denn aufgrund der allgemeinen Schulpflicht und der räumlichen Konzentration können nahezu alle Kinder und Jugendliche erreicht werden. Der gesellschaftliche Umgang mit Abweichung kann so zur exklusiven Aufgabe der Bildungseinrichtungen erklärt werden, da sich hier nicht nur die Interventionsobjekte, sondern gleichsam auch geeignetes Personal an einem Ort versammeln. Das Prinzip der Vorverlagerung gewinnt in der Übertragung auf Kinder und Jugendliche aber an zusätzlicher Reichweite. Schüler_innen gelten nämlich nicht aufgrund potenzieller Rechtsgutverletzungen als präventionswürdig, sondern allein durch ihren „unfertigen“ und damit prinzipiell von Abweichung bedrohten Status. Die Vorverlagerung geht soweit, dass Kindheit und Jugend im Sinn der primären Prävention generell zu Lebensphasen deklariert werden, in denen zum Zwecke der Vorbereitung auf die Vollbürgerschaft vorgebeugt werden müsse.

Zu 3: Politik des Lokalen

Die neuen Regierungsweisen zeichnen sich unter anderem dadurch aus, dass sie der Ebene des Lokalen und der Gemeinschaft eine vermehrte Bedeutung für die politische Steuerung beimessen. Dieser Aspekt ist im Hinblick auf Schulen nicht neu. Sie bilden seit ihrer Entstehung im 18. Jahrhundert die lokale Institution, welche die staatlich kontrollierte Erziehung der Bevölkerung gewährleistet (AMOS 2007, 22). Neu an der gegenwärtigen Hinwendung zum Lokalen ist, dass sich die Präventionsarbeit nicht mehr vorrangig an gesamtgesellschaftlichen Problemlagen orientiert, sondern zu je ortsspezifischen Lösungen zu kommen versucht. Hintergrund für diese Entwicklung ist der Einfluss (neo-)kommunitaristischer Positionen mit ihrem Plädoyer für lokale Gemeinschaften (ETZIONI 1995). Sie bildeten den Ausgangspunkt einer funktionierenden Gesellschaft.

Wenn lokale Gemeinschaften den Bezugspunkt für kriminalpräventives Handeln bilden und nicht länger die Gesellschaft, heißt dies im Umkehrschluss, dass vor Ort sichtbare Probleme, etwa in Schulen, zu Problemen des Ortes und der Gemeinschaft umgedeutet werden. Schulen gelten dann sowohl als räumliche Ursache von Kriminalität als auch als geeignete Interventionsorte. Die zunehmende Vernetzung von Schulen mit anderen Institutionen des Stadtteils leistet damit einer Entwicklung

Vorschub, die das Verhalten des Individuums von der gesellschaftlichen Ordnung ablöst und in einen neuen ethischen Rahmen stellt, „in welchem der Einzelne als autonomer Akteur auftritt, der jeweils einzigartige, lokale und spezifische Bindungen an seine Familie und eine besondere Überzeugungs- und Wertegemeinschaft hat“ (ROSE 2000, 84). Die Vorstellung von einzigartigen lokalen Gemeinschaften abstrahiert von sozialen Ungleichheiten und unterstellt Verbundenheit und homogene Lebensentwürfe aufgrund geographischer Nähe.

3 Kriminalprävention an Schulen in Deutschland

Um der Frage nachzugehen, in welchem Maße das Präventionsparadigma in Form kriminalpräventiver Projekte den Sozialisationsort Schule in Deutschland schon durchdrungen hat, haben wir 2009 eine bundesweite Online-Erhebung durchgeführt und sowohl Schulleiter_innen als auch für Prävention verantwortliche Lehrer_innen zum Thema Prävention befragt. Dabei wurden 26.539 Schulen angeschrieben und – nach mehreren Nachfassphasen – 4.368 verwertbare Fragebögen erzielt. Die regionale Verteilung des Rücklaufs spiegelt sowohl die bundesdeutsche Siedlungsstruktur wider als auch den Grad an Unterstützung durch die 16 Kultusministerien, die von bloßer „Duldung“ (z.B. NRW) bis hin zur aktiven Unterstützung durch die Schulamter (z.B. Baden-Württemberg) reichte.

Die Ergebnisse zeigen, dass Prävention in Deutschland bereits zu einem wesentlichen Bestandteil des schulischen Alltags geworden ist: 99,6% von knapp 3.200 Direktor_innen geben an, an ihrer Schule Präventionsprojekte zu betreiben. Dabei hat sich Prävention an Schulen immer weiter ausdifferenziert. Ähnlich wie sich der Vorsorgegedanke in anderen gesellschaftlichen Bereichen ausgehend vom medizinischen Bereich etabliert hat, bedeutete auch Prävention an Schulen über viele Jahrzehnte vor allem Gesundheitserziehung und die flächendeckende Anwendung von Schutzimpfungen. In den letzten beiden Jahrzehnten haben aber neue Formen von Prävention an Relevanz gewonnen, die auf soziale Aspekte abheben. Hierzu zählen in erster Linie die Gewalt- und Suchtprävention, die mittlerweile, gemessen an ihrer Verbreitung, mit den klassischen Formen wie Verkehrserziehung und Gesundheitsprävention mindestens gleichgezogen haben (vgl. Abb. 1). Vom zeitlichen Umfang her, den Schulen ihnen im Unterricht einräumen, besitzen sie nach unseren Ergebnissen heute sogar einen deutlich höheren Stellenwert im Schulalltag als seit langem etablierte Präventionsformen.

Insbesondere die Gewaltprävention und in geringerem Maße auch Suchtprävention werden nicht in den Unterricht integriert, sondern eher in Form von Präventionsprogrammen durchgeführt, die von schulexternen Anbietern entwickelt worden sind (vgl. Abb. 1). Präventionscurricula kann damit ein wachsender Einfluss auf die Konzeptionalisierung von Präventionsarbeit an Schulen unterstellt werden. Anhand pädagogischer Leitfäden und detaillierter Methodenkoffer stellen sie Know-how über Präventionsansätze zur Verfügung und bilden vielfach die Blaupause für die Konzeption und Umsetzung von Präventionsmaßnahmen an Schulen. Sie haben damit eine entscheidende Funktion beim Transfer des Präventionsgedankens in den schulischen Alltag und ermöglichen einen effektiven Einfluss des Präventionsparadigmas auf schulische Belange.

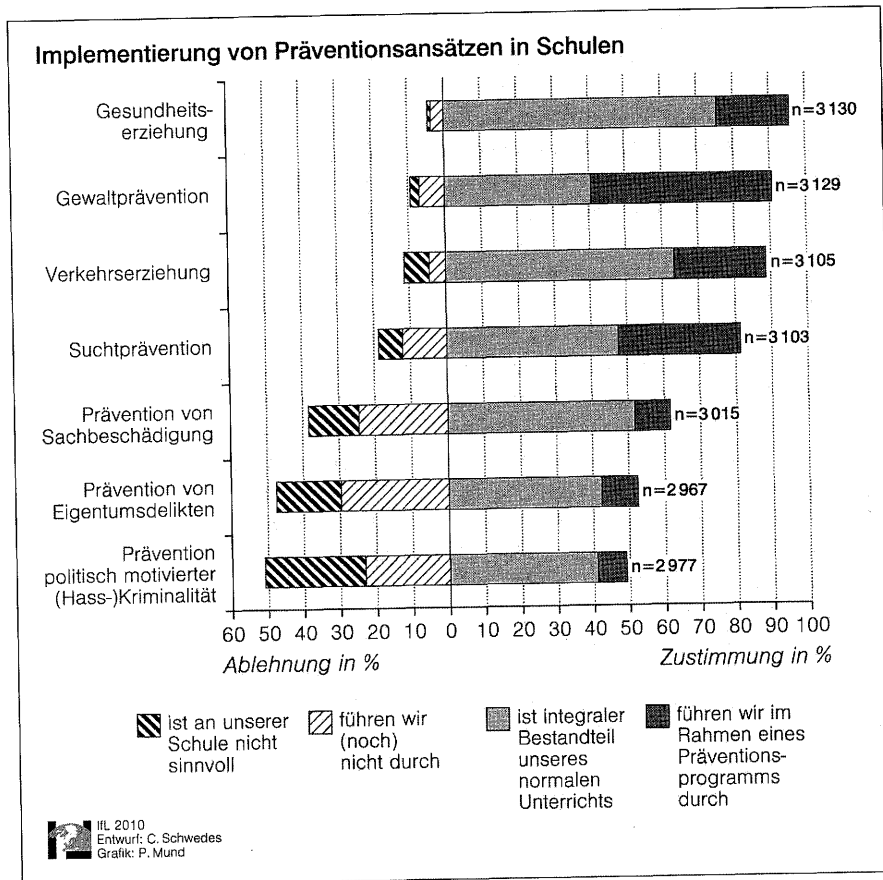


Abb. 1: Verbreitung von Prävention an Schulen und Bedeutung von Präventionsprogrammen

3.1 Regionale und schulformspezifische Differenzierung

Die allgemein große Bedeutung von Präventionsarbeit an Schulen ist bemerkenswert wenig differenziert nach Merkmalen wie Schulform oder räumliche Lage. Wie am Beispiel der Gewaltprävention verdeutlicht werden kann, lässt sich eine räumliche Differenzierung in der Durchdringung von Präventionsprogrammen weder regional feststellen noch bei Betrachtung siedlungsstruktureller Faktoren wie Stadtgröße oder Urbanisierung (vgl. Tab. 1). Erstaunlich erscheint dies insbesondere im Hinblick darauf, dass die Diskussion über „gefährliche Orte“ bisher vor allem im Zusammenhang mit Großstädten geführt wurde (vgl. SCHMINCKE 2009, 149ff.). Das Präventionsparadigma ist aber offensichtlich so stark in das Bewusstsein der Akteure eingedrungen, dass auf kontextualisierende Legitimationen für die Einführung von Präventionsprogrammen an Schulen verzichtet werden kann.

Tab. 1: Bedeutung von Gewaltprävention an Schulen in Deutschland

		„Projekte zu Gewaltprävention ...“		
		„führen wir an unserer Schule durch“	„führen wir (noch) nicht durch“	„sind an unserer Schule nicht sinnvoll“
Alle Antworten	Alle	2.835 (90,6%)	216 (6,9%)	78 (2,5%)
Lage der Schulgemeinde im Bundesgebiet	Westdeutschland	2.289 (89,9%)	191 (7,5%)	66 (2,6%)
	Ostdeutschland	506 (93,8%)	23 (4,3%)	11 (2,0%)
Einwohnerzahl der Schulgemeinde	weniger als 20.000	1.604 (91,5%)	114 (6,5%)	35 (2,0%)
	20.000 bis 100.000	787 (90,4%)	63 (7,2%)	20 (2,3%)
	mehr als 100.000	411 (87,8%)	35 (7,5%)	22 (4,7%)
Urbanität der Schulgemeinde	Kernstadt	690 (89,6%)	57 (7,4%)	23 (3,0%)
	Gemeinde außerhalb von Kernstädten	1.585 (90,9%)	119 (6,8%)	39 (2,2%)

Quelle: Nach der Typisierung „stadtregioalner Zonen“ des BUNDESAMTES (2004) und eigene Befragung von Schuldirektor_innen.

Hierauf verweisen auch andere Ergebnisse aus der Studie. So rechtfertige sich der zunehmende Einsatz von Prävention nicht nur durch die Zunahme von abweichendem Verhalten von Kindern und Jugendlichen (vgl. RÖLL et al. 1998; DIERBACH 2005, 2; BECKMANN u. SCHULZ 2007), sondern stelle auch ein adäquates Mittel zur Überwindung sozialer Problemlagen an Schulen dar (vgl. SCHEERER 1978; SCHUBARTH 1999; BOERS et al. 2006, 84). Das Argument allgemein steigender Jugendkriminalität wird allerdings regelmäßig durch die faktische Entwicklung widerlegt (vgl. SCHUBARTH 2000, 73; SCHUBARTH 2001; STEFFEN 2007; HEINZ 2008). Im Dunkelfeld ist für das Vorkommen von Kinder- und Jugendkriminalität (auch im Bereich von Gewaltdelikten) seit Jahren eine Stagnation bzw. ein Rückgang nachweisbar (BOERS et al. 2006).

Darüber hinaus wird für Präventionsprogramme das Argument stark gemacht, auf spezifische Problemlagen vor Ort kontextsensibel reagieren zu können. Auch dieses Argument wird durch die Ergebnisse unserer Umfrage entkräftet, was in Bezug auf abweichendes Schüler_innenverhalten verdeutlicht werden kann. So gibt die große Mehrheit (72,3%) der mit Präventionsarbeit befassten Akteure an, dass keine konkreten Vorkommnisse an der Schule zur Implementierung der Präventionsarbeit führten, Kriminalprävention also ohne faktische Problemlagen vor Ort initiiert worden sei. Dies erklärt die geringen regionalen Unterschiede bei der Verbreitung von Prävention und verweist erneut auf die Produktivität des Präventionsgedankens, der sich nicht an konkreten Herausforderungen des schulischen Alltags orientieren muss. Zur Legitimierung von Präventionsarbeit sind tatsächliche Vorfälle nicht (mehr) nötig. Denn Prävention hat sich als neue Regierungsweise weitgehend funktional verselbstständigt. Sie ist zu einem eigenen Gut mit eigenen Begriffen, mit eigener Logik und mit eigenen Institutionen und Aufgaben geworden (MAY et al. 2001, 4).

Dass Prävention nicht mehr in unmittelbarem Zusammenhang zu Kriminalität steht, zeigt sich auch darin, dass Präventionsarbeit an Schulen häufig in Form allgemeiner Lebenskompetenzprogramme (z.B. Lions-Quest – Erwachsen werden, Fit for life, Fit und stark fürs Leben) betrieben wird. Diese Praxis steht für die Entgrenzung der Prävention, nach der nicht mehr zwischen klassischen schulischen Lerninhalten, medizinischer Vorsorge und Kriminalprävention unterschieden wird. Das wird besonders deutlich, wenn Prävention in den allgemeinen Unterricht integriert wird und der Präventionsgedanke so in die gesamte Bandbreite schulischer Lerninhalte und Erziehungsziele diffundiert. In der Folge erhält auch das Fördern und Fordern sozialer Fähigkeiten durch die Verknüpfung mit kriminalpräventivem Vokabular wie „Risiko“, „Gefährdung“ oder „Sicherheit“ eine neue Konnotation – das ist ein entscheidender Machteffekt des Präventionsbegriffs im Sinne FOUCAULTS (1978).

Obwohl sich die verschiedenen Schulformen in sehr unterschiedlichem Maße mit abweichendem Schüler_innenverhalten konfrontiert sehen, unterscheidet sich das Ausmaß ihrer Aktivitäten im Bereich Gewaltprävention nur geringfügig. Während Förder- (52,2%) und Hauptschulen (33,3%) Präventionsmaßnahmen noch relativ häufig als Reaktion auf konkretes nonkonformes Schüler_innenverhalten an ihrer Schule verstehen, werden sie an Gymnasien in nur rund jedem siebten Fall (14,9%) aufgrund tatsächlicher Vorkommnisse initiiert. Für nicht sinnvoll halten allerdings auch nur 2% der Schulleiter_innen von Gymnasien Maßnahmen zur Gewaltprävention in ähnlichem Umfang durchgeführt (87,3%) wie an anderen Schulen (Durchschnitt aller Schulen 90,6%). Verglichen mit allen anderen Schulformen, wird den Lehrer_innen hier sogar die meiste Zeit für Präventionsarbeit zur Verfügung gestellt.

Dass Gymnasien in gleicher Intensität Prävention betreiben wie andere Schulformen, ihre Belastung mit abweichendem Verhalten jedoch signifikant geringer einschätzen, ist ein erneuter Hinweis darauf, dass Prävention unabhängig von konkreten Tatbeständen zur Anwendung kommt und auf diese nicht als Legitimation angewiesen ist. Es zeigt sich allerdings ein deutlicher Unterschied in der Art und Weise, wie Prävention betrieben wird. Insbesondere an Förder- und Hauptschulen kommen offensichtlich disziplinierende Kontrollformen zur Anwendung. Die verstärkte Überwachung einzelner Schulbereiche (vgl. Abb. 2) zeigt exemplarisch auf, dass an diesen Schulen eine Form der situativen Prävention für notwendig gehalten wird, die schulische Räume zu Kontrollräumen macht. An Gymnasien ist diese Form der präventiven Intervention weniger verbreitet. Das bedeutet jedoch nicht, dass hier keine Kontrollformen greifen. Es ist vielmehr zu vermuten, dass sich die Prävention an Gymnasien in einer Weise vollzieht, die stärker an die Selbstführungspotenziale und freiwillige Selbstkontrolle der Schüler_innen appelliert.

3.2 Akteure und lokale Vernetzung

Präventionsarbeit an Schulen, insofern ist die Begriffsbildung irreführend, beschränkt sich nicht auf abgeschlossene Sphären in Lehranstalten. Bei rund drei Viertel (74,4%) der Präventionsprojekte ist mindestens ein Akteur aus dem lokalen Umfeld beteiligt, der nicht aus dem Kollegium der Schulen stammt. Prävention an

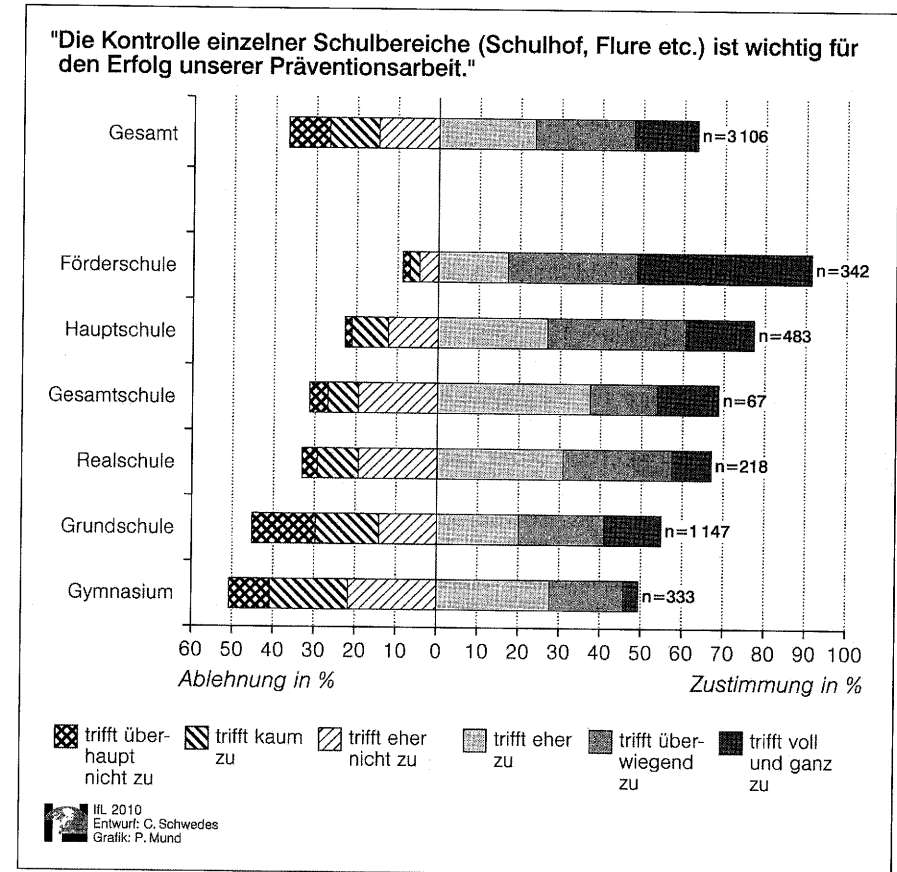


Abb. 2: Bedeutung von Kontrolle für schulische Präventionsarbeit (nach Schulform)

Schulen kann damit als Interventionsstrategie beschrieben werden, die einerseits von den Schulen in deren soziales Umfeld ausstrahlen soll, und über die andererseits eine Einflussnahme von externen Akteuren und Institutionen auf schulinterne Abläufe gewährleistet werden kann. Grundlage all dieser Vernetzungsbestrebungen (trotz zumeist sehr unterschiedlicher Interessenlagen der beteiligten Akteure) ist die Idee, den sozialen Nahraum als geographische und damit natürliche Gemeinschaft zu betrachten, die zum Zwecke der Prävention aktiviert werden muss. Vordergründig erfolgversprechend wirkt diese Strategie insbesondere, da sie von kleinen, vermeintlich handhabbaren, und damit implizit als homogen betrachteten Raumschnitten ausgeht. In der Folge sind Maßnahmen im Rahmen schulischer Präventionsarbeit häufig auf bestimmte, aus dem Präventionsansatz heraus definierte Räume und/oder Gruppen fokussiert.

Die Bedeutung von „Raumbildern“ für die Umsetzung von Präventionsarbeit an Schulen wird augenfällig bei ihrer Finanzierung. So werden Gelder aufgrund von

räumlichen Zuschreibungen bereitstellt. Insbesondere Schulen, die den sozialen Status der Bewohner_innen ihres Stadtteils als niedrig einschätzen, verfügen über signifikant mehr Geld für Präventionsaktivitäten als der Durchschnitt. Gleiches gilt für Schulen in Quartieren, die durch die Schulleiter_innen als eher multikulturell beschrieben werden. Aufgrund kulturalistischer bzw. sozialökologischer Begründungen werden Eingriffe an so genannten „Brennpunktschulen“ (DASCHNER 2007) oder in vermeintlichen „sozialen Brennpunkten“ (DEUTSCHER STÄDTETAG 1979; HOHM 2003) finanziell gefördert. Eine solche Fokussierung impliziert, dass das Problem im Stadtteil liege und somit ein räumliches sei und daher auch die Lösung mit Hilfe von raumorientierter Politik wie Quartiersmanagement, Stadtteilschulen und Vernetzung von Akteuren behoben werden könne.

Von Vertreter_innen der Präventionsarbeit wird die Bedeutung der Einbindung möglichst vieler Akteure für sozialräumliche Strategien betont. So sei „für die Entwicklung von präventiven Ansätzen in Deutschland die Stärkung und Förderung der Zusammenarbeit zwischen Polizei, Schulen, Kommunen und Sozialarbeit von Bedeutung. ... Denn Prävention ist eine breit angelegte Arbeit an konkreten Problemen in lokalen Kontexten.“ (KOTOWSKI-ZISS 2008, 19).

Gegenwärtig sind besonders häufig die klassische Disziplinarinstanz Polizei und das Jugendamt an Präventionsaktivitäten in Schulen beteiligt (vgl. Abb. 3). Über das Präventionsparadigma gelingt eine stärkere Einflussnahme in den ihnen zuvor weitgehend vorenthaltenen schulischen Raum. Durch die Zusammenarbeit ist eine beiderseitige Beeinflussung des Interventionsverständnisses zu vermuten: So diffundieren etwa Strategien zur Selbstführung und Prävention in die konzeptionelle Ausrichtung der Polizei. Gleichzeitig entwickelt sich an Schulen eine spezifische Form der Prävention, in der sich Mittel der Repression mit „sanfter“ Aufklärung und Moderation vermengen. Präventionsarbeit an Schulen, dies streicht die Einbeziehung der Institutionen Polizei und Jugendamt heraus, ist einerseits eine offensichtlich disziplinierende Strategie im Umgang mit abweichendem Verhalten von Kindern und Jugendlichen. Andererseits findet in ihrem Rahmen eine subtile Wandlung überkommener Disziplinarstrategien hin zu „geschmeidigen“ (FOUCAULT 1977, 271) Formen scheinbar selbstbestimmten Regierens statt.

Wie intensiv andere Akteursgruppen in die Präventionsarbeit einbezogen werden steht in engem Zusammenhang mit den Bedeutungszuschreibungen zum sozialen Umfeld der Schule (vgl. Tab. 2). Gerade in Vierteln, die als „sozial schwach“ bzw. „multikulturell“ beschrieben werden, wird die Vernetzung mit Jugendämtern, Sozialarbeit und Präventionsgremien als probates Mittel gesehen, möglichst große Bereiche des Alltags von Kindern und Jugendlichen (auch außerhalb der Schulen) präventiv zu begleiten.

Interessant dabei ist, dass die Einschätzung der Bedeutung dieser Instanzen sich exakt gegensätzlich zur Einschätzung der Bedeutung der Elternbeteiligung bei der Präventionsarbeit verhält: In dem Maße, in dem die Elternmitarbeit sinkt, steigen die Vernetzungsbestrebungen mit den staatlichen (Sozialisations-)Instanzen (vgl. Tab. 2). Es lässt sich daher vermuten, dass Vernetzung als ein Weg verstanden wird, die fehlende Beteiligung der Eltern an der Prävention durch die Zusammenarbeit mit außerschulischen staatlichen Instanzen aufzufangen. Die maßgebliche Bedeutung der Vernetzung ist ein Indiz dafür, dass die Erziehungsaufgabe zuneh-

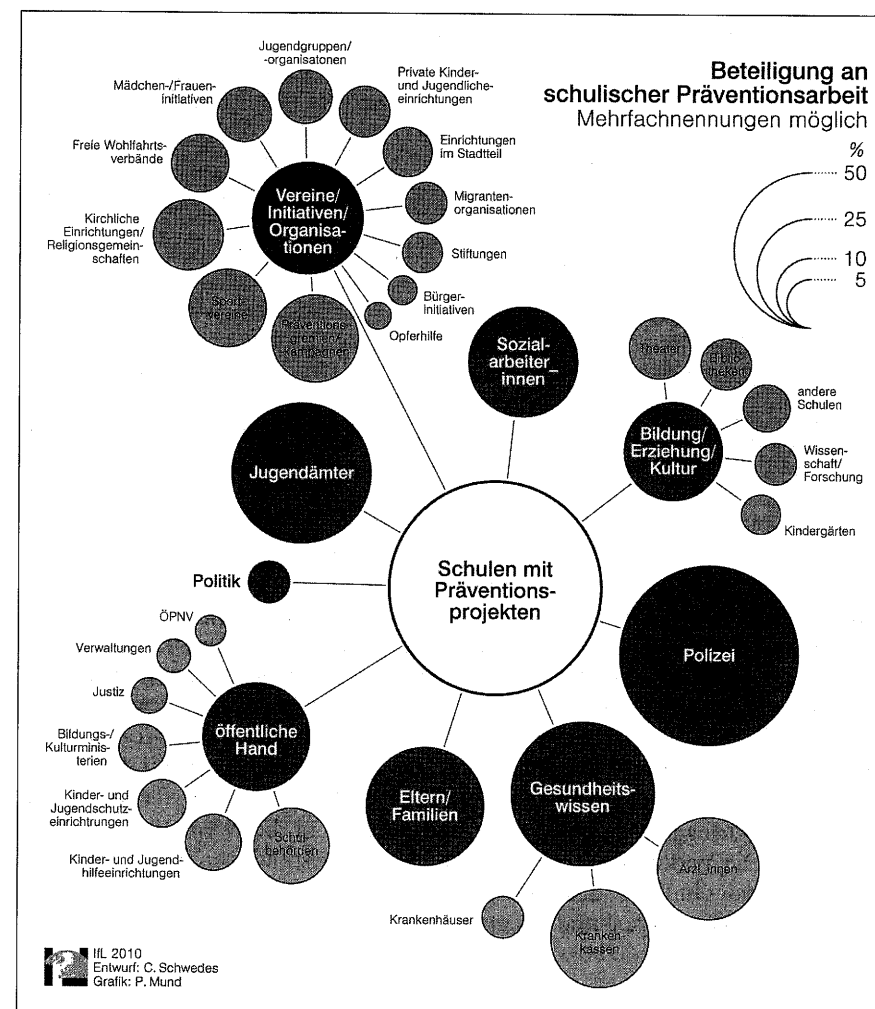


Abb. 3: Lokale Vernetzung schulischer Präventionsarbeit

mend (wieder stärker) staatlich organisiert wird und zwar dann, wenn das Engagement der Eltern defizitär erscheint. Dass Vorbeugungsarbeit durch eine stärkere Kooperation mit Akteursgruppen des Stadtteils versucht wird, und zwar insbesondere in Stadtteilen, die als „sozial schwach“ eingeschätzt werden, weist auf ein raumbezogenes Verständnis der Problemgenese und -bewältigung hin. Fehlende Elternbeteiligung, die häufig ein Effekt struktureller Benachteiligung darstellt, wird so einerseits zu einem lokalen Problem umgedeutet und andererseits auch durch die Zusammenarbeit „vor Ort“ als lokal bewältigbar verstanden.

Tab.2: Bedeutung von kooperierenden Akteursgruppen bei der Präventionsarbeit an Schulen

		Anzahl kooperierender Akteursgruppen (Durchschnitt)	Beteiligung lokaler Akteure an schulischer Präventionsarbeit				
			Polizei	Jugendamt	Sozialarbeiter_innen	Eltern/Familie	kommunales Präventionsgremium
Alle Antworten (n=3.095)	Alle	4,1	91,1%	55,3%	34,2%	39,7%	21,3%
Beurteilung des Sozialstatus der Bewohner_innen des Stadtteils, in dem die Schule liegt. (n=456)	hoch bis durchschnittlich	3,9	91,9%	44,3%	32,6%	35,3%	19,9%
	niedrig	4,5	93,0%	65,2%	57,4%	27,8%	24,3%
„Das Umfeld in dem unsere Schule liegt ist multikulturell.“ (n=3.043)	trifft nicht zu	3,9	91,1%	51,4%	27,0%	42,1%	20,0%
	trifft zu	4,3	91,3%	61,0%	44,0%	37,0%	23,1%

Quelle: eigene Befragung von Schuldirektor_innen

Durch die Ausweitung über institutionelle Grenzen hinweg ist schulische Präventionsarbeit als Teil einer Entwicklung zu sehen, in der sich „die massiven und kompakten Disziplinen ... zu ... anpassungsfähigen Kontrollverfahren“ (FOUCAULT 1977, 271) wandeln. Im Rahmen der Vernetzungsbestrebungen und durch die Umdeutung von Schule zum „Motor der Sozialen Stadtteilentwicklung“ (BEHÖRDE 2000, 17), kommt es zu einer räumlichen Diffusion des Präventionsparadigmas. Über das Konzept „Nahraum“ lassen sich der präventive Zugriff insbesondere auf Kinder und Jugendliche organisieren und vielfältige Herrschaftsformen (Schulen, Quartiersmanagement, Polizei, Jugendamt etc.) in die präventive Kontrolle integrieren. Die Verknüpfung mit außerschulischen Institutionen im Nahraum hat zur Folge, dass sämtliche Erfahrungsräume von Kindern von Forderungen nach (Kriminalitäts-)Vorsorge durchdrungen werden.

4 Prävention an Schulen – gute Absichten mit unklaren Folgen

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass Präventionsprogramme an Schulen in Deutschland massiv verbreitet sind und die schulische Bildungsarbeit untrennbar mit dem Präventionsparadigma verwoben scheint. Wie die Studie zeigt, ist dies v.a. auf kontextübergreifend initiierte Präventionscurricula zurückzuführen, wogegen ein vermeintlich „besonderer Problemdruck vor Ort“ als Auslöser für Präventionsaktivitäten unbedeutend bleibt.

Mit unserer Untersuchung konnten wir zeigen, dass die Kriminalprävention sich als umfassende Sozialtechnik in den Schulen etabliert hat. Die guten Absichten, die mit der Prävention verfolgt werden, können auf die Kinder und Jugendlichen jedoch negative Auswirkungen haben. So wurde bereits mehrfach auf die un-intendierten Folgen der Präventionsarbeit hingewiesen: Problematisch an dem Prinzip der Eigenverantwortlichkeit ist, dass sie grundsätzlich nur den leistungsfähigen und willigen Menschen (BUTTERWEGGE et al. 2008, 187) erreicht – im Fall

der Schule nur das leistungsfähige, willige und präventiv-tüchtige Kind. Schüler_innen, die nicht in der Lage sind, sich für die Prävention zu aktivieren, scheitern aus dieser Perspektive selbstverschuldet. Aktivierungsstrategien verschleiern durch ihren demokratisierten Duktus somit faktische Machtverhältnisse. Sie simulieren Wahlfreiheit, wo gar keine ist (DOLLINGER 2006b, 11). Prävention kann vor diesem Hintergrund zu einer stärkeren Selektion der Schüler_innen beitragen, obwohl sie doch eigentlich integrativ wirken wollte.

Problematisch sind außerdem die Normalitätsvorstellungen, die durch die Prävention (re-)produziert werden. Die Prävention teilt Kinder und Jugendliche notwendig in Normale und Anormale ein und erhebt die Normalen zur Norm. So liegt der Prävention stets zugrunde, „dass autorisierte Akteure durch die Typisierung eines Zustands als ‚präventionswürdig‘ eine Entscheidung darüber getroffen haben, welche mit dieser Typisierung in Verbindung gebrachten Lebensäußerungen sie nicht zu dulden bereits sind“ (LINDENBERG u. ZIEGLER 2005, 616). Es deutet jedoch nichts darauf hin, dass Kindern und Jugendlichen mittels der Prävention vermehrt die Möglichkeit gegeben wird, sich in den Prozess der Typisierung einzubringen und selbst Entscheidungen zu treffen, wie sie sich begegnen möchten. Im Gegenteil trägt schulische Prävention, so wie sie derzeit betrieben wird, dazu bei, dass sich ein einseitiger Blick auf Kinder verfestigt. Prävention muss sich stets auf ihre Schwächen und ihr Abweichungspotenzial beziehen. Sie muss jede jugendliche Handlung als potenziell kriminell begreifen und die Schüler_innen generell unter Verdacht stellen. Schüler_innen werden folglich mit Verhaltensnormierungen konfrontiert, obwohl sie ein Fehlverhalten noch gar nicht gezeigt haben (DOLLINGER 2006a, 147). Dies läuft einer echten selbsttätigen Aneignung von Welt diametral entgegen und befördert Stigmatisierung.

Literatur

- AMOS, S.K. 2007: Die Rede über den Superpredator und schulische Zero-Tolerance-Politik. In: AMOS, S.K. u. H. CREMER-SCHÄFER (Hrsg.): Saubere Schulen. Vom Ausbrechen und Ausschließen Jugendlicher. Baden-Baden, S. 21–42.
- AMOS, S.K. u. H. CREMER-SCHÄFER 2008: Saubere Schulen. Vom Ausbrechen und Ausschließen Jugendlicher. Zur Einleitung. In: AMOS, S.K. u. H. CREMER-SCHÄFER (Hrsg.): Saubere Schulen – Vom Ausbrechen und Ausschließen Jugendlicher. Baden-Baden, S. 7–18.
- BECKMANN, C. u. S. SCHULZ 2007: Schulen suchen nach Ausweg aus der Gewaltspirale. Eltern und Experten wollen Straftaten verhindern – Bildungssenator fordert mehr Prävention. In: Berliner Morgenpost. Internet: http://www.morgenpost.de/printarchiv/berlin/article204082/Schulen_suchen_Ausweg_aus_der_Gewaltspirale.html. (09.06.2007)
- BEHÖRDE 2000 = Behörde für Schule Jugend und Berufsbildung der Freien und Hansestadt Hamburg (Hrsg.) 2000: Schule und Stadtteil 1. Konzepte zur Entwicklung von Schule und Stadtteil. Hamburg.
- BELINA, B. 2006: Raum, Überwachung, Kontrolle. Vom staatlichen Zugriff auf städtische Bevölkerung. Münster.
- BOERS, K., C. WALBURG u. J. REINECKE 2006: Jugendkriminalität – Keine Zunahme im Dunkelfeld, kaum Unterschiede zwischen Einheimischen und Migranten. In: Monatschrift für Kriminologie und Strafrechtsreform, 89, 2, S. 63–87.

- BRÖCKLING, U. 2004: Prävention. In: BRÖCKLING, U., S. KRASMANN u. T. LEMKE (Hrsg.): Glossar der Gegenwart. Frankfurt/M., S. 210–215.
- BROWN, S. 2009: Understanding youth and crime. Listening to youth? Maidenhead.
- BUNDESAMT 2004 = Bundesamt für Bauwesen und Raumordnung (Hrsg.) 2004: Referenzdatei Gemeinden-Stadtregionen. Online unter: http://www.bbr.bund.de/cln_005/nm_103086/DE/Raumbeobachtung/Werkzeuge/Raumabgrenzungen/StadtregionalePenderEB/download_Ref_xls,templateId=raw,property=publicationFile.xls/download_Ref_xls.xls (03.03.2008).
- BMIJ 2006 = Bundesministerium des Inneren und Bundesministerium der Justiz (Hrsg.) 2006: Zweiter Periodischer Sicherheitsbericht. Berlin.
- BUTTERWEGGE, C., B. LÖSCH u. R. PTAK 2008: Kritik des Neoliberalismus. Wiesbaden.
- COHEN, S. 2002: Folk Devils and Moral Panics: Creation of Mods and Rockers. London.
- CREMER-SCHÄFER, H. 1997: Kriminalität und soziale Ungleichheit. Über die Funktion von Ideologie bei der Arbeit der Kategorisierung und Klassifikation von Menschen. In: FREHSEE, D. (Hrsg.): Konstruktion der Wirklichkeit durch Kriminalität und Strafe. Baden-Baden, S. 68–100.
- DASCHNER, P. 2007: Brennpunktschulen. In: Pädagogik, 59, 5.
- DEUTSCHER STÄDTETAG (Hrsg.) 1979: Hinweise zur Arbeit in sozialen Brennpunkten. Köln (= DST-Beiträge zur Sozialpolitik, Reihe D 10).
- DIERBACH, S. 2005: Schule, Gewalt und Prävention. Überarbeitetes Vortragsmanuskript zum Vortrag vom 11.03.2005 zur Einleitung der Studienwoche „Gewalt in der Schule“. Hamburg.
- DOLLINGER, B. 2006a: Prävention. Unintendierte Nebenfolgen guter Absichten. In: RAITHEL, J. u. B. DOLLINGER (Hrsg.): Aktivierende Sozialpädagogik – Ein kritisches Glossar. Wiesbaden, S. 145–154.
- DOLLINGER, B. 2006b: Zur Einleitung: Perspektiven aktivierender Sozialpädagogik. In: RAITHEL, J. u. B. DOLLINGER (Hrsg.): Aktivierende Sozialpädagogik. Wiesbaden, S. 7–22.
- ETZIONI, A. 1995: Die Entdeckung des Gemeinwesens. Ansprüche, Verantwortlichkeiten und das Programm des Kommunitarismus. Stuttgart.
- FOUCAULT, M. 1977: Überwachen und Strafen. Die Geburt des Gefängnisses. Frankfurt/M.
- FOUCAULT, M. 1978: Dispositive der Macht. Über Sexualität, Wissen und Wahrheit. Berlin (= Internationaler Merve-Diskurs, 77).
- FOUCAULT, M. 2006: Geschichte der Gouvernementalität. H. 1: Sicherheit, Territorium, Bevölkerung. Frankfurt/M.
- FREHSEE, D. 2001: Korruption der Jugendarbeit durch Kriminalprävention? Prävention als Leitprinzip der Sicherheitsgesellschaft. In: FREUND, T. u. W. LINDNER (Hrsg.): Prävention. Zur kritischen Bewertung von Präventionsansätzen in der Jugendarbeit. Opladen, S. 51–67.
- HAHN-DEHM, B. 2007: Über Mediation und das Unbehagen an der Schul-Disziplin in der Bundesrepublik. In: AMOS, S.K. u. H. CREMER-SCHÄFER (Hrsg.): Saubere Schulen. Vom Ausbrechen und Ausschließen Jugendlicher. Baden-Baden, S. 105–122.
- HASSEMER, W. 1998: „Zero tolerance“ – Ein neues Strafkonzep. In: ALBRECHT, H.-J. (Hrsg.): Internationale Perspektiven in Kriminologie und Strafrecht: Festschrift für Günther KAISER zum 70. Geburtstag. Berlin, S. 793–814.
- HEINZ, W. 2008: Stellungnahme zur aktuellen Diskussion um eine Verschärfung des Jugendstrafrechts. Internet: <http://www.dvjj.de/artikel.php?artikel=989> (27.05.2008).
- HERRIGER, N. 1983: Präventive Jugendkontrolle – eine staatliche Strategie zur Kolonisierung des Alltags. In: BENNER, D., H. HEID u. H. HIERSCH (Hrsg.): Beiträge zum 8. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaften vom 22.–24. März 1982 in der Universität Regensburg. Weinheim, Basel, S. 231–236. (= Zeitschrift für Pädagogik, 18. Beiheft).

- HOHM, H.-J. 2003: Urbane soziale Brennpunkte, Exklusion und soziale Hilfe. Opladen.
- KOTOWSKI-ZISS, J. 2008: Prävention durch Polizeiarbeit. In: Deutsche Gesellschaft für Technische Zusammenarbeit (GTZ) (Hrsg.): Brennpunkt Jugend. Jugendgewalt als Herausforderung für Entwicklung. Eschborn, S. 18–19.
- LEHMANN-ROMMEL, R. 2004: Partizipation, Selbstreflexion und Rückmeldung: gouvernementale Regierungspraktiken im Feld Schulentwicklung. In: RICKEN, N. u. M. RIEGER-LADICH (Hrsg.): Michel Foucault: Pädagogische Lektüren. Wiesbaden, S. 261–283.
- LEMKE, T. 2000: Neoliberalismus, Staat und Selbsttechnologien. Ein kritischer Überblick über die *governmentality studies*. In: Politische Vierteljahresschrift 41, 1, S. 31–47.
- LINDENBERG, M. u. H. ZIEGLER 2005: Prävention. In: KESSL, F., C. REUTLINGER, S. MAURER u. O. FREY (Hrsg.): Handbuch Sozialraum. Wiesbaden, S. 611–627.
- MAY, M., F. KESSL u. A. SCHAARSCHUCH 2001: Alles im Griff – Prävention als Sozialtechnologie. Zu diesem Heft. In: Widersprüche, 21, 79, S. 3–6.
- MUNCIE, J. 2004: Youth & Crime. Los Angeles, London, New Delhi, Singapore.
- PARSONS, C. 2007: Schulische Exklusion: Über die Bereitschaft zum Strafen in Großbritannien. In: AMOS, S.K. u. H. CREMER-SCHÄFER (Hrsg.): Saubere Schulen. Vom Ausbrechen und Ausschließen Jugendlicher. Baden-Baden, S. 43–66.
- PONGRATZ, L. A. 2004: Freiwillige Selbstkontrolle. Schule zwischen Disziplinar- und Kontrollgesellschaft. In: RICKEN, N. u. M. RIEGER-LADICH (Hrsg.): Michel Foucault: Pädagogische Lektüren. Wiesbaden, S. 243–259.
- PÜTZ, R., V. SCHREIBER u. C. SCHWEDES 2009: Präventionsarbeit an Schulen in Deutschland. Materialien zur Umfrage. Frankfurt/M.
- RÖLL, T., A. WOLFSGRUBER u. B. WEIGUNY 1998: Faustrecht macht Schule. Treten, bis er nicht mehr aufsteht. Schülerkonflikte werden immer brutaler. Jeder dritte Pennäler war selbst schon Opfer. In: Focus, 10. Internet: http://www.focus.de/politik/deutschland/jugend-faustrecht-macht-schule-und150-1-archivdokument-2-teile_aid_169270.html. (29.06.2009).
- ROSE, N. 2000: Tod des Sozialen. Eine Neubestimmung der Grenze des Regierens. In: BRÖCKLING, U., S. KRASMANN u. T. LEMKE (Hrsg.): Gouvernementalität der Gegenwart. Studien zur Ökonomisierung des Sozialen. Frankfurt/M., S. 72–109.
- SCHREIBER, S. 1978: Der politisch-publizistische Verstärkerkreislauf. In: Kriminologisches Journal, 10, S. 223–228.
- SCHMIDT, B. 2007: Eigenverantwortung haben immer die Anderen. Der Verantwortungsdiskurs im Gesundheitswesen. Bern.
- SCHMINCKE, I. 2009: Gefährliche Körper an gefährlichen Orten. Eine Studie zum Verhältnis von Körper, Raum und Marginalisierung. Bielefeld.
- SCHREIBER, V. 2005: Regionalisierungen von Unsicherheit in der Kommunalen Kriminalprävention. In: GLASZE, G., R. PÜTZ und M. ROLFES (Hrsg.): Diskurs-Stadt-Kriminalität. Bielefeld, S. 59–103.
- SCHUBARTH, W. 1999: „Jugendprobleme“ machen Karriere. Zum Verhältnis von Medienöffentlichkeit, Politik, Wissenschaft und Praxis am Beispiel der Gewaltdebatte. In: TIMMERMANN, H. u. E. WESSELA (Hrsg.): Jugendforschung in Deutschland. eine Zwischenbilanz. Opladen, S. 81–94.
- SCHUBARTH, W. 2000: Gewaltprävention in Schule und Jugendhilfe. Theoretische Grundlagen, empirische Ergebnisse, Praxismodelle. Neuwied, Kriftel.
- SCHUBARTH, W. 2001: Jugendgewalt als Konjunkturthema in den Medien. In: Neue Kriminalpolitik, 13, 3, S. 25–29.
- SCHWEDES, C. 2009: Präventionsarbeit an Schulen in Deutschland. Handlungsfelder und räumliche Implikationen. Frankfurt/Main (= Forum Humangeographie, 4).
- SINGELNSTEIN, T. u. P. STOLLE 2008: Die Sicherheitsgesellschaft. Soziale Kontrolle im 21. Jahrhundert. Wiesbaden.

- STEFFEN, W. 2007: Jugendkriminalität und ihre Verhinderung zwischen Wahrnehmung und empirischen Befunden. Gutachten zum 12. Deutschen Präventionstag am 18. und 19. Juni 2007 in Wiesbaden. In: DEUTSCHER PRÄVENTIONSTAG (Hrsg.): Kongresskatalog zum 12. Deutschen Präventionstag. Hannover, S. 181–227.
- ZIEGLER, H. 2003: Jugendhilfe als Prävention – Die Refiguration sozialer Hilfe und Herrschaft in fortgeschritten liberalen Gesellschaftsformationen. Bielefeld. Internet: <http://deposit.ddb.de/cgi-bin/dokserv?idn=97168860>. (16.08.2010).

Rezensions-Forum

Peter WEICHHARTS

Entwicklungslinien der Sozialgeographie (2008): Eine Bestandsaufnahme

Einführung

Große Erzählungen sind mit LYOTARDS *La condition postmoderne* (1979) und dem *cultural turn* außer Mode geraten, auch große Erzählungen über „die“ Geographie: stattdessen spricht man lieber von „Geographien“. Vielleicht erklärt dies, dass es seit Benno WERLENS Studien (1995, 1997, 2000) kaum mehr ambitionierte Arbeiten gegeben hat, die sich an einer Geschichtsschreibung der jüngeren Theorieentwicklung des humangeographischen Denkens im deutschsprachigen Raum versuchen. Mit Peter WEICHHARTS *Entwicklungslinien der Sozialgeographie* ist 2008 ein neuer, mutiger Wurf veröffentlicht worden, der genau dies in Form eines Lehrbuchs unternimmt. In der Perspektive einer kulturalistisch inspirierten Humangeographie könnte man Weichharts Werk als eine anachronistische Fortschrittshistoriographie ansehen, weil die zeitgenössische Vielfalt der Sprachspiele und Diskurse ein auf Kohärenz angelegtes, und, schlimmer noch: Erklärungen unterbreitendes und Grenzen diskutierendes fachhistorisches Narrativ zu verbieten scheint.

Sicherlich ist es eine Herausforderung, mit einer ambitionösen Disziplinengeschichtsschreibung alle FachvertreterInnen glücklich zu machen. Das will der Autor aber auch gar nicht, denn er bezieht dezidiert Position und genau darin liegt die Stärke seines Buches. Er fordert zur Auseinandersetzung auf und handelt einzelne Ereignisse, Diskurse und Ideen, die für die deutschsprachige Sozialgeographie seiner Meinung nach prägend waren, detailliert und kompetent ab. Mit Ausnahme der sehr ausführlichen Diskussion der Wahrnehmungsgeographie, einem Steckenpferd Weichharts, tritt die Sicht auf transnationale Verflechtungen und Ideendiffusionen eher in den Hintergrund.

In seinen *Entwicklungslinien* skizziert Weichhart nicht nur die sozialgeographischen Ansätze der deutschsprachigen Sozialgeographie von Bobek bis Werlen, wie der Untertitel suggeriert, sondern behandelt auch die Neue Kulturgeographie (Kapitel 11) – und wagt den Ausblick auf ein Fach, in dem im Zeichen von Multiperspektivität und Paradigmenvielfalt zahlreiche Diskurse und theoretische Sprachspiele nebeneinander bestehen.

Weichharts Blick auf die Neue Kulturgeographie und den *cultural turn* wollen wir in diesem Forum aufgreifen und diskutieren, weil seine anregende Synthese auch zu Widerspruch anregt und weiterer Klärung bedarf. Hierzu haben wir vier theoretisch ausgewiesene, aus der jüngeren Generation stammende Geographinnen und Geographen um kurze Stellungnahmen gebeten, auf die Peter Weichhart am Ende antworten wird.¹

Wir sehen dieses Forum als ein innovatives Format, um dem in der deutschsprachigen Humangeographie derzeit etwas vor sich hindümpelnden Rezensionswesen neue Impulse zu geben. Unseren vier Rezensenten gaben wir drei Fragen auf den Weg:

¹ Dieses Forum geht auf ein Panel „Author meets critics – Peter Weichharts *Entwicklungslinien der Sozialgeographie* in der kritischen Diskussion“ auf der Tagung Kulturgeographie VI, Osnabrück, 23.–24. Januar 2009 zurück.