UK NRW
Unfallkasse Nordrhein-Westfalen

Ministerium für
Schule und Bildung
des Landes Nordrhein-Westfalen

Krisenprävention

Handlungsempfehlungen für die Schulen
in Nordrhein-Westfalen



Krisenprävention

Handlungsempfehlungen für die Schulen
in Nordrhein-Westfalen

Vorwort

Liebe Schulleiterinnen und Schulleiter, liebe Lehrerinnen und Lehrer, liebe schulische Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter, liebe Leserinnen und Leser,

mit der Veröffentlichung dieser neuen Präventionsbroschüre geht die Landesregierung neue Wege, um möglichst viele Fachpersonen als Unterstützerinnen und Unterstützer im Bereich des schulischen Krisenmanagements miteinzubeziehen. Während in der Vergangenheit der Präventionsteil als fester Bestandteil des Notfallordners nur Schulen vorbehalten war, steht er nunmehr allen interessierten Menschen, die sich mit Prävention von krisenhaften Ereignissen auseinandersetzen wollen, zur Verfügung.

Eine gute Präventionsarbeit hilft dabei, sich auf große und kleine Krisen in unseren Schulen gut vorzubereiten und dadurch den Schutz für alle Schülerinnen und Schüler zu erhöhen. Dazu gehört insbesondere die Auseinandersetzung mit schwierigen Themen, wie z. B. Kinderschutz, sexueller Missbrauch, Mobbingprävention und der sichere Umgang mit digitalen Medien.

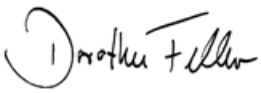
Die Präventionsthemen sind so aufbereitet, dass sie ein wichtiges Basiswissen vermitteln. Sie leuchten die Möglichkeiten von Lehrkräften und anderen pädagogischen Fachkräften an Schulen aus, Schülerinnen und Schülern zur Seite stehen zu können, Verantwortung zu übernehmen, aber auch die Grenzen der eigenen Profession zu erkennen.

Diese gemeinsam mit der Unfallkasse NRW entwickelte Broschüre bietet Ihnen die Möglichkeit, sich vorzubereiten, Ihr Wissen zu vertiefen und sich durch die vielen Querverweise noch intensiver mit vielen Präventionsangeboten auseinanderzusetzen. Schulpsychologie und Schulsozialarbeit stehen gemeinsam für eine Unterstützung von Schulen, damit Schülerinnen und Schüler den ihnen zustehenden Schutz erfahren und sich in ihrer Schule sicher fühlen können.



Diese Präventionsbroschüre ist dabei ein weiterer Meilenstein, der hilft dieses Ziel zu erreichen. Ich danke der Unfallkasse NRW für die gute Zusammenarbeit bei der Entwicklung und Umsetzung der Präventionsinhalte und für ihre verlässliche Partnerschaft.

Prävention dient dem Schutz aller uns anvertrauten Kinder und Jugendlichen. Ich wünsche dieser Broschüre viele Leserinnen und Leser, die hinsehen und handeln wollen, damit immer mehr Schülerinnen und Schüler die Erfahrung machen, in der Schule gut und sicher aufgehoben zu sein.



Dorothee Feller
Ministerin für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen

Vorwort

Liebe Schulleiterin, lieber Schulleiter,

die herausfordernden Rahmenbedingungen Ihrer Arbeit und des gesamten Schulbetriebs unterstreichen im Besonderen, was für eine existenzielle Bedeutung Sicherheit und Gesundheit im Kontext von Schule zukommt, wie angreifbar sie sein kann und wie sehr wir alle darauf achten müssen, sie zu erhalten und zu fördern.

Aus diesem Grunde sind wir der Überzeugung, dass der Notfallordner mit seinen beiden Teilen konkrete Hilfe für die Prävention von krisenhaften Situationen aller Art und Handlungsempfehlungen und Hinweise zum richtigen Handeln in komplexen Schadenslagen und Krisensituationen geben soll.

Für mich als Geschäftsführer der Unfallkasse ist daher gerade vor dem Hintergrund möglicher Krisensituationen die Leitidee der Guten gesunden Schule besonders zielführend und auch in herausfordernden Zeiten eine besondere Querschnittsaufgabe aller schulischer Akteurinnen und Akteure.

Sicherheit, Gesundheit und das Gefühl, gut aufgehoben zu sein, stärken die Aneignung von Kompetenzen und wirken sich förderlich auf Lehr-Lern-Prozesse aus. Krisen und Störungen hingegen belasten das Lernen und Arbeiten.

Daher ist gerade die Stärkung der psychischen Gesundheit aller schulischen Akteurinnen und Akteure besonders wichtig. Die schulpsychologischen Beratungsstellen in NRW leisten dabei eine wichtige Unterstützung für die Schulen. Wir unterstützen sie seit vielen Jahren.



Ich möchte mich im Namen der Unfallkasse NRW bei allen, die im Ministerium für Schule und Bildung des Landes NRW, dem Ministerium des Inneren des Landes NRW, in den Bezirksregierungen, in Universitäten, in den Kommunen und den Schulpsychologischen Beratungsstellen für die außerordentlich enge und produktive Zusammenarbeit zur Erstellung der beiden Teile des Notfallordners bedanken.

Neben der Kooperation mit dem Schulministerium ermöglichte die fachliche Koordinierung durch die Landesstelle die zügige, systematische Überarbeitung und Erweiterung des Notfallordners. Besonders freue ich mich über die Ausweitung des präventiven Teils und ich begrüße ausdrücklich, dass für die Überarbeitung nicht nur Expertise aus der Wissenschaft, sondern auch aus den Reihen der Schulpsychologinnen und Schulpsychologen eingebunden wurde.

Michael Stock

Michael Stock
Geschäftsführer der Unfallkasse NRW

Inhaltsverzeichnis

Einleitung

Informationen zum Umgang mit der Broschüre Krisenprävention – Handlungsempfehlungen für die Schulen in Nordrhein-Westfalen 10

Schulteams für Beratung, Gewaltprävention und Krisenintervention – Aufgaben und Struktur 12

Wichtige Kooperations- und Ansprechpartner für Schulen

Schulpsychologische Beratungseinrichtungen – Ein Unterstützungssystem für die Schulen in Nordrhein-Westfalen 20

Aufgaben und Angebote der Unfallkasse NRW 24

Zusammenarbeit bei der Verhütung und Bekämpfung der Jugendkriminalität 29

Prävention – Wirkfaktoren und Gelingensbedingungen

Übergreifende Präventionsarbeit in Schulen in Nordrhein-Westfalen 36

Gelingensbedingungen von Präventionsarbeit in Schulen 41

Gesunderhaltung und Gesundheitsfürsorge

Resiliente Schulleitung – resiliente Organisation 50

Schulleitungs- und Lehrkräftegesundheit 56

Handlungsempfehlungen zur Krisenprävention in Schulen

Notfall – Krise – Bewältigung 64

Psychische Erste Hilfe für Betroffene 67

Merkblatt zur Psychischen Ersten Hilfe 70

Umgang mit Belastungsreaktionen 72

Empfehlungen für Lehrkräfte im Umgang mit betroffenen Schülerinnen und Schülern 74

Empfehlungen für betroffene Lehrkräfte 77

Empfehlungen für Eltern betroffener Schülerinnen und Schüler 80

Handlungsempfehlungen zur Vorbereitung im Umgang mit Tod, Suizid und Trauer

Handlungsempfehlungen – Wie Kinder und Jugendliche Trauer erleben 84

Hinweise für Lehrkräfte – Tod einer Schülerin, eines Schülers oder einer Lehrkraft 87

Tod eines Elternteils oder Geschwisters – Hinweise für Lehrkräfte 95

Handlungsempfehlungen – Tod und Trauer nach einem Suizid 100

Vorgehen bei Suizidalität – Recht und Notfall 105

Vorgehen bei Suizidalität bei volljährigen Schülerinnen und Schülern – Recht und Notfall 107

Suizidalität bei Kindern und Jugendlichen 108

Mögliche Hinweise auf Suizidalität 113

Hinweise für Schulpersonal für ein Gespräch mit einer möglicherweise suizidgefährdeten Schülerin oder einem möglicherweise suizidgefährdeten Schüler 116

Hinweise für Lehrkräfte für ein Gespräch mit den Sorgeberechtigten einer möglicherweise suizidgefährdeten Schülerin oder eines möglicherweise suizidgefährdeten Schülers 121

Hinweise für Lehrkräfte für die Rückkehr und Reintegration einer Schülerin oder eines Schülers nach einer suizidalen Krise 124

Trauma und Trauer 128

Handlungsempfehlungen – Gewaltprävention

(Cyber-) Mobbing – Gruppendynamik, Grundsätze für Intervention und Prävention 146

Islamismus 159

Information zu Extremismus, Verschwörungsmythen und Radikalisierungsprozessen 167

Gewalt gegen Schulpersonal 185

Stalking 187

Umgang mit gewalttätigen Schülerinnen und Schülern 189

Täter-Opfer-Ausgleich 192

Strafanzeige und Strafantrag 195

Notwehrrecht und unterlassene Hilfeleistung 199

Opferentschädigungsgesetz (OEG) 201

Handlungsempfehlungen – Prävention sexualisierter Gewalt

Prävention von sexualisierter Gewalt im Kontext Schule 204

Eingrenzung und Begriffsbestimmung von sexualisierter Gewalt 206

Eckpunkte für die Prävention sexualisierter Gewalt an Schulen 211

Handlungs- und Maßnahmenkonzept der Landesregierung NRW 213

Rechtliche Grundlagen 214

Schulische Schutzkonzepte 216

Exkurs 1: Hinweise auf sexualisierte Gewalt 229

Exkurs 2: Sollen Institutionen Anzeige erstatten? 230

Exkurs 3: Strategien im Verhalten von Täterinnen und Tätern 231

Handlungsschritte bei Verdacht auf Kindeswohlgefährdung

Handlungsschritte bei Verdacht auf Kindeswohlgefährdung 248

Rechtliche Grundlagen zum Kinderschutz 249

Umsetzung im schulischen Kontext 251

Allgemeine Verfahrensschritte bei Verdacht auf Kindeswohlgefährdung 252

Vernetzung und Kooperationsstrukturen 260

Erscheinungsformen der Kindeswohlgefährdung 261

Körperliche Misshandlung 263

Psychische Misshandlung 267

Vernachlässigung 269

Sexualisierte Gewalt 271

Weitere Gefährdungskonstellationen 273

Handlungsempfehlungen – Selbstverletzendes Verhalten / Schulabsentismus / Benachteiligung und Diskriminierung

Selbstverletzendes Verhalten von Schülerinnen und Schülern 278

Handlungsempfehlungen bei schulabsentem Verhalten 281

Prävention von Stereotypen und Diskriminierungen im Bildungskontext 289

Checkliste zur Vorbereitung von Schul- und Klassenfahrten 299

Impressum 305

Einleitung

Informationen zum Umgang mit der Broschüre Krisenprävention – Handlungsempfehlungen für die Schulen in Nordrhein-Westfalen

Nach der Krise ist vor der Krise!

Der **Notfallordner für die Schulen in Nordrhein-Westfalen – Hinsehen und Handeln** hat sich seit vielen Jahren nicht nur in schulischen Krisensituationen, sondern gerade auch im Kontext der (Krisen-) Prävention in Schulen in Nordrhein-Westfalen bewährt. In enger Abstimmung zwischen Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen und der Unfallkasse NRW ist neben dem Interventionsteil der Präventionsteil des Notfallordners fachlich umfassend weiterentwickelt, an die aktuellen Entwicklungen angepasst und als eigenständiger (Krisen-) Präventionsteil in der Form einer Broschüre veröffentlicht worden.

Damit werden gleich mehrere Dinge erreicht:

- Die Prävention wird sichtbarer.
- Den einzelnen Themen konnte mehr Raum gegeben werden, so dass der Notfallordner zu einem Kompendium auch für die Krisenvorsorge wird.
- Es wird dem Wunsch nachgekommen, Teile aus dem Notfallordner einer breiteren Öffentlichkeit zur Verfügung zu stellen: Mit Erweiterung der Zielgruppe, u. a. um Schulträger, Städte und Kommunen, stehen somit allen an der Präventionsarbeit Beteiligten gleichermaßen grundlegende Informationen und Materialien zur Verfügung.

Die **zweiteilige Ordnerstruktur** (mit der einzeln zu verwendenden) Broschüre drückt aus, dass Krisen und Prävention zwei Seiten einer Medaille sind: Prävention beugt Krisen vor und ist damit besonders geeignet, Menschen vor Notlagen zu schützen. Auf der anderen Seite führt jede Krise dazu, dass sich Systeme weiterentwickeln und sich so auf künftige Krisen besser vorbereiten können. Den Abschluss krisenhafter Situationen sollen immer Einschätzungen der Beteiligten bilden, wie die Krisensituation und deren Bewältigung zu bewerten ist. Dann ist auch zu definieren, welche Ziele sich aus der Krisenbewältigung ableiten lassen, um das Management künftiger Krisen ebenso zu optimieren wie Aspekte der Prävention. Daher ist nach der Krise vor der Krise.

Diese Broschüre mit Handlungshilfen zur Prävention soll eine Hilfe sein, sich so schnell und gebündelt wie möglich und zugleich so umfassend wie nötig über die spezifischen Inhalte zu unterschiedlichen Präventionsthemen als Grundlage für die passgenaue innerschulische Konzeptentwicklung zu informieren. Zugleich dient sie als Hilfe für die Präventions- und Interventionsarbeit, die in der Regel idealerweise über die Schulteams für Beratung, Gewaltprävention und Krisenintervention geleistet wird. Es liegt in der Verantwortung der Schulleitungen, die (Krisen-) Präventionsansätze bei Bedarf der Situation und dem Kollegium gegenüber angemessen umzusetzen und anzupassen.

Aufbau der Broschüre

Die vorliegende Broschüre **Krisenprävention – Handlungsempfehlungen für die Schulen in Nordrhein-Westfalen** ist inhaltlich in zwei Teile unterteilt: Die ersten drei Kapitel sind allgemeinerer Natur und daran schließen sich die praxisorientierten Handlungsempfehlungen und Formulierungshilfen an.

Die **ersten drei Kapitel** bilden den **organisatorisch-fachlichen Hintergrund** ab: Strukturen in NRW im Bereich schulische Krise, Wirkfaktoren präventiver Arbeit sowie Aspekte der Gesundheitsfürsorge. Zentral in diesem Block ist der Gedanke der **„Übergreifenden Gewaltprävention"**. Damit sind drei für die Prävention besonders wichtigen Faktoren gemeint, die sich nachhaltig und positiv auf das Schulklima in Schulen auswirken und nahezu allen präventiven Ansätzen zugrunde gelegt werden können. Diese sind: **eine nachhaltige Beziehungsgestaltung, der Aufbau positiver Selbstwirksamkeitserwartung und die Förderung spezifischer sozialer Kompetenzen**.

Damit legen wir die Basis für einen starken Selbstwert, der wiederum Grundlage ist, um die Mannigfaltigkeit der Lebensaufgaben zu bewältigen (siehe auch § 1 SchulG NRW). Gleichzeitig vermittelt Schule damit Orientierung und positive Identitätsentwicklung als hochwirksame Schutzfaktoren gegen das Abdriften in Gewalt, Radikalisierung oder Extremismus. Bei der Aufnahme bzw. Evaluation bestehender innerschulischer Präventionsangebote wird es sich als ökonomisch und lohnenswert erweisen, sich vor Eintreten von Krisenereignissen mit diesem Aspekt auseinander gesetzt zu haben.

Die sich **anschließenden Kapitel** beinhalten den **konkreten präventiven Umgang** zu wichtigen krisenhaften Ereignissen. Diese Kapitel sind in sich inhaltlich abgeschlossen und können im Kontext der Aufgabenwahrnehmung der Schulteams für Beratung, Gewaltprävention und Krisenintervention bzw. der übergreifenden Präventionsarbeit, im Sinne eines **Baukastensystems**, Verwendung finden.

Hinweis: Zu allen hier berichteten Themen bzw. hinsichtlich der fachlichen (Weiter-) Qualifizierung der Schulteams für Beratung, Gewaltprävention und Krisenintervention können sich alle Schulleitungen in Nordrhein-Westfalen an die für sie zuständige schulpsychologische Beratungseinrichtung auf Ebene ihres Kreises bzw. ihrer kreisfreien Stadt wenden (siehe www.schulpsychologie.nrw.de).

Die fachlichen Inhalte zur (Krisen-) Prävention sollten daher allen, die in den Schulen (Führungs-) Verantwortung tragen, darunter die Schulaufsicht, die Schulträger, die Schulleitungen, die Lehrkräfte sowie die Mitglieder der Schulteams für Beratung, Gewaltprävention und Krisenintervention, in Struktur und Handhabung bekannt und vertraut sein.

Schulteams für Beratung, Gewaltprävention und Krisenintervention – Aufgaben und Struktur

Schulteams für Beratung, Gewaltprävention und Krisenintervention stimmen die innerschulischen Konzeptentwicklungen im Kontext von „Beratung und Prävention“ ab, sorgen für die Verankerung im Schulprogramm und die Etablierung dieser wichtigen Bausteine im Rahmen des Schullebens. Übergeordnet wird das Ziel verfolgt, synergetisches Handeln zu fördern, Sicherheit für das Reagieren im Ernstfall zu geben sowie die Rollen und Aufgaben beteiligter Personen klar zu definieren.

Das Schulteam für Beratung, Gewaltprävention und Krisenintervention kann z. B. aus folgenden Personen gebildet werden: Schulleitung, erweiterte Schulleitung, Beratungslehrkräfte, Fachkräfte für Schulsozialarbeit, Lehrkräfte für spezielle Aufgaben, schulisches Personal mit speziellen Fähigkeiten (wie z. B. Schulseelsorgende, Mitglieder einer Freiwilligen Feuerwehr oder des THW, ausgebildete Rettungssanitäter etc.), Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter im Ganztag, Schulpflegschaftsvorsitzende oder -vorsitzender, Hausmeisterin oder Hausmeister, Sekretärin oder Sekretär, Schülervertretung etc. Diese Personen sollten sich neben ihrer fachlichen Eignung auch auszeichnen durch Freiwilligkeit, Kommunikations- und Entscheidungsfähigkeit, Akzeptanz im Kollegium und Fortbildungsbereitschaft.

Diese Abbildung zeigt ein Beispiel für die mögliche Organisation und Aufgabenverteilung innerhalb eines Schulteams für Beratung, Gewaltprävention und Krisenintervention. Natürlich können auch andere innere Strukturen und Aufgabenverteilungen sinnvoll sein.

Beispiel für die Struktur eines Schulteams für Beratung, Gewaltprävention und Krisenintervention

Die hier beschriebenen Trennungen sind rein organisatorisch und unterliegen einer grafischen Vereinfachung. In vielen Fällen haben dieselben Personen Aufgaben und variierende Verantwortlichkeiten in den unterschiedlichen Teams. Das Schulteam für Beratung, Gewaltprävention und Krisenintervention muss sowohl nachhaltig als auch ressourcenschonend arbeiten können, aber im Krisenfall auch flexibel handlungsfähig sein. Die Erfahrung zeigt, dass dies am besten mit auf das Team verteilten Rollen bzw. Aufgaben erreicht werden kann:

Schulleitung

Insbesondere der Schulleitung kommt bei der Bewältigung eines die Schule betreffenden Krisenfalls eine große Bedeutung zu. Die Schulleitung trägt – wie sonst im schulischen Alltag auch – die Verantwortung für Entscheidungen und für das gesamte (schulische)

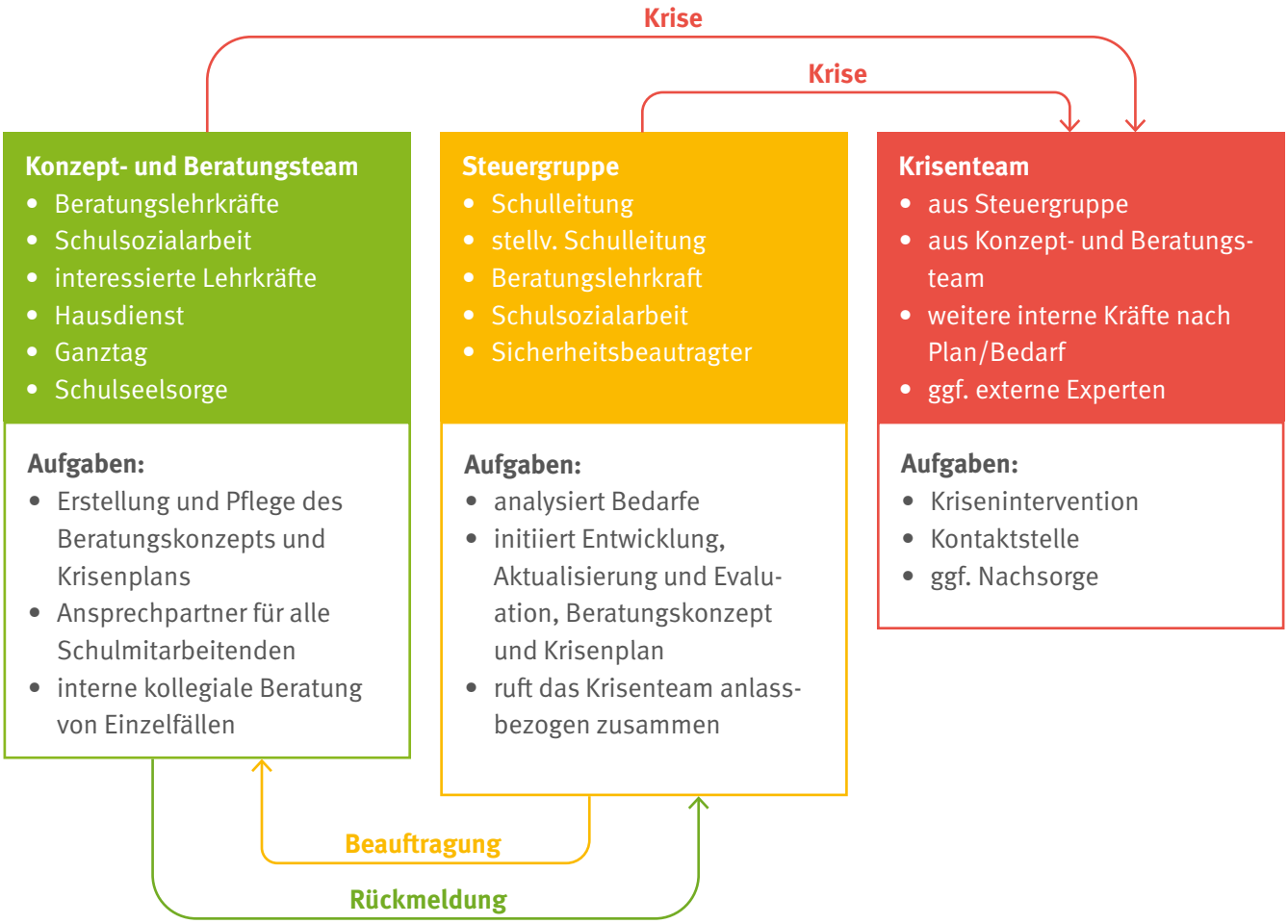


Abb. 1 Beispiel für die Struktur eines Schulteams für Beratung, Gewaltprävention und Krisenintervention

Krisenmanagement. Das schulische Team für Beratung, Gewaltprävention und Krisenintervention fungiert daneben als eine Art „Stabsstelle“. An dessen Mitglieder können Aufgaben und gewisse Entscheidungen delegiert werden.

Steuergruppe: Es wird in der Regel sinnvoll sein, dass ein Kernteam als Steuergruppe im Auftrag oder mit Teilnahme der Schulleitung für die Kontinuität und Koordinierung verantwortlich zeichnet.

Konzept- und Beratungsteam: Ein gemeinsames Konzept- und Beratungsteam arbeitet im Auftrag der Steuergruppe konzeptuell und kann gleichzeitig als kollegiales Beratungsteam fungieren, wenn es z. B. gilt, Anzeichen von Negativentwicklungen bzgl. einzelner Personen oder von Gruppen zu analysieren und frühzeitige Handlungsschritte gemeinsam zu planen. Hilfreich ist eine regelmäßige Rückkopplung mit den schulischen Gremien.

Krisen (-interventions-) Team: Darüber hinaus sollte ein schlagkräftiges Krisenteam – vorangepasst an verschiedene Krisenszenarien – anlassbezogen von der Steuergruppe bzw. der Schulleitung zeitnah zusammengerufen werden können.

Beispiel für die Aufgaben eines Schulteams für Beratung, Gewaltprävention und Krisenintervention

Beratungskonzept und Prävention

- Entwicklung eines psychosozialen Beratungskonzepts sowie eines Konzeptes zur Gewaltprävention im Rahmen der Schulprogrammentwicklung.
- Unterstützung der konzeptuellen Weiterentwicklung von Schule bei der frühzeitigen Wahrnehmung von Problemlagen und potenziellen Krisensituationen (z. B. Suizidgedanken, Verdacht auf sexuellen Missbrauch, Gewalt oder Unfälle mit oder ohne Todesfolge in der Schule, Gewalt im Umfeld der Schülerinnen und Schüler, Mobbing).Verfügbarkeit als Ansprechpersonen für Schülerinnen und Schüler und Schulmitarbeiterinnen und -mitarbeiter (Lehrkräfte aller Professionen, pädagogische Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter im Ganztag, Fachkräfte für Schulsozialarbeit, pflegerisches Personal, Integrationshelferinnen und -helfer, Schulseelsorge, Sekretariat, Hausmeisterinnen und Hausmeister).
- Fallmanagement, interne kollegiale Beratung und ggf. Vermittlung an externe Unterstützungssysteme bzw. deren Hinzuziehung.
- Erstellen von Kriterien bzgl. der Hinzuziehung externer Unterstützungssysteme (z. B. Schulpsychologie, Jugendhilfe, Polizei).
- Regelmäßige Vorstellung der Konzepte zur psychosozialen Beratung sowie zur Gewaltprävention sowie Sensibilisierung für potenzielle Krisensituationen im Kollegium.
- Bedarfsorientierte Nutzung von Qualifizierungsangeboten zur Eigenqualifikation sowie zur Gestaltung des schulischen Krisen- und Beratungskonzepts.

Vorbereitung auf einen Notfall

- Fundierte Kenntnis des Notfallordners.
- Konkretisierung der Aufgabenbereiche im Schulteam für Beratung, Gewaltprävention und Krisenintervention und personelle Zuteilung sowie Benennung der jeweiligen Ansprechpartner (z. B. Informieren der Einsatzleitung von Polizei, Feuerwehr und Rettungsdiensten, logistische und räumliche Organisation, Kontakt zur Presse (Schulleitung), Ansprechpersonen für das Kollegium, die Schülerschaft, die Eltern und sonstige Betroffene).
- Erstellen und regelmäßiges Aktualisieren eines schulspezifischen Notfallordners unter Berücksichtigung der lokalen Bedingungen mit Zuständigkeiten und Ansprechpersonen, Erreichbarkeiten/Telefonlisten, Verfahrensabläufen, Checklisten, Formblättern, Informationen für Schulmitarbeiterinnen und -mitarbeiter etc.

- Bereithalten und Aktualisieren der Kopien von Lage- und Gebäudeplänen für die Polizei (sog. „Objektakte“), Feuerwehr und Rettungskräfte. Weitergabe dieser Informationen im Vorfeld eines Notfalles an die Einsatzkräfte sowie Hinterlegung beim zuständigen Bezirkspräsidium.
- Auseinandersetzung mit der technischen Sicherheit der Schule nach Beratung durch die Polizei und im Austausch mit dem Schulverwaltungsamt.
- Regelmäßige Vorstellung des Notfallordners und der schulinternen Handlungsempfehlungen für den Notfall im Kollegium; hierzu gehört auch das Einüben von einem angemessenem Verhalten von Schulmitarbeiterinnen und -mitarbeitern in Notfällen, z. B. bei Brandschutzübungen. Von sog. „Amokübungen“ wird abgeraten; hier bietet sich die Methode des „Planspiels“ an.
- Kontakt zu den örtlichen Ansprechpartnerinnen und Ansprechpartnern von Polizei, Feuerwehr und Rettungsdiensten.
- Erstellen von konkreten Handlungsabläufen mit Richtlinien für Maßnahmen nach Notfällen (z. B. Vorbereiten von Musterbriefen zur Information der Eltern, Vorbereiten von Informationstools zur Weitergabe an die Schulgemeinschaft).
- Erstellen und Aktualisieren einer Liste von Hilfs- und Unterstützungsangeboten sowie von Unterstützungsinstitutionen, Kontaktadressen im Bereich der Psychosozialen Notfallversorgung (Schulpsychologische Beratungseinrichtung, Notfallseelsorge, Beratungsstellen, Trauma-Ambulanzen, niedergelassene Kinder- und Jugendlichenpsychotherapeuten etc.).
- Erstellen und Aushändigen von Erstinformation zu den schulischen Notfallplänen und innerschulischen Ansprechpartnern für neue schulische Mitarbeitende bei Schuleintritt.

Während einer Krise

Die im Folgenden genannten Tätigkeiten beziehen sich auf Krisen des Gefährdungsgrades 3. Auch bei Krisen des Gefährdungsgrades 2 und 1 kann es sinnvoll sein, einige dieser Hinweise zu berücksichtigen.

- Alarmieren externer Unterstützungssysteme (Polizei, Feuerwehr und Rettungsdienst), Aktivieren der Krisenbeauftragten der Schulpsychologie, Informieren der Schulträger, der Bezirksregierung bzw. des MSB etc. im Auftrag der Schulleitung.
- Unterstützen der Einsatzkräfte bei der räumlichen Orientierung in der Schule.
- Absprechen von Kooperationen mit dem zuständigen Polizeiabschnitt, den Rettungsdiensten und Ärzten und Informieren der Einsatzleitung.
- Unterstützung bei Einsatzlagen der polizeilichen und nicht-polizeilichen Gefahrenabwehr (z. B. Amoklagen, Massenanfall von verletzten Schülern [MANV] innerhalb und außerhalb der Schule) unter der Koordination des Leiters bzw. der Leiterin der Psychosozialen Notfallversorgung (PSNV).
- Psychische Erste Hilfe für Schülerinnen und Schüler, Schulmitarbeiterinnen und -mitarbeiter und Eltern sowie weitere Interventionsmaßnahmen in Abstimmung mit der Einsatzleitung und dem schulischen Team für Beratung, Gewaltprävention und Krisenintervention.

- Kontakt zur Presse im Auftrag der Schulleitung (nach Abstimmung mit Einsatzleitung, Schulaufsicht, Pressestellen).
- Aktualisierung von Informationen auf der Webseite der Schule, in Absprache mit der Polizei und ggf. der Schulaufsicht).
- Dokumentation der eigenen Tätigkeiten.

In der mittel- und längerfristigen psychosozialen Versorgung der gesamten Schulgemeinschaft

Größere Krisen können einen längeren Zeitraum der psychosozialen Nachsorge und Nachbetreuung nach sich ziehen. Diese Aufgabe ist nicht zu unterschätzen, da es eine hohe Tendenz gibt, zu schnell zum Alltag überzugehen. Aufgaben in diesem Bereich sind:

- Begleiten der Schulgemeinschaft nach Krisen, um eine Normalisierung und den Übergang zum gewohnten Schulalltag zu erleichtern.
- Identifizieren und Ausführen von nötigen Maßnahmen zu einer gesunden Rückkehr in den Alltag.
- Verfassen schriftlicher Information für Eltern und ggf. schriftlicher Anteilnahme.
- Organisieren von notfallbezogenen Sonderveranstaltungen (Informationsveranstaltungen für Schülerinnen und Schüler, Lehrkräfte und Eltern/Elternteile, Klassengespräche, Planung von Gedenk- und Trauerveranstaltungen, ggf. auch von Jahrestagen, Einrichten eines Gedenkortes u. v. m.).
- Verfügbarkeit von Ansprechpersonen für Schülerinnen und Schüler, Lehrkräfte und Eltern/Elternteile; Abstimmung des Bedarfes und Koordination weiterführender Hilfen (Schulpsychologische Beratungseinrichtung, Beratungsstellen, Trauma-Ambulanzen, niedergelassene Kinder- und Jugendlichenpsychotherapeutinnen und -therapeuten etc.).
- Evaluation der Krisenbearbeitung und ggf. „Lessons learned“ sowie Anpassung des Krisenkonzepts.

Mögliche handelnde Personen und Rollen innerhalb eines Schulteams für Beratung, Gewaltprävention und Krisenintervention

Zu empfehlen ist, in einem Schulteam für Beratung, Gewaltprävention und Krisenintervention folgende **Arbeitsfelder und Rollen** zuzuordnen:

- Leitung des Schulteams für Beratung, Gewaltprävention und Krisenintervention (in der Regel Schulleitung oder stellvertretende Schulleitung innerhalb der Steuergruppe)
- Erstellung, Evaluation und Weiterentwicklung eines psychosozialen Beratungskonzeptes
- Erstellung, Evaluation und Weiterentwicklung eines Präventionskonzeptes

- Gebäudemanagement /Sicherheitsbeauftragte bzw. Sicherheitsbeauftragter Kontakt / Information Einsatzleitung
- Beauftragte /Beauftragter für medizinische Hilfen
- Kontaktperson(en) und psychosoziale Versorgung für Schülerinnen und Schüler, Lehrkräfte, Eltern
- administrative Aufgaben aufteilen (Sekretariat)
- Kontaktperson für die Presse benennen
- Kommunikation mit Eltern und Schülerinnen und Schülern unter Einbeziehung der Webseite der Schule sowie sozialer Medien.

Um der Komplexität der Aufgaben in Krisensituationen gerecht werden zu können, ist es notwendig, die in ein Schulteam für Beratung, Gewaltprävention und Krisenintervention eingebundenen Lehrkräfte, Fachkräfte für Schulsozialarbeit, Sekretariatskräfte, Hausmeister u. a. durch entsprechende Beratungs- und Unterstützungsangebote vorzubereiten (siehe unten) und jährlich zu bilanzieren, ob Rollen und Aufgaben neu besetzt werden sollten. Zudem sollte ein Kontaktbogen aller Mitglieder des Schulteams für Beratung, Gewaltprävention und Krisenintervention hinsichtlich Rollen – Aufgaben – Namen – Kontaktdaten permanent aktualisiert werden und der gesamten Schulgemeinschaft zugänglich sein.

Bitte wenden Sie sich für ein entsprechendes Fortbildungs- und Qualifizierungsangebot (z. B. Schulteams für Beratung, Gewaltprävention und Krisenintervention, Fachveranstaltungen und Workshops zu ausgewählten Themen usw.) an die Schulpsychologinnen und Schulpsychologen der **schulpsychologischen Beratungsstellen** in Ihrem Kreis bzw. in Ihrer kreisfreien Stadt unter: www.schulpsychologie.nrw.de.

Ein wichtiger Partner bei der Umsetzung von Präventions- und Interventionsmaßnahmen in Schulen in NRW ist die Unfallkasse NRW. Die dort erhältliche DVD „Sichere Schule – den offenen Raum bewahren“ thematisiert u. a. die Struktur und Arbeitsweise eines Schulteams für Beratung, Gewaltprävention und Krisenintervention sowie dessen Vernetzung zu externen Partnern. Weitere Informationen finden Sie unter: www.unfallkasse-nrw.de

Literaturangaben / vertiefende Literaturangaben / Links

Erlass: Beratungstätigkeiten von Lehrerinnen und Lehrern in der Schule vom 02. Mai 2017 (BASS 12-21 Nummer 4), Online als PDF-Datei unter: www.schulministerium.nrw.de/sites/default/files/documents/Beratungstaetigkeiten-von-Lehrerinnen-und-Lehrern-in-der-Schule-_3_.pdf

Handreichung zum Erlass: Beratungstätigkeiten von Lehrerinnen und Lehrern in der Schule (BASS 12-21 Nummer 4), Online als PDF-Datei unter: www.schulpsychologie.nrw.de/cms/upload/Dokumente/Artikel/Handreichung_interaktiv.pdf

Wichtige Kooperations- und Ansprechpartner für Schulen

Schulpsychologische Beratungseinrichtungen – Ein Unterstützungssystem für die Schulen in Nordrhein-Westfalen 20

Aufgaben und Angebote der Unfallkasse NRW 24

Zusammenarbeit bei der Verhütung und Bekämpfung der Jugendkriminalität 29

Schulpsychologische Beratungseinrichtungen – Ein Unterstützungssystem für die Schulen in Nordrhein-Westfalen

Einleitung

Die Schulpsychologischen Beratungseinrichtungen in Nordrhein-Westfalen auf Ebene der 54 Kreise bzw. kreisfreien Städte stehen in gemeinsamer Trägerschaft der Kreise bzw. kreisfreien Städte und des Landes Nordrhein-Westfalen. Die Aufgabenbeschreibung der kommunalen wie landesbediensteten Schulpsychologinnen und Schulpsychologen wird auf Grundlage des Erlasses des Ministeriums für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen vom 1. August 2007 und der jeweiligen Bedarfe auf Ebene der Kreise bzw. kreisfreien Städte in einem gemeinsamen „Regionalen Einsatzmanagement“ festgelegt. Alle kommunalen und landesbediensteten Schulpsychologinnen und Schulpsychologen in Nordrhein-Westfalen verfügen über einen Diplom- oder Masterabschluss in Psychologie.

Die kommunalen und landesbediensteten Schulpsychologinnen und Schulpsychologen stehen allen Schulgemeinschaften in Nordrhein-Westfalen bei Bedarf mit ihrer fachlichen Expertise und systemischen Feldkompetenz auch in Fragen der Intervention bei und der **Prävention** von Krisen und Gewalt als verlässlicher Kooperationspartner zur Seite. Die Nutzung von Synergien im Sinne einer übergreifenden Gewaltprävention soll dabei Leitlinie der schulpsychologischen Unterstützungsarbeit sein, damit Prävention nachhaltig gelingen kann, ohne die Menschen in der Schule zu überfordern.

Schulpsychologische Arbeitsprinzipien

Die schulpsychologischen Arbeitsprinzipien Freiwilligkeit, Unabhängigkeit und strafbewehrte Verschwiegenheit (s. § 203 StGB) schaffen die notwendigen Voraussetzungen für eine vertrauensvolle Zusammenarbeit in allen Inhaltsbereichen mit den Schulen in Nordrhein-Westfalen. Die Schulpsychologischen Einrichtungen werden ausschließlich entsprechend der o. g. Arbeitsprinzipien auf Anforderung von Schulleitungen und Lehrkräften bzw. deren Bedarf hin aktiv.

Beauftragte für Schulpsychologische Krisenprävention und -intervention

Die schulpsychologische Aufgabenwahrnehmung im Bereich der Krisenprävention und -intervention basiert auf einer gemeinsamen Kooperationsvereinbarung zwischen den kommunalen Spitzenverbänden (Städtetag, Städte- und Gemeindebund, Landkreistag), der Unfallkasse NRW sowie dem Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen. Die „Empfehlungen zu Strukturen, Aufgaben und Verfahrensweisen des Schulpsychologischen Krisenmanagements in Schulen in Nordrhein-Westfalen“ definieren Ablaufprozesse, Informationsstrukturen und Aufgabenverteilungen der schulpsychologischen Unterstützung

im Bereich der Krisenprävention und -intervention. (www.schulministerium.nrw.de/docs/Schulsystem/Praevention/Umgang-mit-Krisen/Empfehlungen-Krisenintervention.pdf). Auf Grundlage dieser Empfehlungen wird ein stringentes, aufeinander abgestimmtes und professionelles Handeln in Krisensituationen und im Kontext der Präventionsarbeit ermöglicht.

Diejenigen Schulpsychologinnen und Schulpsychologen, die in den schulpsychologischen Beratungseinrichtungen zusätzlich mit der Aufgabe der Krisenprävention und -intervention beauftragt sind, sind speziell für diese Aufgabenwahrnehmung im Bereich des schulpsychologischen Krisenmanagements curricular qualifiziert. Die landesweite Qualitätssicherung und -entwicklung im Bereich des schulpsychologischen Krisenmanagements erfolgt durch die Landesstelle Schulpsychologie und Schulpsychologisches Krisenmanagement (LaSP) mit Unterstützung der Unfallkasse NRW und des Ministeriums für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen.

Zum primären Angebotsportfolio der Beauftragten für schulpsychologische Krisenprävention und -intervention gehören bspw. die Qualifizierungsangebote der Schulteams für Beratung, Gewaltprävention und Krisenintervention, auf die alle Schulen in Nordrhein-Westfalen auf deren Bedarf hin zurückgreifen können und die bei den schulpsychologischen Beratungseinrichtungen auf Ebene der Kreise bzw. kreisfreien Städte angefragt werden können.

Qualifizierung der Schulteams für Beratung, Gewaltprävention und Krisenintervention

Zur Vorbereitung und Optimierung des innerschulischen Krisenmanagements sowie zur Weiterentwicklung der schulischen Präventionskonzepte bieten die zuständigen Schulpsychologischen Beratungseinrichtungen auf Ebene der Kreise bzw. kreisfreien Städte allen Schulen in Nordrhein-Westfalen entsprechende Qualifizierungsangebote für die „Schulteams für Beratung, Gewaltprävention und Krisenintervention“ an (siehe www.schulpsychologie.nrw.de). Somit können Schulen auf Basis des „Notfallordners für die Schulen in Nordrhein-Westfalen – Hinsehen und Handeln“ wirksame Krisenmanagementstrukturen aufbauen, sowie Abläufe und Interventionsmöglichkeiten einüben, um auf potenzielle Krisenereignisse vorbereitet zu sein und auf schulische Krisen planvoll und koordiniert reagieren zu können.

Was auch immer in und im Umfeld von Schulen passiert, in der Regel sind Schulleitungen und Lehrkräfte erste Ansprechpartnerinnen und Ansprechpartner vor Ort. Sie werden umgehend unterstützend tätig für die ihnen anvertrauten und vertrauenden Schülerinnen und Schüler. Diese geknüpften sozialen Bänder in Kombination mit einem insgesamt positiven Schulklima sind in Belastungssituationen besonders hilfreich und können enorme schützende Wirkeffekte entfalten.

Angebote der Schulpsychologischen Beratungseinrichtungen im Bereich der (Krisen-)Prävention

Die Schulpsychologischen Beratungsstellen vor Ort machen je nach eigener Schwerpunktsetzung Angebote vor Ort. Diese lassen sich in folgende Bereiche untergliedern:

Strukturelle Unterstützung

- Aufbau und Struktur der schulischen Teams für Beratung, Gewaltprävention und Krisenintervention,
- Kommunikationsabläufe in Krisensituationen,
  Eigenschaften und Kennzeichen von Krisen,
- Aufgaben von Schulangehörigen bzw. schulischer Teams für Beratung, Gewaltprävention und Krisenintervention in schulischen Krisen.

Je nach regionaler Umsetzung werden diese Themen in schulübergreifenden bzw. in individuellen, auf Schulen passgenau zugeschnittenen Veranstaltungen bearbeitet. Häufig finden auf Ebene einer Gebietskörperschaft auch fortlaufende Arbeitskreise zu Themen schulischer Krise statt. Im Nachgang zu konkreten schulischen Krisen können auch Nachsorgeangebote (z. B. „Lessons learned“, von der Intervention zur Prävention, Umgang mit Belastungen etc.) angefragt werden.

Unterstützung bei Themen des Notfallordners: Zu zahlreichen Gefährdungen, die im Notfallordner verzeichnet sind, können vor Ort neben der Unterstützung bei der Krisenintervention Angebote zur Prävention angefragt werden.

Unterstützungsangebote im Bereich übergreifender Soft-Skills: Psychische Erste Hilfe, Gesprächsführung in schwierigen Situationen etc. Darüber hinaus gibt es zahlreiche weitere Angebote zur Gewaltprävention. Je nach Anliegen der anfragenden Schule, schulischer Teams für Beratung, Gewaltprävention und Krisenintervention bzw. auch der einzelnen Lehrkraft kann auch auf die konkreten Belange individuell eingegangen werden.

Unterstützung im Bereich Extremismusprävention: Die Aufgabe der „Fachkräfte für Systemische Extremismusprävention“ („SystEx“) ist es, die Arbeit der Schulpsychologischen Beratungseinrichtungen und Schulen bei Fragen zur Prävention von Radikalisierung, Extremismus und Gewalt (Mobbing, sexuelle Gewalt) zu unterstützen.

Auf Basis des Erlasses „Stärkung der Präventionsarbeit von Schulen bei gruppenbezogener Menschenfeindlichkeit, Antisemitismus, Islamismus und Salafismus sowie Rechts- und Linksextremismus“ vom 16. April 2019 hat das Land Nordrhein-Westfalen allen 54 schulpsychologischen Diensten zur Unterstützung im Bereich des Extremismus ab dem 01.08.2019 insgesamt 54 Stellen zur Verfügung gestellt. Diese wurden mit erfahrenen sozialpädagogischen Fachkräften oder Beratungslehrkräften besetzt und sind Teil eines Maßnahmenkonzepts der IMAG Salafismusprävention.

Vertiefende Informationen zu den Angeboten im Bereich der Schulpsychologie und des Schulpsychologischen Krisenmanagement erhalten Sie unter: www.schulpsychologie.nrw.de.

www.schulministerium.nrw.de/docs/Schulsystem/Praevention/Umgang-mit-Krisen/Empfehlungen-Krisenintervention.pdf

www.schulpsychologie.nrw.de/cms/upload/Dokumente/Recht/2007_01_08_laufbahnerlass_sp_nrw_.pdf

Erlass des Ministeriums für Schule und Bildung vom 16. April 2019 „Stärkung der Präventionsarbeit von Schulen bei gruppenbezogener Menschenfeindlichkeit, Antisemitismus, Islamismus und Salafismus sowie Rechts- und Linksextremismus“.

Aufgaben und Angebote der Unfallkasse NRW

Allgemeines

Die Unfallkasse NRW ist ein Träger der gesetzlichen Unfallversicherung, also ein Sozialversicherungsträger, ebenso wie die Kranken-, Renten-, Pflege- und Arbeitslosenversicherung. Sie ist zuständig für den Landes- und Kommunalbereich in Nordrhein-Westfalen. Unter anderem sind Angestellte der nordrhein-westfälischen Kommunen und der Landesbehörden bei der Unfallkasse NRW unfallversichert. Auch alle Kinder in Kindertageseinrichtungen und in der Kindertagespflege, Schülerinnen und Schüler allgemeinbildender oder berufsbildender Schulen sowie Studierende in NRW stehen unter gesetzlichem Unfallversicherungsschutz bei der Unfallkasse NRW. Darüber hinaus gibt es noch zahlreiche andere Personengruppen, die bei der Unfallkasse NRW versichert sind, wie z. B. Pflegepersonen, die nicht erwerbsmäßig jemanden im häuslichen Bereich pflegen, oder Personen, die gemeinnützige ehrenamtliche Tätigkeiten erbringen, oder auch Personen, die jemandem bei einer Gefahr für Leib oder Leben Hilfe leisten. Alle diese Versicherten genießen den gesetzlichen Unfallversicherungsschutz automatisch und ohne selbst Beiträge dafür zu zahlen.

Über sieben Millionen Menschen sind gegenwärtig über die Unfallkasse NRW gesetzlich unfallversichert, darunter mehr als 2,7 Millionen Schülerinnen und Schüler. Deren Versicherungsschutz besteht

- während des Besuchs von allgemeinbildenden oder berufsbildenden Schulen im Unterricht und bei allen schulischen Veranstaltungen wie z. B. Ausflügen und Klassenfahrten, Schulpraktika oder Schulinformationstagen. Entscheidend für den Versicherungsschutz ist, dass die jeweilige Veranstaltung im Organisations- und Verantwortungsbereich der Schule unter Gewährleistung der Aufsichtsführung stattfindet. Das gilt auch für den Distanzunterricht.
- während der Teilnahme an unmittelbar vor oder nach dem Unterricht durchgeführten Betreuungsmaßnahmen, welche von der Schule oder zumindest im Zusammenwirken mit ihr veranstaltet werden (Aufsichtspflicht durch die Schule besteht 15 Minuten vor und nach der schulischen Veranstaltung),
- auf dem unmittelbaren Weg zur und von der Schule.

Prävention

An erster Stelle stehen die Sicherheit und Gesundheit aller Versicherten und damit eine erfolgreiche Präventionsarbeit. Mit allen geeigneten Mitteln sorgt die Unfallkasse NRW für die Verhütung von Arbeitsunfällen – wozu auch Schulunfälle gehören –, Berufskrankheiten und arbeitsbedingten Gesundheitsgefahren sowie für eine wirksame Erste Hilfe. Im Schulbereich orientiert sich die Prävention zudem am Leitbild der „Guten gesunden Schule“, d. h. die Maßnahmen

zur Gesundheitsförderung tragen dazu bei, die Bildungsqualität zu verbessern. Die Präventionsarbeit der Unfallkasse NRW geschieht in Form von Seminaren für diverse Zielgruppen im schulischen Bereich, durch Beratung der Schulen vor Ort durch Fachleute verschiedener Fachrichtungen sowie durch spezielle Programme und ein umfassendes Angebot von Informationsmaterialien (s. hierzu www.unfallkasse-nrw.de/sicherheit-und-gesundheitsschutz/betriebsart/schulen.html).

Die Unfallkasse NRW fördert die nachhaltige Entwicklung am Leitbild der „Guten gesunden Schule“ mit dem zweijährlich ausgeschriebenen Schulentwicklungspreis, dem höchstdotierten Schulpreis in Deutschland. Im Internetportal Sichere Schule (www.sichere-schule.de) sind rechtliche Grundlagen und weitere Informationen für Schulen, Sachkostenträger, Architekten u. a. zusammengestellt, die es den Schulen erleichtern, das Schulleben sicher, gesundheits- und lernförderlich zu planen und zu gestalten.

Zur Prävention schulischer Krisen arbeitet die Unfallkasse NRW eng mit dem Ministerium für Schule und Bildung des Landes NRW sowie den Kommunen zusammen. Sie unterstützt auch die regelmäßige Qualifizierung sowie einen kontinuierlichen Erfahrungsaustausch der Schulpsychologinnen und Schulpsychologen.

Rehabilitation und Entschädigung

Unfälle und Berufskrankheiten lassen sich aber nicht immer verhindern. Auftrag und Ziel ist es dann, den durch den Versicherungsfall eingetretenen Gesundheitsschaden zu beseitigen oder zumindest zu bessern, seine Verschlimmerung zu verhindern und seine Folgen zu mildern. Die Aufgabe der Unfallkasse NRW umfasst dann die medizinische, die berufliche (bzw. schulische) und die soziale Rehabilitation nach dem Prinzip „Rehabilitation aus einer Hand“. Das schafft die Voraussetzung für einen zügigen und reibungslosen Ablauf und ermöglicht ein optimales Ergebnis der Rehabilitation. Falls erforderlich, stehen den Versicherten in allen Rehabilitationsbereichen erfahrene Rehabilitationsberaterinnen und -berater begleitend zur Seite.

Je nach Art und Schwere der Unfallfolgen leistet die Unfallkasse NRW auch finanzielle Entschädigung, d. h. Geldleistungen zur Kompensation des eingetretenen Gesundheitsschadens (z. B. Renten an Versicherte). Es kann sich dabei um einmalige oder laufende Leistungen handeln. Ausführliche Informationen zur gesetzlichen Unfallversicherung und zu deren Leistungen finden Sie in der Broschüre „In guten Händen“, die Ihnen auf der Internetseite der Unfallkasse NRW (www.unfallkasse-nrw.de) in der Rubrik „Service – Medien – Broschüren“ unter der Ziffer S 27 kostenlos zur Verfügung steht.

Gewaltpräventive Angebote der Unfallkasse NRW

Schulische Gewaltprävention

Gewaltbereitschaft und Gewalttätigkeit finden sich in einem breiten Spektrum menschlichen Handelns und bilden eine grundsätzliche Herausforderung auf allen gesellschaftlichen Ebenen. Gewalttätigkeit wird oftmals durch komplexe Konstellationen und nachteilige Bedingungsfaktoren begünstigt, welche auch die Wahrscheinlichkeit für ein negativ aggressives, gewalttätiges Verhalten von Schülerinnen und Schülern erhöhen.

Zum Bereich der physischen Gewalt gehört neben Körperverletzungen auch die Einflussnahme auf den Körper eines anderen Menschen, die nicht den Grad einer „offensichtlichen" Verletzung erreicht. Das sind vorsätzliche Handlungen, deren Ausmaß sich von Pöbeleien bis zu Schulhofraufereien erstrecken. Darüber hinaus wird von Schulen seit Jahren eine steigende Belastung im Bereich der psychischen Gewalt gemeldet. Diese zeigt sich in Handlungen wie Mobbing oder beleidigende und diskriminierende Äußerungen. Entsprechende Verhaltensweisen stellen für viele Schülerinnen und Schüler, aber auch für Lehr- und Fachkräfte oftmals belastende Erfahrungen im Schulalltag dar. Darüber hinaus muss bei der Betrachtung von Gewaltprävention auch jede Form der Sachbeschädigung und des Vandalismus in den Blick genommen werden.

Untersuchungen zur schulischen Gewaltprävention beschreiben als wesentlichen und zentralen Beitrag für eine wirkungsvolle Präventionsarbeit ein gutes Schulklima. Die Kultur und das Klima an einer Schule werden in hohem Maße durch die Formen des Umgangs miteinander und die vorherrschende Art der Problem- und Konfliktlösung beeinflusst. Das Konzept der „Guten gesunden Schule" zeigt vor diesem Hintergrund auch Wirksamkeit im Bereich der Gewaltprävention. Die „Gute gesunde Schule" nutzt für die schulische Präventionsarbeit den Zusammenhang zwischen Gesundheit, Wohlbefinden und Leistungsfähigkeit aller schulischen Akteurinnen und Akteure. In Bezug auf Schulklima und Schulkultur werden damit in besonderem Maße die positive Wirkung einer guten Kommunikations- und Feedback-Kultur, eines gesundheitsförderlichen Leitungshandelns, angemessener Partizipation und Transparenz nachhaltig gefördert und genutzt.

Im besten Fall werden im Rahmen der schulischen Gewaltprävention ganzheitliche Maßnahmen zur Prävention von gewalttätigem Verhalten berücksichtigt, die neben den individuellen, personenbezogenen Fördermöglichkeiten auch strukturelle Gegebenheiten berücksichtigen. Hierzu zählen beispielsweise die Gestaltung des Schulgebäudes und des Schulgeländes im Sinne eines Lern- und Lebensraumes oder auch die gesundheitsförderliche Verteilung der personellen Ressourcen einer Schule. Die sozial-emotionalen Kompetenzen der Schulgemeinschaft aus Lehrkräften, Schülerinnen und Schülern, nicht unterrichtendem Personal, sowie Erziehungsberechtigten nehmen ebenso wie das direkte Umfeld wesentlich Einfluss auf das Klima und die Kultur einer Schule.

Präventive Angebote und Programme wirken daher im besten Fall auf der Schulebene ebenso wie auf der Klassenebene und der individuellen Ebene. Dabei bieten ganzheitliche gewaltpräventive Maßnahmen, Programme und Angebote auch positive Effekte für weitere gesundheitsrelevante Themen schulischer Präventionsarbeit.

Folgende Angebote und Programme können von Schulen über die Unfallkasse NRW zur Gewaltprävention genutzt und bezogen werden:

Das Programm „MindMatters – Mit psychischer Gesundheit gute Schule entwickeln“, steht online unter: www.mindmatters-schule.de
Ein Infoblatt zum Programm steht online als PDF-Datei unter: www.unfallkasse-nrw.de/fileadmin/server/download/Sonderschriften/MindMatters_Flyer_I.pdf

Checkliste Schulische Gewaltprävention – Checkliste zu Auswahl von angemessenen Angeboten zur schulische Gewaltprävention und Konfliktkultur? Online als PDF-Datei unter: www.unfallkasse-nrw.de/fileadmin/server/download/Praeventionsmaterialien/UK%20NRW_Flyer_Checkliste%20Gewaltpraevention.pdf

Broschüre Gewalt gegen Lehrkräfte – Die Handreichung gibt Hinweise über mögliche Präventionsansätze, Interventionen und die aktuelle rechtliche Einordnung von gewaltbedingten Sachverhalten. Online als PDF-Datei unter: www.unfallkasse-nrw.de/fileadmin/server/download/Sonderschriften/Gewalt-gegen-Lehrkraefte.pdf

Aachener Modell – Gewaltprävention als Thema für die öffentliche Verwaltung, online als PDF-Datei unter: www.unfallkasse-nrw.de/fileadmin/server/download/praevention_in_nrw/praevention_nrw_37.pdf

DGUV Fachkonzept „Mit Gesundheit gute Schulen entwickeln“, online unter: www.publikationen.dguv.de/regelwerk/publikationen-nach-fachbereich/bildungseinrichtungen/schulen/2602/mit-gesundheit-gute-schulen-entwickeln

Wandel in Schule aktiv gestalten – Schulentwicklung und Gesundheit, online als PDF-Datei unter: www.unfallkasse-nrw.de/fileadmin/server/download/praevention_in_nrw/praevention_nrw_74.pdf

Gelingensbedingungen für die Entwicklung guter gesunder Schulen; online als PDF-Datei unter: www.dguv.de/medien/fb-bildungseinrichtungen/dokumente/leitfaden_gelingensbedingungen_ggs_online_2014.pdf

Gewaltfrei Lernen – Angebot zu spielerischen Gewaltprävention an Grundschulen, online als PDF-Datei unter: www.unfallkasse-nrw.de/fileadmin/server/download/Sonderschriften/S_044-1-Gewaltfrei_lernen.pdf

Sichere Schule – den offenen Raum bewahren – DVD zur Gewaltprävention und Krisenintervention. Erhältlich über dena Medienversand der Unfallkasse NRW, online unter: www.unfallkasse-nrw.de/service/medien/mediensuche.html

Seminarangebote – Zur schulischen Gewaltprävention und zum Umgang mit Konflikten. Programme und Projekte im Bereich Gewaltprävention, Klima und Kultur, online unter: www.unfallkasse-nrw.de/service/seminare/seminaruebersicht/seminars?t=suv

Zusammenarbeit bei der Verhütung und Bekämpfung der Jugendkriminalität

Auszug aus dem Gemeinsamen Runderlass

Gemeinsamer Runderlass des Ministeriums des Innern, des Ministeriums für Kinder, Familie, Flüchtlinge und Integration, des Ministeriums für Arbeit, Gesundheit und Soziales, des Ministeriums für Schule und Bildung und des Ministeriums der Justiz vom 19. November 2019; Ministerialblatt (MBl. NRW.) Ausgabe 2019 Nr. 26 vom 28. November 2019 S. 739–752; BASS 18-03 Nr. 1

4.2

Erziehung und Bildung in der Schule zielen auf die Entwicklung einer selbst- und sozialverantwortlichen Persönlichkeit der Kinder und Jugendlichen. Dies ist grundlegende Aufgabe der gesamten Schule gemäß Artikel 6 der Verfassung für das Land Nordrhein-Westfalen vom 28. Juli 1950 (GV. NRW. S. 127), in der jeweils geltenden Fassung und § 1 Absatz 1 des Schulgesetzes NRW vom 15. Februar 2005 (GV. NRW. S. 102) in der jeweils geltenden Fassung.

Themen der Kriminalprävention, insbesondere zur Vermeidung von Gewalt, Diskriminierung, politisch motivierter Straftaten sowie Drogenkonsum, beziehungsweise Erläuterungen des Betäubungsmittelrechts und Cybercrime, sind in der Schule zu behandeln. Dazu können Angebote vor allem von Polizei, Jugendamt, Schulpsychologie sowie Einrichtungen der Sucht- und Drogenhilfe und allgemeine Beratungsstellen genutzt werden. Vertrauensbildend sind regelmäßige, anlassunabhängige Besuche oder Sprechstunden der Polizei und des Jugendamts in den Schulen.

Zur Umsetzung dienen insbesondere die im Runderlass zu Beratungstätigkeiten von Lehrerinnen und Lehrern in der Schule gemäß Runderlass des Ministeriums für Schule und Weiterbildung vom 2. Mai 2017 (BASS 12-21 Nr. 4) empfohlenen schulischen Teams zur Beratung, Gewaltprävention und Krisenintervention sowie die jeweiligen schulischen Beratungskonzepte.

Lehramtsanwärterinnen und -anwärter sollen Gelegenheit erhalten, die Zusammenarbeit mit den genannten Netzwerkpartnern kennen zu lernen. Dieser Aufgabenbereich soll sowohl bei Schulleiterdienstbesprechungen als auch bei Schulleiterqualifizierungsmaßnahmen thematisiert werden.

4.2.1 Ansprechpersonen

Zur Sicherung des Kontakts mit der Polizei und dem Jugendamt bestellt jede Schulleitung eine feste Ansprechperson, möglichst aus der Schulleitung, der erweiterten Schulleitung oder aus dem Personenkreis der Beratungslehrkräfte. Die Ansprechpersonen bewerten zusammen mit den von der Polizei und vom Jugendamt benannten Personen mindestens einmal jährlich ihre Zusammenarbeit.

4.2.2 Straftaten an der Schule oder im schulischen Kontext

Besteht gegen Schülerinnen oder Schüler der Verdacht der Begehung eines Verbrechens, so hat die Schulleitung die Strafverfolgungsbehörden zu benachrichtigen. Für den Fall des Verdachts eines Vergehens prüft die Schulleitung, ob pädagogische/schulpsychologische Unterstützung, erzieherische Einwirkungen beziehungsweise Ordnungsmaßnahmen ausreichen, oder ob wegen der Schwere der Tat oder anderer gewichtiger Umstände, zum Beispiel mehrfache Auffälligkeiten, eine Benachrichtigung der Polizei oder der Staatsanwaltschaft erforderlich ist. Eine Benachrichtigung ist in der Regel erforderlich bei:

- gefährlichen Körperverletzungen
- Straftaten gegen die sexuelle Selbstbestimmung
- Einbruchsdiebstählen
- Verstößen gegen das Waffengesetz
- Verstößen gegen das Betäubungsmittelgesetz
- gefährlichen Eingriffen in den Straßenverkehr
- erheblichen Fällen von Bedrohung oder Nötigung
- Sachbeschädigung
- Cybercrime sowie
- politisch motivierten Straftaten

Bei der Abwägung berücksichtigt die Schule sowohl die Täter- als auch die Opferinteressen und greift nach Bedarf auf die Expertise von Netzwerkpartnern zurück. In Fällen des Verdachts auf Vergehen nach dem Betäubungsmittelgesetz soll möglichst die Sucht- und Drogenberatungsstelle einbezogen werden. Dies erfolgt auf der Grundlage einer Erörterung des Einzelfalls unter Gewährleistung der Anonymität der oder des Betroffenen. Die Drogen- und Suchtberatungsstelle unterstützt die Schulleitung bei der Abwägung, ob bei einem Vergehen von der Benachrichtigung der Strafverfolgungsbehörden abgesehen werden kann, und ob und ggf. welche weitergehenden Hilfen in dem konkreten Einzelfall angezeigt sind.

Der Erziehungsauftrag gemäß § 2 Schulgesetz Nordrhein-Westfalen und Beratungsauftrag gemäß § 44 Schulgesetz Nordrhein-Westfalen der Schule wird durch die Benachrichtigung der Polizei oder der Staatsanwaltschaft nicht berührt. Insbesondere ist die Schule auch

nach Hinzuziehung der Polizei oder Staatsanwaltschaft berechtigt, die in § 53 Schulgesetz Nordrhein-Westfalen vorgesehenen erzieherischen Einwirkungen und Ordnungsmaßnahmen zu verhängen.

Die Wahrnehmung weiterer sozialer-, pädagogischer- und schulpsychologischer Unterstützungsangebote ist zu prüfen. Strafbare Handlungen, die von Schülerinnen oder Schülern außerhalb der Schule begangen werden, können dann zu Erziehungs- und Ordnungsmaßnahmen nach dem Schulgesetz führen, wenn ein schulischer Bezug erkennbar ist, z. B. wenn Mitschülerinnen oder Mitschüler oder Lehr- und Fachkräfte einer Schule betroffen sind.

Die Aufgaben der Strafverfolgung obliegen ausschließlich den Strafverfolgungsbehörden. Im Rahmen der Gefahrenabwehr ist die Polizei darüber hinaus zu benachrichtigen, soweit der Schulleitung oder einer Lehrperson zureichende tatsächliche Anhaltspunkte auf bevorstehende erhebliche Straftaten vorliegen.

4.2.3 Information der Eltern

Sofern die Schule Polizei oder Staatsanwaltschaft informiert hat, obliegt die Benachrichtigung der Eltern im Sinne des § 123 des Schulgesetzes NRW der tatverdächtigen Personen beziehungsweise der Opfer ausschließlich den Strafverfolgungsbehörden, um Ermittlungsmaßnahmen nicht zu gefährden. Ansonsten informiert die Schule in eigener Zuständigkeit die Eltern der tatverdächtigen Personen und die Eltern der Opfer, soweit es sich um Schülerinnen oder Schüler der Schule handelt. Den Eltern der Opfer wird damit die Geltendmachung von zivilrechtlichen Ansprüchen oder die eigene Strafanzeige ermöglicht.

4.2.4 Information und Anhörung der Schule im Ermittlungsverfahren

Die Strafverfolgungsbehörden hören gemäß § 43 Absatz 1 Satz 2 des Jugendgerichtsgesetzes in der Fassung der Bekanntmachung vom 11. Dezember 1974 (BGBl. I S. 3427), das zuletzt durch Artikel 7 des Gesetzes vom 19. Juni 2019 (BGBl. I S. 840) geändert worden ist, die Schule zur Feststellung der Lebens- und Familienverhältnisse, des Werdegangs, des bisherigen Verhaltens der oder des Beschuldigten und aller übrigen Umstände an, die zur Beurteilung seiner seelischen, geistigen und charakterlichen Eigenart dienen können, sofern die Schülerin oder der Schüler dadurch keine Nachteile, zum Beispiel den Verlust ihres beziehungsweise seines Ausbildungsplatzes zu befürchten hat. Gemäß Nummer 33 der Anordnung über Mitteilungen in Strafsachen vom 1. Februar 2009 (BAnz AT 08.04.2019 B1), werden die Leiterin beziehungsweise der Leiter der Schule zudem über die Einleitung eines Ermittlungsverfahrens und die Erhebung der öffentlichen Klage unterrichtet, wenn aus Gründen der Schulordnung, insbesondere zur Wahrung eines geordneten Schulbetriebes oder zum Schutz anderer Schülerinnen und Schüler, sofortige Maßnahmen geboten sein können.

Soweit seitens der Schule die Strafverfolgungsbehörden informiert wurden, informiert sie diese auch über pädagogische Maßnahmen, erzieherische Einwirkungen und Ordnungsmaßnahmen, damit diese im Strafverfahren berücksichtigt werden können.

4.2.5 Gefährdung des Kindeswohls

Bestehen gewichtige Anhaltspunkte für die Gefährdung des Wohls einer minderjährigen Schülerin oder eines minderjährigen Schülers, haben Lehrkräfte, zur Gefährdungseinschätzung Anspruch auf Beratung durch eine insoweit erfahrene Fachkraft des öffentlichen Jugendhilfeträgers. Regelungen finden sich hierzu in § 4 Absatz 1 Nummer 7 des Gesetzes zur Kooperation und Information im Kinderschutz in der Fassung vom 1. Januar 2012 in der jeweils geltenden Fassung, des § 42 Absatz 6 des Schulgesetzes NRW, des § 29 des Runderlasses des Ministeriums für Schule und Weiterbildung zur Allgemeinen Dienstordnung für Lehrerinnen und Lehrer, Schulleiterinnen und Schulleiter an öffentlichen Schulen vom 16. Juni 2012 (BASS 21-02 Nr. 4) und des § 8 des Achten Buches Sozialgesetzbuch.

Lehrkräfte, die einen derartigen Verdacht haben, informieren die Schulleitung unverzüglich. Sofern ein Gespräch mit der Schülerin oder dem Schüler und den Personensorgeberechtigten keinen Erfolg verspricht – u. a. soll hierbei auf die Inanspruchnahme von Hilfen hingewirkt werden – und eine Gefährdung auf andere Weise nicht abzuwenden ist und somit ein Tätigwerden des Jugendamtes als erforderlich erachtet wird, ist die Lehrkraft beziehungsweise die Schulleitung befugt, das Jugendamt zu informieren und die erforderlichen Daten mitzuteilen. Vorab sind die Betroffenen hierüber in Kenntnis zu setzen, sofern damit der wirksame Schutz des Kindes oder des Jugendlichen nicht in Frage gestellt wird.

Für Schulpsychologinnen und Schulpsychologen sowie sonstige im Landesdienst stehende pädagogische und sozialpädagogische Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter gem. § 58 des Schulgesetzes NRW, die in Ausübung ihrer beruflichen Tätigkeit ebenfalls gewichtige Anhaltspunkte für eine Kindeswohlgefährdung feststellen, gilt dies unter Beachtung des § 203 des Strafgesetzbuches in der Fassung der Bekanntmachung vom 13. November 1998 (BGBl. I S. 3322), das zuletzt durch Artikel 2 des Gesetzes vom 19. Juni 2019 (BGB1. I S. 844) geändert worden ist, entsprechend.

Schulleitungen, Lehrkräfte und das pädagogische und sozialpädagogische Personal im Sinne des § 58 Schulgesetzes NRW unterstützen im Rahmen von Schulfahndungen die Strafverfolgungsbehörden bei der Aufklärung von sexuellen Missbrauchsstraftaten. Soweit in diesem Zusammenhang der Verdacht einer Straftat gegen andere Personen besteht, ist – auch mit Blick auf die Verhinderung der Fortsetzung dieser Straftat – bereits seitens der Schule die Information der Strafverfolgungsbehörden zu prüfen.

Für die Verhütung und Bekämpfung der Jugendkriminalität bestehen über diesen Erlass hinaus zahlreiche spezifische Regelungen, darunter:

„Polizeiliche Kriminalprävention“
(RdErl. d. Innenministeriums – 42- 62.02.01 – v. 28.09.2006;
RdErl. d. Ministerium für Inneres und Kommunales – 424 – 62.02.01 – v. 15.11.2011)

„Bearbeitung von Jugendsachen“
(PDV 382) RdErl. d. Innenministeriums v. 07.12.1995 (n. v.) – IV C 2 – 1591 – SMBl. NRW.2054)

„Haftentscheidungshilfe im Jugendstrafverfahren“
Gem. RdErl. d. Justizministeriums – 4210 – III A. 87 -, d. Ministeriums für Arbeit, Gesundheit und Soziales – IV B 2 6150 – u. d. Innenministeriums – IV D 2 – 6591/2.7 – vom 03.05.1995 – JMBl. NRW. S. 133)

„Diversionsrichtlinien“
(Gem. RdErl. d. Justizministeriums – 4210 – III 79 – , d. Innenministeriums – 42 – 6591/2.4 -, d. Ministeriums für Schule, Jugend und Kinder – 322 – 6.08.08.04 – 7863 – u. d. Ministeriums für Gesundheit, Soziales, Frauen und Familie – III – 2 -1122 – v. 13.07.2004)

„Täter-Opfer-Ausgleich im Jugendstrafverfahren“
(Gem. RdErl. d. Justizministeriums, d. Ministeriums für Arbeit, Gesundheit und Soziales u. d. Innenministeriums v. 14.03.1995 – SMBl. NRW. 451)

Zuständigkeiten
„Verordnung über Zuständigkeiten im Bereich der Jugendwohlfahrt nach dem Jugendschutzgesetz, dem Sozialgesetzbuch VIII – Kinder- und Jugendhilfe – und dem Jugendfreiwilligendienstegesetz (Jugendwohlfahrtszuständigkeitsverordnung –ZuVO JuWo)“ vom 10. November 2009 (GV. NRW. S. 586)

Prävention – Wirkfaktoren und Gelingensbedingungen

Übergreifende Präventionsarbeit in Schulen in Nordrhein-Westfalen 36

Gelingensbedingungen von Präventionsarbeit in Schulen 41

Übergreifende Präventionsarbeit in Schulen in Nordrhein-Westfalen

Prävention ist eine wichtige Aufgabe von Schule als bildender Teil unserer Gesellschaft. Jedes einzelne Präventionsthema ist für sich gesehen wichtig, sei es die Prävention von sexueller Gewalt, von Mobbing, von Antisemitismus oder Extremismen und viele mehr. Sie finden spezifische Inhalte zu diesen unterschiedlichen Präventionsthematiken in den nachfolgenden Kapiteln als Grundlage für die passgenaue innerschulische Konzeptentwicklung über die Schulteams für Beratung, Gewaltprävention und Krisenintervention.

Wichtig für die Gewichtung im Rahmen der eigenen Konzeptentwicklung ist, die Auftretenswahrscheinlichkeit von bestimmten Thematiken und die Folgen für die Einzelnen und die Schulgemeinschaft im Blick zu behalten.

So ist z. B. gut belegt, dass die Auftretenswahrscheinlichkeit von Mobbing im schulischen Kontext schulformübergreifend dann extrem hoch ist, wenn keine übergreifende und spezifisch auf die Verhinderung von Mobbing ausgerichtete Prävention stattfindet. Auch die negativen Folgen für die Betroffenen sind ebenso wie die negativen sozialen Lernerfahrungen der Schülerinnen und Schüler gravierend. Besonders zu berücksichtigen ist hier, dass Mobbing lange Zeit in einem Dunkelfeld stattfindet, so dass die Schule die Mobbing-Realität regelhaft systematisch unterschätzt.

Depressives Verhalten bis hin zu Suiziden im schulischen Kontext sind keine seltenen Ereignisse. Die Wahrscheinlichkeit, damit im Verlauf einer Karriere als Schulleitung einmal konfrontiert zu werden, ist leider nicht gering. Auf der anderen Seite ist die Wahrscheinlichkeit einer Amoktat (in der Regel ein erweiterter Suizid) in der Schule sehr gering, doch sind die Folgen einer solchen Tat extrem.

Durch gute Prävention können viele Fälle von Suizid wie auch Amoktaten verhindert werden. Schaut man sich die (oft) schulischen Ursachen für beides an, ist i. d. R. eine Eskalationskette erkennbar. Gelungene Prävention stoppt diese Ketten! Und nicht nur das: Eine gelungene und nachhaltig verankerte Prävention führt zu einem besseren Schulklima! Wenn die Schule ein Ort des Wohlfühlens für ihre Beteiligten ist, dann sinken Stress und Burnout und die Lernleistungen steigen.

Die Prävention und auch die Vorbereitung auf Interventionen benötigen allerdings belastbare Strukturen und Konzepte. Damit sie die Schulgemeinschaft nicht systematisch überfordern, sollten sie synergetisch aufgebaut sein, um die vorhandenen Ressourcen möglichst sinnvoll zu nutzen. Zentrale Struktur der Steuerung und Entwicklung von Präventionskonzepten ist das Schulteam für Beratung, Gewaltprävention und Krisenintervention. Dies ist das Gremium, welches im Auftrag der Schulleitung Konzepte entwickelt, evaluiert und als beratendes Gremium

auch Seismograph sein kann, der frühzeitig drohende Fehlentwicklungen bei Einzelnen oder Gruppen wahrnimmt. Das Schulteam pflegt auch die Kontakte zu außerschulischen Unterstützungspartnern für den Bereich Prävention.

Übergreifende Prävention

Neben der eher spezifischen Präventionsarbeit und den damit verbundenen notwendigen Strukturen lohnt es sich aber auf das zu schauen, was Schule im Bereich des Erziehungsauftrags bereits pädagogisch leistet. Es ist wichtig, sich dieser Stärken bewusst zu werden und sie bei Bedarf auszubauen oder ggf. Schwerpunkte zu verlagern. Den Blick auf das zu lenken, was schon da ist, kann einerseits sehr entlastend und motivierend sein, erfordert aber dennoch ein hohes Maß an selbstkritischem Engagement. Auch diese Vergewisserung und ggf. Neuorientierung muss in Abständen evaluiert und neu geplant werden. Das ist vor allem wichtig, um mögliche Doppelstrukturen zu vermeiden, bedarfsorientiert zu arbeiten, Belastungen Einzelner zu senken und damit ein hohes Synergiepotenzial auszuschöpfen.

Das Positive an einer übergreifenden Sicht auf Prävention ist die Tatsache, dass es im Grunde nur drei sehr wirkmächtige Parameter gibt, die es im Auge zu behalten gilt:

- Beziehungsgestaltung
- Selbstwirksamkeitserwartung und Selbstwert
- Soziale Kompetenzen

Beziehungsgestaltung

Beziehungsgestaltung ist der mächtigste Faktor sowohl der Prävention als auch der Erziehung im Allgemeinen. Stabile Beziehungen sind die Voraussetzung für die Stärkung von Selbstwert und Selbstwirksamkeitserwartung und sie bilden die Basis für Lernen und Entwicklung insgesamt und für das Erlernen von sozialen Fertigkeiten im Besonderen. Dies gilt für Familie und Schule gleichermaßen.

Pubertierende können sich bzgl. ihrer eigenen Identitätsfindung nur „ausprobieren“, wenn sie belastbare Beziehungen haben, die sie auch „austesten“ können. Jemand, der plant, sich oder anderen schwere Gewalt anzutun, setzt diesen Plan vor allem dann in die Tat um, wenn wichtige Beziehungen wegbrechen. Jugendliche, die in radikale Strukturen abdriften, suchen dort positive Beziehungen und die damit verbundene Anerkennung.

Zudem ist es oft schwer in Beziehung zu bleiben, denn eine Beziehung erfordert eine Menge persönlicher Authentizität, Engagement, Ressourcen und Strukturen. Wenn wir z. B. primär Strukturen haben, die eine Beziehung beiderseits erschweren, wie häufig wechselnde

Gruppenkontexte oder Bezugspersonen, brauchen wir als Gegengewicht auch Strukturen, die eine Beziehung ermöglichen und erhalten.

Gerade Schülerinnen und Schüler, die in der Gefahr sind bzgl. ihrer Schulleistung zu versagen, die provozierendes Sozialverhalten zeigen oder Gefahr laufen, in Parallelwelten abzudriften, brauchen ein „Mehr“ an Beziehung, machen es uns aber gleichzeitig emotional sehr schwer, die Beziehung zu halten oder gar zu intensivieren.

Fragen, die sich Schulen hier stellen können, sind:

- Was sind wir bereit, in eine professionelle Beziehung zu investieren?
- Welche Strukturveränderungen (Zeit, Ort, Gruppierung) können bei der Beziehungsgestaltung helfen?
- Wo sind meine persönlichen Grenzen und wie sieht es mit meiner professionellen Distanz aus?
- Wo holen wir uns im lokalen Unterstützungsnetzwerk professionelle Unterstützung, wenn eine Beziehung schwierig wird?

Selbstwirksamkeitserwartung und Selbstwert

Auf dem Boden einer guten Beziehungsgestaltung kann die Stärkung von Selbstwirksamkeitserwartung und Selbstwert funktionieren. Die gezielte Stärkung der Selbstwirksamkeitserwartung hat dabei immense Wirkung auf einen stabilen Selbstwert. Dieser bildet die Basis für angemessenes, gesundes Verhalten, für Freude und (Lern-) Motivation. So gesehen trägt der stabil-positive Selbstwert von Schülerinnen und Schülern zum guten Schulklima bei.

Von daher sind alle Dinge, die die Erwartung in die eigene Wirksamkeit steigern, sehr gut investierte Anstrengungen. Im schulischen Kontext sind dies natürlich die bekannten pädagogischen Leitlinien, die hier greifen und in der Regel bereits auch genutzt werden. Es empfiehlt sich aber, den Blick dafür zu schärfen, was davon regelhaft etabliert ist und was ggf. im Einzelfall verstärkt werden muss. Das Wichtigste dabei ist eine rasche und konstruktive Rückmeldungskultur:

- Rückmeldungen über Leistungen und Verhalten alsbald und regelmäßig geben.
- Die Unabhängigkeit von Leistung und Wertschätzung der Person im Blick haben (direkter Einfluss auf den Selbstwert!).
- Positive Rückmeldungen sind wichtig! Sie sollten sich nicht nur auf das Ergebnis, sondern auch auf die dafür notwendige, ggf. auch spezifische Anstrengung und Kompetenz beziehen.

- Positive Rückmeldungen sollten nicht nach der „Gießkannenstrategie“ verteilt werden. So schaden sie mehr, als dass sie nützen. Es sollte dagegen klar aus ihnen hervorgehen, welche konkreten Anstrengungen mit der erreichten Leistung verbunden waren.
- Rückmeldungen über noch nicht Gekonntes (Fehler) sollten immer mit konkreten Arbeitshinweisen verbunden sein, die helfen, diese in Zukunft zu vermeiden.
- Um eine individuell passende Rückmeldekultur zu entwickeln, bedarf es allerdings auch guter individueller Förderung mit der notwendigen Binnendifferenzierung bzgl. schwieriger Aufgaben.

Mehr braucht es nicht, doch ist es sicher schwierig, dies möglichst konsequent umzusetzen. Nicht selten ärgern wir uns über Schüler und Schülerinnen, die die eigenen Lehranstrengungen nicht belohnen und sie durch schlechte Leistungen konterkarieren bzw. sich verweigern. Auch dann ist es wichtig, emotionalen Abstand zu wahren, um professionell wirksam bleiben zu können.

Soziale Kompetenz

Die soziale Kompetenz ist ebenfalls ein immens mächtiger Hebel, gewaltpräventiv wirksam sein zu können. Gute soziale Kompetenzen wirken aber nicht nur deutlich gewaltpräventiv. Sie sind die Kernkompetenzen der nachwachsenden Generationen in Zeiten der Globalisierung und damit möglicherweise ebenso wichtig wie die Basiskompetenzen, z. B. im Bereich des verstehenden Lesens, des ausdrucksstarken Schreibens und des Verständnisses von mathematischen Zusammenhängen.

Die Förderung sozialer Kompetenzen ist ein verlässlicher Baustein für einen guten Unterricht und für die Gestaltung des Schullebens. Um soziale Kompetenzen gezielt fördern zu können, sind fachliche Kernkompetenzen der Nachbardisziplinen Psychologie oder der Sozialen Arbeit nötig. Es gilt also hier regelhaft multiprofessionell zu arbeiten.

Für die gezielte Förderung sozialer Kompetenzen, auch als Voraussetzung für ein demokratisches Handeln, braucht es ein multiprofessionelles Miteinander, wenn auch die Förderung in der Schule selbst und im Wesentlichen durch Lehrkräfte stattfindet:

Durch die Schulpsychologie kann der Gegenstand wissenschaftlich fundiert und anwendungsorientiert konkretisiert werden. Die Schulsozialarbeit steht als Bindeglied und zusätzliche fachliche Ressource für mit dem Schulprogramm abgestimmte innerschulische Angebote sowie für die Vermittlung von ergänzenden außerschulischen Angeboten zur Verfügung. Die Lehrkräfte steuern pädagogisch fundiert die Förderung sozialer Kompetenzen didaktisch und zielgenau in die Unterrichtsplanung.

Fazit

Die Integration der mächtigen Wirkfaktoren Beziehung – Selbstwirksamkeit – Soziale Kompetenzen ist gemeint, wenn wir von „Übergreifender Prävention“ sprechen. Übergreifende Prävention ist mit Bordmitteln der Schule zu stemmen, nämlich integriert in den Unterricht und die Schulkultur und konzeptuell begleitet von bereits bewährten schulischen Strukturen wie z. B. den Teams für Beratung, Gewaltprävention und Krisenintervention. Es geht dabei nicht um zusätzliche Aufgaben, sondern um Selbstvergewisserung, Feinjustierung und ggf. auch um die Reduzierung in Bereichen, die sich als nicht nachhaltig erwiesen haben, um Ressourcen für gezielte primäre Prävention zur Verfügung zu haben.

Wenn Schulen bzgl. ihrer strukturellen Voraussetzungen mit einem arbeitsfähigen Schulteam für Beratung, Gewaltprävention und Krisenintervention und in Bezug auf die genannten übergreifenden Wirkfaktoren gut aufgestellt sind, haben sie eine sehr gute Basis für gelingende und nachhaltig wirksame Prävention. Dann sind auch notwendige spezifische Ausformungen der Präventionsarbeit gut vorbereitet, z. B. im Bereich der Prävention von sexueller Gewalt und von Mobbing (wo dies fachlich absolut erforderlich ist) oder bei lokalen Schwerpunktthemen im Bereich von Extremismen.

Gelingensbedingungen von Präventionsarbeit in Schulen

Die Förderung sozialer Kompetenzen als wichtiger Eckpfeiler von Bildungs- und Erziehungshandeln findet im Rahmen einer zielgerichteten Unterrichtsplanung in der Schule permanent statt. Zusätzlich können auch spezifische Programme und Maßnahmen diese Bildungs- und Präventionsarbeit intensivieren.

Schulen erweisen sich als besonders geeignete Orte für die Umsetzung von Maßnahmen und Programmen der Gesundheitsförderung und Prävention (z. B. von Mobbing, Gewalt und Substanzmissbrauch), da aufgrund der **Schulpflicht** i. d. R. dort alle Kinder und Jugendlichen potenziell **erreichbar** sind. Zudem ergeben sich durch das regelmäßige Zusammenkommen von Schülerinnen und Schülern im Klassenverband, durch Einwirkungen des Umfeldes der Schule, durch Verhalten und unzureichende Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler, aber auch aufgrund von aktuellen Anlässen (z. B. Pandemien, Suizidfall) Notwendigkeiten, z. B. soziale Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler oder das Klassenklima besonders zu fördern, den Umgang mit Problemlagen (z. B. Androhungen von Gewalt) zu optimieren oder besondere Bedarfe (z. B. Sprachfördermaßnahmen) zu berücksichtigen. Im Klassenverband können Maßnahmen und Programme z. B. von spezifisch ausgebildeten Lehrkräften, Schulsozialarbeiterinnen und -arbeitern oder externen Anbietern mit den Schülerinnen und Schülern umgesetzt werden und dabei – im Schulalltag verankert – auch auf den häuslichen und Freizeitbereich ausstrahlen. Unter idealen Bedingungen können Eltern (i.S. einer **Erziehungspartnerschaft**) und weitere **Unterstützungssysteme** (u. a. Schulpsychologie, Jugendamt) einbezogen werden.

Maßnahmen und Programme der Gesundheitsförderung an Schulen haben zum Ziel, das Wohlbefinden zu fördern, aber auch Selbstbestimmung und Selbstwirksamkeit zu erleben. Zudem werden Maßnahmen und Programme zur **Förderung sozialer Kompetenzen** oder Ansätze des **sozial-emotionalen Lernens** angeboten und in das Unterrichtshandeln integriert, wie dies z. B. auch in den Landesschulgesetzen zur Förderung wichtiger **Schlüsselkompetenzen** oder **Lebenskompetenzen** gefordert wird (vgl. Gottschalk & Scheithauer, 2009). Natürlich sind diese wichtigen Schlüsselkompetenzen neben ihrer im wahrsten Sinne **lebenswichtigen Funktion** auch gleichzeitig elementare Schutzfaktoren zur Vorbeugung von Problemen im Sinne **übergreifender Prävention** (s. folgender Absatz).

Unter dem Blickwinkel **Prävention** dagegen befasst sich Schule spezifischer mit der Vorbeugung von z. B. psychischen Störungen bzw. Problemen wie z. B. Angst, Depression, Gewalt, Mobbing, Substanzmissbrauch usw. Ziel ist, das Auftreten der dabei avisierten Probleme bei den Schülerinnen und Schülern (aber auch bei Lehrkräften) zu verhindern bzw. zu vermindern, oder zu verhindern, dass erste Probleme sich verschlimmern. Grundsätzlich kann man dabei zwischen Maßnahmen und Programmen unterscheiden, die

- universell ausgerichtet sind: Ziel der Maßnahmen sind alle Schülerinnen und Schüler einer Schule oder Schulklassen.

- selektiv ausgerichtet sind: Ziel der Maßnahmen sind Schülerinnen und Schüler, die bestimmte Risikofaktoren aufweisen und damit ein höheres Risiko, ggf. bestimmte Probleme zu entwickeln (z. B. Schülerinnen und Schüler mit wenigen Kontakten zu Mitschülerinnen und Mitschülern sowie wenigen Freunden).
- indiziert ausgerichtet sind: Ziel der Maßnahmen sind Schülerinnen und Schüler, die z. B. erste Symptome einer psychischen Störung, Verhaltensprobleme usw. aufweisen.

Damit Präventionsarbeit und Gesundheitsförderung gelingt und die erwünschte Wirkung – bei den Schülerinnen und Schülern, bzw. auf Klassen- oder Schulebene oder auf der Ebene der Lehrkräfte usw. – erzielt werden kann, gilt es jedoch, einige Aspekte zu beachten, auf die wir im Folgenden näher eingehen werden (vgl. Scheithauer, 2016).

Auswahl von Maßnahmen und Programmen zur Prävention und Gesundheitsförderung an Schulen

Sinnvollerweise sind nicht Projekte auszuwählen, die nur zeitlich begrenzt oder sogar nur einmalig eingesetzt werden, sondern Maßnahmen oder komplexere Programme, die nachhaltig und verstetigt (z. B. Festschreibung im Schulprogramm) im Schulbetrieb verankert werden sollen. Hierzu bedarf es entsprechender Strukturen an Schulen. Beispielsweise könnte das Schulteam für Beratung, Gewaltprävention und Krisenintervention, das sich aus Lehrkräften, Mitgliedern der Schulleitung und anderer Beschäftigungsgruppen (z. B. Schulsozialarbeitern, Integrationshelfern), aber auch der Schülervertretung und der Elternvertretung zusammensetzt, regelmäßig zusammenkommen und einen Bedarfsplan erstellen:

- Welche Themen sind für die Schule besonders relevant?
- Welche Themen sind besonders wichtig, z. B. aufgrund von Vorgaben des Schulgesetzes, von Verordnungen und Erlassen, durch aktuelle oder zurückliegende Vorfälle, aufgrund von besonderen Entwicklungen im Schulumfeld usw.?
- Welche Maßnahmen und Programme sind bereits im Schulumfeld präsent, z. B. durch Lehrkräfte mit Zusatzqualifikationen?
- Welche Netzwerke (z. B. zu Schulpsychologie, staatlichen und nichtstaatlichen Organisationen, z. B. im Bereich der Radikalisierungsprävention) bestehen oder wären wünschenswert? U. a. m.

Den Bedarfsplan gilt es dann kurz-, mittel- und langfristig mit notwendigen und bestenfalls **aufeinander abgestimmten Maßnahmen und Programmen** (z. B. Krisenpräventionsansatz, Förderung sozial-emotionalen Lernens, Anti-Mobbing-Programm, Maßnahmen gegen Substanzmissbrauch) umzusetzen und ein Konzept zu erarbeiten, um die ausgewählten Maßnahmen und Programme nach einer Testphase nachhaltig im Schulprogramm zu verankern. Dies wird u. U. bei einigen der ausgewählten Themenbereiche, Maßnahmen und Programme eine gewisse Zeit in Anspruch nehmen (u. a. gilt es, geeignete Programmanbieter zu finden, ggf.

Lehrkräfte fortbilden zu lassen oder externe Maßnahmenanbieter regelmäßig im Schulbetrieb einzuplanen). Zudem müssen ggf. notwendige Dinge oder Fortbildungen über Drittmittel beschafft werden, falls das der Schule zur Verfügung stehende Budget nicht ausreichen sollte. So bieten etwa Krankenkassen oder Stiftungen die Möglichkeit, Gelder zu beantragen für Programme, Maßnahmen oder auch einzelne Projekte.

Stehen die Bedarfe fest (z. B. für Gewalt- und Mobbingprävention, der Förderung des Klassenklimas), so ist darauf zu achten, dass nicht „irgendwelche“ Maßnahmen zum Einsatz kommen, sondern **Programme und Maßnahmen, die bestimmten Qualitätskriterien entsprechen**. So ist es unverzichtbar, dass die **Wirksamkeit** (z. B. weniger Mobbing, mehr Zivilcourage, weniger gewalttätiges Verhalten, besseres Klassenklima usw. nach Durchführung des Programms) des Programms oder der Maßnahme belegt ist, ermittelt nach bestimmten **wissenschaftlichen Kriterien** (z. B. in einer Studie mit einer Kontrollgruppe, die das Programm nicht erhalten hat, um eine Wirkung auf das Programm rückführen zu können). Man spricht auch von **evidenzbasierten Maßnahmen und Programmen**. Anderenfalls kann es sein, dass Zeit und Ressourcen in eine nicht-wirksame Maßnahme investiert werden oder dass sogar sogenannte iatrogene Effekte nicht auszuschließen sind, die in guten Evaluationsstudien mituntersucht werden (z. B. Verschlechterung der Lage durch Umsetzung der Maßnahme / des Programms).

Die **Auswahl solcher Maßnahmen und Programme** setzt umfassende Kenntnisse voraus, die nicht unbedingt bei den Mitgliedern der Planungs- und Umsetzungskommission vorausgesetzt werden können. Deshalb empfiehlt sich, dass entsprechende **Datenbanken** zu Hilfe genommen werden, in denen Programme und Maßnahmen zu verschiedenen Themen (z. B. Mobbing, Substanzmissbrauch, Essstörungsprävention usw.) nach relevanten Qualitätskriterien bewertet werden und in denen nach entsprechenden Programmen und Anbietern von Programmen und Maßnahmen recherchiert werden kann. Hier einige Beispiele:

- **„Grüne Liste Prävention“** online unter: www.gruene-liste-praevention.de/nano.cms/datenbank/information
- **„Wegweiser Prävention“** online unter: www.wegweiser-praevention.de

Unterstützung bei der Bewertung von Maßnahmen und Programmen bietet zudem ein Kriterienkatalog, den ein Sachverständigenrat für das Deutsche Forum Kriminalprävention entwickelt hat:

Bannenberg, B., Beelmann, A., Böhm, C., Görgen, T., Heinrichs, N., Lösel, F., Marks, E., Preiser, S., Scheithauer, H., Spiel, C., Undorf, E., Wagner, U., Zick, A. (2013 a): Entwicklungsförderung und Gewaltprävention für junge Menschen. Impulse des DFK-Sachverständigenrates für die Auswahl und Durchführung wirksamer Programme. Ein Leitfaden für die Praxis. Deutsches Forum für Kriminalprävention. Bonn. Online als PDF-Datei unter: www.kriminalpraevention.de/files/DFK/dfk-publikationen/2013_dfk_entwicklungsfoerderung.pdf

Bannenberg, B., Beelmann, A., Böhm, C., Görgen, T., Heinrichs, N., Lösel, F., Marks, E., Preiser, S., Scheithauer, H., Spiel, C., Undorf, E., Wagner, U., Zick, A. (2013 b): Entwicklungsförderung und Gewaltprävention für junge Menschen. Qualitätskriterienkatalog des DFK-Sachverständigenrates für die Auswahl und Durchführung wirksamer Programme. Deutsches Forum für Kriminalprävention.Bonn. Online als PDF-Datei unter: www.kriminalpraevention.de/files/DFK/dfk-publikationen/2013_dfk_kriterien.pdf

Auch das Ministerium für Schule und Bildung sowie die Fachberatungen in den Bezirksregierungen bieten Unterstützung bei der Auswahl von Maßnahmen und Programmen an.

Es macht also Sinn, im Rahmen einer Bedarfsplanung wirksamkeitsevaluierte und wissenschaftlich fundierte Programme und Maßnahmen auszuwählen und sich dabei an anerkannten Datenbanken usw. zu orientieren.

Gelingensbedingungen

Neben der wissenschaftlich belegten Wirksamkeit der für die Schule ausgewählten Maßnahmen und Programme als Voraussetzung für das Gelingen der Umsetzung, ist zu beachten, dass es gewisse Faktoren gibt, die darüber bestimmen, ob die Umsetzung die gewünschten Effekten herbeiführen wird. Scheithauer et al. (2012) haben die wissenschaftliche Literatur zum Thema Gewaltprävention im Rahmen einer Expertise zusammengefasst und dabei eine Reihe von Faktoren zusammengestellt, die eine „gelingende“ Umsetzung eines Programms oder einer Maßnahme (z. B. in der Schule) wesentlich beeinflussen. Diese können an dieser Stelle nicht ausführlich aufgeführt werden, aber einige ausgewählte Faktoren sollen verdeutlichen, dass die Auswahl geeigneter Maßnahmen und Programme an der Schule auch diese Gelingensbedingungen unbedingt beachten muss. Programme und Maßnahmen konnten dann gewalttätiges Verhalten, Mobbing usw. verhindern/vermindern, wenn diese z. B.

- theoretisch gut begründet waren
- diese idealerweise settingübergreifend (z. B. Schule und Elternhaus) arbeiteten.
- Multikomponentenprogramme darstellten
- hochstrukturierte Programme waren, die eine gewisse Variabilität ermöglichten, damit diese z. B. an die jeweilige Schule angepasst werden konnten.
- langanhaltende Maßnahmen darstellten (mehr als neun Monate)
- die von trainierten Personen durchgeführt worden sind und
- die bei der Umsetzung begleitet wurden
- sowie Maßnahmen waren, die in hoher Qualität umgesetzt wurden (vollständig und nahe am Programmmanual).

Es macht also Sinn, bei der Auswahl von Programmen und Maßnahmen auf gewisse Qualitätsstandards zu achten, sowie Zeit in Fort- und Weiterbildung sowie in die Begleitung der Maßnahmen und Programme Zeit zu investieren, und all dies bei der kurz-, mittel- und langfristigen Bedarfsplanung mit zu bedenken.

Umsetzungsbarrieren

Doch selbst die Auswahl der besten Programme und Maßnahmen und die beste Vorbereitung einer gelingenden Umsetzung (Implementation) dieser Maßnahmen und Programme kann letztlich an so genannten Implementationsbarrieren scheitern. Implementationsbarrieren behindern eine (flächendeckende) Umsetzung von Präventionsprogrammen und Maßnahmen auf Schulebene. Scheithauer, 2016 hat in Anlehnung an Vernberg, Gamm, 2003 Implementationsbarrieren im Bereich der Gewaltprävention zusammengestellt, die in der folgenden Übersicht aufgeführt sind:

Ausgewählte Implementationsbarrieren, die die Umsetzung von Programmen und Maßnahmen im Bereich der Gewaltprävention behindern können (aus Scheithauer, 2016, S. 75 f).

Kulturelle/gesellschaftliche Ebene (Traditionen, Werte, Einstellungen usw.)

- Ostrazismus, Bestrafung usw. als anerkannte „Erziehungsmaßnahmen“ (z. B. „Ein Klaps hat noch niemandem geschadet.“)
- Eltern/Familie als „Rollenvorbilder“ für Kinder (z. B. „Mein Kind soll sich anderen gegenüber durchsetzen/selbst behaupten.“)
- latente Homophobie, Fremdenfeindlichkeit
- gesellschaftliche Werte, wie Wettbewerb, Dominanz oder Individualismus (z. B. „Survival of the Fittest“)
- Mobbing/Gewalt als „notwendige Erfahrung“ in der Sozialisation (z. B. „Gehört zum Erwachsenwerden dazu.“)
- „Opfer haben selbst Schuld“ und „dazu beigetragen“ resp. fehlender Opferschutz
- mediale Darstellungen der kulturellen Werte usw.

Diese Barrieren führen zu entsprechenden Normen: Sozial erwünschte Aussagen bzw. Verhaltensweisen auf der einen Seite widersprechen den latenten Einstellungen; auf der anderen Seite entsteht eine Atmosphäre, in der Gewaltprävention „verdeckt“ als nicht sinnvoll angesehen wird.

Gemeindeebene

- finanziell gut situierte Gemeinden: „Prävention nicht nötig“ /„Bei uns gibt es keine Gewalt.“
- finanziell schlecht situierte Gemeinden: Hoffnungslosigkeit, fehlende Ressourcen (z. B. „Es gibt wichtigere Probleme.“)
- Aktivitäten gemäß Eigeninteressen der Akteure / „Überzeugungstäter“, statt evidenzbasierte Maßnahmen (z. B. „Das haben wir schon immer so gemacht.“; „Dies wurde von Herrn XY entwickelt und er ist wichtig in der Gemeinde“)
- fehlende Unterstützung durch weitere Akteure (Freiwillige, Geldgeber usw.)
- fehlende Gesamtstrategie, fehlende Sachkenntnisse bei der Programmauswahl usw.
- unterschiedliche, konkurrierende Systeme (Schul-/Bildungsressort vs. Gesundheitsressort usw.) und Ansprechpartner

Institutionelle Ebene (z. B. Schule, Kindergarten)

- Gewaltprävention ist kein Aufgabengebiet der Schule (=Bildungseinrichtung), Verantwortungsdiffusion
- Mangel an Personal, Belastungen durch Reformen, Mangel an Ressourcen
- Sichtweise der Schulleitung vs. Schulmitarbeiter (z. B. hinsichtlich Art des Programms), fehlende Unterstützung durch Leitungsebene
- Abhängigkeiten von Trägern
- fehlende Ausbildung des Personals
- rechtliche Unsicherheiten/Verunsicherungen hins. von Handlungsmöglichkeiten

Individuelle Ebene (z. B. Personal, wie Lehrkräfte)

- alle bisher aufgeführten Punkte finden Niederschlag in individuellen Sichtweisen, Werten, Einstellungen:
- „Gewaltpräventionsprogramme machen keinen Sinn“, innere Widerstände – inkl. negative Kommentare und Aussagen gegenüber Eltern, Schülern usw.
- keine Verantwortungsübernahme, Situation zu verändern (z. B. „Sollen doch die Eltern …“), Herunterspielen negativer Folgen von Gewalt
- hinzu kommt Ablehnung aufgrund von persönlicher Betroffenheit, weil einige Personen selbst Täter oder Opfer von Gewalt geworden sind
- generell: Keine Bereitschaft, Zeit/Geld zu investieren

Es macht also Sinn, sich vor Beginn / der Auswahl von Maßnahmen und Programen auch mit möglichen Hindernissen zu beschäftigen, die einer Umsetzung entgegenwirken können. So können von der Planungs- und Umsetzungskommission (z. B. im Team für Beratung, Gewaltprävention und Krisenintervention) rechtzeitig Gegenmaßnahmen zu diesen Barrieren eingeleitet werden.

Für die Umsetzung solcher Maßnahmen benötigen die Schulen nicht nur den beschriebenen Blick auf Evidenzbasierung und die Gelingensbedingungen, sondern neben der internen manchmal auch eine zuverlässige externe Unterstützungsstruktur, die zu diesen Punkten beraten und Schulen in ihren Prozessen bei Bedarf auch langfristig begleiten kann. Die Schulpsychologie in NRW bietet diese Möglichkeit.

Literaturangaben / vertiefende Literaturangaben

Bannenberg, B., Beelmann, A., Böhm, C., Görgen, T., Heinrichs, N., Lösel, F., Marks, E., Preiser, S., Scheithauer, H., Spiel, C., Undorf, E., Wagner, U., Zick, A. (2013): Entwicklungsförderung und Gewaltprävention für junge Menschen. Impulse des DFK-Sachverständigenrates für die Auswahl & Durchführung wirksamer Programme. Ein Leitfaden für die Praxis. Bonn: Deutsches Forum für Kriminalprävention. Online als PDF-Datei unter: www.kriminalpraevention.de/files/DFK/dfk-publikationen/2013_dfk_entwicklungsfoerderung.pdf

Bannenberg, B., Beelmann, A., Böhm, C., Görgen, T., Heinrichs, N., Lösel, F., Marks, E., Preiser, S., Scheithauer, H., Spiel, C., Undorf, E., Wagner, U., Zick, A. (2013): Entwicklungsförderung und Gewaltprävention für junge Menschen. Qualitätskriterienkatalog des DFK-Sachverständigenrates für die Auswahl und Durchführung wirksamer Programme. Deutsches Forum für Kriminalprävention. Bonn. Online als PDF-Datei unter: www.kriminalpraevention.de/files/DFK/dfk-publikationen/2013_dfk_kriterien.pdf

Scheithauer, H. (2016): Implementationsbarrieren und andere zu beachtende Aspekte bei der flächendeckenden Umsetzung wirksamkeitsevaluierter und qualitätsgesicherter (Gewalt-) Präventionsprogramme. In W. Kahl/Deutsches Forum für Kriminalprävention (Hrsg.), Entwicklungsförderung und Gewaltprävention – Aktuelle Beiträge aus Wissenschaft und Praxis 2015/2016 (S. 67–78). Deutsches Forum für Kriminalprävention. Bonn.

Scheithauer, H., Gottschalk, A. (2009): Soziale Kompetenztrainingsprogramme. In Theunissen, G., Opp, G. (Hrsg.): Handbuch schulische Sonderpädagogik. Klinkhardt Verlag. Heilbrunn. S. 513–519.

Scheithauer, H., Rosenbach, C., Niebank, K. (2012): Gelingensbedingungen für die Prävention von interpersonaler Gewalt im Kindes- und Jugendalter. Expertise im Auftrag der Stiftung Deutsches Forum für Kriminalprävention (DFK). 3. korr. und überarb. Aufl. Deutsches Forum Kriminalprävention. Bonn. Online als PDF-Datei unter: www.kriminalpraevention.de/files/DFK/dfk-publikationen/dfk_2012expertise_gelingensbedingungen_2012.pdf

Gesunderhaltung und Gesundheitsfürsorge

Resiliente Schulleitung – resiliente Organisation 50

Schulleitungs- und Lehrkräftegesundheit 56

Resiliente Schulleitung – resiliente Organisation

Gesellschaftliche, pädagogische und bildungspolitische Entwicklungen der letzten Jahre haben dazu geführt, dass die Schulen als Organisationen und die darin arbeitenden Menschen eine zunehmende Komplexität und Verdichtung ihrer Arbeitsaufgaben und unterschiedlichste neue Anforderungen erleben. Neben diesen Veränderungsimpulsen und -ansprüchen, die an die Schule herangetragen werden, und die sich als eher formaler Veränderungsprozess darstellen, wirken an Schulen aber auch innere Kräfte. Lehr- und Fachkräfte, Schülerinnen und Schüler sowie Elternschaft nutzen ihre Mitwirkungsrechte, Handlungsspielräume, Entscheidungsmöglichkeiten und Kreativität und initiieren Schulentwicklung aus der Schule heraus. Dies gilt es zu systematisieren.

Aus diesem Grund kann es sinnvoll sein, sich mit den Widerstandskräften der Organisation Schule, ihrer Resilienz, auseinanderzusetzen.

Schulleitung als Herausforderung und Chance

Schulleitungen kommt in diesem Zusammenhang eine besondere Rolle zu. Von ihnen wird erwartet, den Schulrechtsnormen zu entsprechen und Erlassen des Schul- und Bildungsministeriums, den Vorgaben des Schulträgers, den Wünschen und Erwartungen der Schüler- und Elternschaft sowie der Öffentlichkeit gerecht zu werden. Zugleich sollen die individuellen Wünsche und Erwartungen der Kolleginnen und Kollegen gehört und verstanden sowie Initiativen zu notwendigen Veränderungen aus dem Kollegium wahrgenommen und im Sinne einer systematischen Schulentwicklung kanalisiert werden.

Die Schulleitungen sind gefordert, sich verantwortungsvoll mit den mitunter divergierenden Erwartungen auseinanderzusetzen und die äußeren und inneren Veränderungserfordernisse der Organisation Schule sinnvoll zusammenzuführen. Diese Vielfalt managen Schulleiter tagtäglich. Viele Entscheidungen und Entwicklungen steuern sie bewusst auf Basis ihres Führungsverständnisses, andere eher intuitiv. Manche scheinen sich in der Schnelllebigkeit des Alltags von selbst zu ergeben.

Dabei ist auch das Selbstverständnis der einzelnen Schulleitungsmitglieder selbst äußerst verschieden. Zwar sind grundlegende strategische, kommunikative und methodische Techniken und Fähigkeiten notwendig, hilfreich und erlern- und trainierbar. In der Vielzahl und Komplexität von Führungsrealitäten lässt sich jedoch nur schwer ein einheitliches oder normativ „richtiges“ Bild von Schulleitung zeichnen. Somit kann es auch keine übergreifend gültigen Rezepte für „richtiges“ Führungsverhalten geben.

Fragen zur Selbstreflexion

- Was ist meine Idee von Schulleitung?
- Zu welchem Führungsverhalten neige ich in welchen Situationen?
- „Gleichberechtigte Lehrkraft mit Sonderaufgaben“ oder „Führungskraft mit Einfluss auf die Kolleginnen und Kollegen“ – wie erlebt mein Kollegium mich eher? Ist dieses Bild für mich stimmig?
- Welche Erwartungen werden an mich gestellt, und welche Herausforderungen ergeben sich daraus?
- Welche Erwartungen habe ich an mich selbst als Leitung?
- Wie begegne ich diesen Erwartungen und Herausforderungen?
- Kenne ich die Bedarfe und Bedürfnisse meiner Kolleginnen und Kollegen oder Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter?
- Welche Fertigkeiten, Quellen und Trainings kann ich nutzen, um meinen Führungsstil weiterzuentwickeln?

Schulleitung in Veränderungsprozessen

Unsere Welt verändert sich schnell, ist zunehmend mehrdeutig, unsicher und komplex. Gleichzeitig erhalten Schulen einen wachsenden Gestaltungsspielraum. Schulleiter sind gefordert, ihre Schulen verstärkt selbst weiterzuentwickeln und die Kollegien bzw. Schulgemeinschaften durch Veränderungsprozesse zu begleiten. Stärker als der verwaltende Tätigkeitsanteil gewinnt somit ein am Menschen orientierter Führungsstil an Bedeutung, der den Wandel der „Organisation Schule“ unterstützt. Dabei spielen hilfreiche persönliche Kompetenzen eine Rolle, die auf der Handlungsebene für die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter sichtbar und erlebbar werden.

Kompetenz-Ebene	Handlungs-Ebene
• Akzeptanz von Unsicherheit und Komplexität • Sensibilität für sich stetig verändernde Erfordernisse • Reflexionsfähigkeit gegenwärtigen Handelns • strategische Flexibilität	• Visionen teilen • Ziele klar kommunizieren • durch eigenes Vorbild auf individuelle Bedürfnisse der KolegInnen eingehen • Fähigkeiten und Stärken fördern • gemeinsam Probleme aus neuen Perspektiven betrachten

Abb.2 Mitarbeiterorientiertes Führen

In Konsequenz beginnt Schulentwicklung im ersten Schritt mit Selbstentwicklung, der bewussten Selbstwahrnehmung der eigenen Rolle und Aufgaben sowie der eigenen Ressourcen und Entwicklungspotenziale.

Fragen zur Selbstreflexion

- Wie gehe ich selbst mit Veränderungen und Unsicherheiten um?
- Wie erlebt mich mein Kollegium in Veränderungen?
- Was brauche ich für einen guten Umgang mit Unsicherheiten?
- Stabilität vs. Flexibilität: Was bevorzuge ich? Wieviel Konstanz brauche ich, wieviel Abwechslung?
- Wie oder mit wem reflektiere ich mein eigenes Handeln (auch in Krisensituationen)?
- Wie gehe ich mit Zielsetzungen und Erwartungen an mein Kollegium um?
- Wie nehme ich individuelle Bedürfnisse meiner Kolleginnen und Kollegen wahr und wie reagiere ich darauf?
- Was hilft mir, Routinen und Gewohnheiten kritisch zu hinterfragen?
- Wie kann ich unterschiedliche Kompetenzen und Perspektiven aus dem Kollegium konstruktiv zusammenführen?

Schule als resiliente Organisation

Die bisherigen Anregungen zur Reflexion beziehen sich auf grundlegende Fragen von Führung und Leitung sowie auf Führung mit Blick auf Veränderungsprozesse der „Organisation Schule“, denn die Resilienz einer Organisation beginnt bei den Führungskräften als dem entscheidenden Einflussfaktor auf die Arbeitsatmosphäre und Kultur.

Eine resiliente Schulleitung, die für ihr Kollegium ein Modell für Souveränität im Umgang mit Unsicherheit sein kann, schafft eine gute Basis für die Resilienz der Kolleginnen und Kollegen sowie eine resiliente und damit krisenfeste Organisation. Mit dem Ziel, kleine wie große Herausforderungen und Krisen gemeinsam nicht nur unbeschadet zu überstehen, sondern gemeinsam daran zu wachsen, spielen Resilienzaspekte wie die **Antizipation der Krise**, das **Krisenverhalten** und die **Regeneration von der Krise** für Organisationen und somit auch für Schule eine Rolle.

Resiliente Organisationen entwickeln Sensibilität für kritische Entwicklungen und sich anbahnende Krisensituationen. Erste Anzeichen von Krisen niederschwellig wahrzunehmen und somit krisensensibel zu reagieren kann entscheidend sein, um frühzeitig eingreifen zu können und so Eskalationen zu verhindern. Nehmen Lehrkräfte bspw. frühzeitig wahr, dass sich ein Schüler an der Schule nicht mehr wohlfühlt oder sich nicht mehr „gesehen“ fühlt, können sie durch gemeinschaftliches Handeln eine schädliche Entwicklung möglicherweise abwenden.

Weitere Merkmale der Resilienz einer Organisation sind z. B. der **konstruktive Umgang mit Fehlern** sowie **Kommunikation** und **Teamwork**. Insbesondere Letzteres ist fundamental, denn die wahrgenommene **soziale Unterstützung** und **kollegiale Kooperation** erweist sich in krisenhaften Situationen konsequent als protektiv, wohingegen bereits bestehende Teamkonflikte sich unter dem „Brennglas" einer Krisensituation als besonders gravierend und destruktiv auswirken können.

Diese Aspekte beziehen sich nicht auf Leitungshandeln allein, sondern auf einen gemeinsamen Schulentwicklungsprozess. Für Schulleiter und Schulleiterinnen, die entsprechende Entwicklungsprozesse an ihrer Schule anstoßen und aufrechterhalten möchten, mögen die folgenden Fragen zur Orientierung und Ableitung eigener Führungsthemen und -ideen hilfreich sein.

Fragen zur Reflexion des aktuellen organisatorischen Zustands der Schule

- Welche Abläufe und Prozesse beschreiben unsere Schule?
- Welche Menschen kommen bei uns zusammen?
- Welche Erwartungen, Rollen und Aufgaben haben diese Personen?
- Was ist unser Ziel, unsere Vision?
- Wie gehen wir miteinander in Unsicherheiten, Veränderungen und krisenhaften Situationen um?
- Wie werden in unserer Schule Entscheidungen getroffen und kommuniziert – sowohl im krisenfreien Alltag als auch in Krisensituationen? Wann entscheiden wir demokratisch, wann nicht?
- Welche unserer Entscheidungs- und Kommunikationsstrukturen sind schützenswert, welche veränderungswürdig? Erlauben die Führungs- und Entscheidungsstrukturen schnelle und adäquate Entscheidungen im Alltag und in Krisensituationen?
- Was hält uns als Team zusammen?
- Wie stellen wir sicher, dass wir unsere Schülerinnen und Schüler so gut wie möglich im Blick behalten?
- Was brauchen wir, um auch nach kleineren Krisen aus Erfahrungen zu lernen und Veränderungen systematisch zu verankern?

Grundsätzlich empfiehlt es sich, zunächst eine Ist-Analyse der schon bestehenden Strukturen und Gepflogenheiten der eigenen Schule vorzunehmen, um dann Entwicklungspotenziale, -themen und -schritte abzuleiten. Das Vier-Felder-Schema der sogenannten SWOT-Analyse (SWOT = Strengths, Weaknesses, Opportunities, Threats) kann eine geeignete Methode sein, eine handhabbare Bewertung des Ist-Zustandes und der möglichen Zukunftsentwicklung vorzunehmen. Der wichtigste Zweck der SWOT-Analyse ist eine möglichst realistische Einschätzung der Ausgangslage. Aus der Verknüpfung der Schwächen der eigenen Schule mit den Risiken können sich beispielsweise Verwundbarkeiten und drohende Krisen ableiten lassen.



Abb. 3 SWOT-Analyse

Schulleitungen, die Begleitung bei der Auseinandersetzung mit diesen und ähnlichen Themen und Prozessen wünschen, finden Ansprechpartnerinnen und Ansprechpartner in ihren jeweiligen schulpsychologischen Beratungsstellen.

Sie können sich als Einzelperson, als (Leitungs-) Team oder als gesamtes Schulkollegium an die Beratungsstellen vor Ort wenden. Mögliche Unterstützungsangebote sind u. a. Angebote im Bereich Supervision, (Leitungs-) Coaching und Kollegiale Fallberatung, schulinterne Fortbildungsangebote, Schulentwicklungsmoderation und Prozessbegleitung sowie Unterstützung im Aufbau schulischer Teams für Beratung, Gewaltprävention und Krisenintervention.

Literaturangaben / vertiefende Literaturangaben / Links

Buchen, R. (Hrsg.) (2016): Professionswissen Schulleitung. Beltz. Weinheim.

Hoffmann, G.P. (2017): Organisationale Resilienz: Kernressource moderner Organisationen. Springer. Heidelberg.

Heller, J. (Hrsg.) (2019): Resilienz für die VUCA-Welt. Individuelle und organisationale Resilienz entwickeln. Springer. Heidelberg.

www.schulentwicklung.nrw.de/q/inklusive-schulische-bildung/schulkultur/schulentwicklungsprozesse-gestalten/planung-von-schulentwicklungsprozessen/schritt-3.html

Lauterbach, M., Dressel, C. (2015): Gesund in der Schule (Spickzettel für Lehrer / Systemisch Schule machen). Carl Auer Verlag. Heidelberg.

Schulleitungs- und Lehrkräftegesundheit

Lehrkräfte sind Experten für das Lehren und Lernen, für Förderung und Motivation sowie Erziehungsaufgaben. Als Lehrkraft Schülerinnen und Schüler in ihrer Entwicklung zu begleiten und zu unterstützen, ist eine kognitiv und emotional höchst anspruchsvolle Tätigkeit, geprägt von komplexen, intensiven und permanenten sozialen Interaktionen. Hinzu kommen eigene Ansprüche und Vorstellungen der Lehrkraft im Hinblick auf ihre Arbeit und ihre Aufgaben sowie auf die sich wandelnden unterrichts- und fachwissenschaftlichen Vorgaben

In diesem Spannungsfeld langfristig handlungsfähig und gesund zu bleiben – das gelingt nicht selbstverständlich und automatisch. Kurzfristige Belastungsphasen können in der Regel noch gut kompensiert werden und manchmal können uns diese vielleicht sogar herausfordern und „wachsen“ lassen. Lang andauernde Anspannungs- und Belastungsphasen ziehen jedoch oftmals schwerwiegende körperliche und psychische Auswirkungen nach sich.

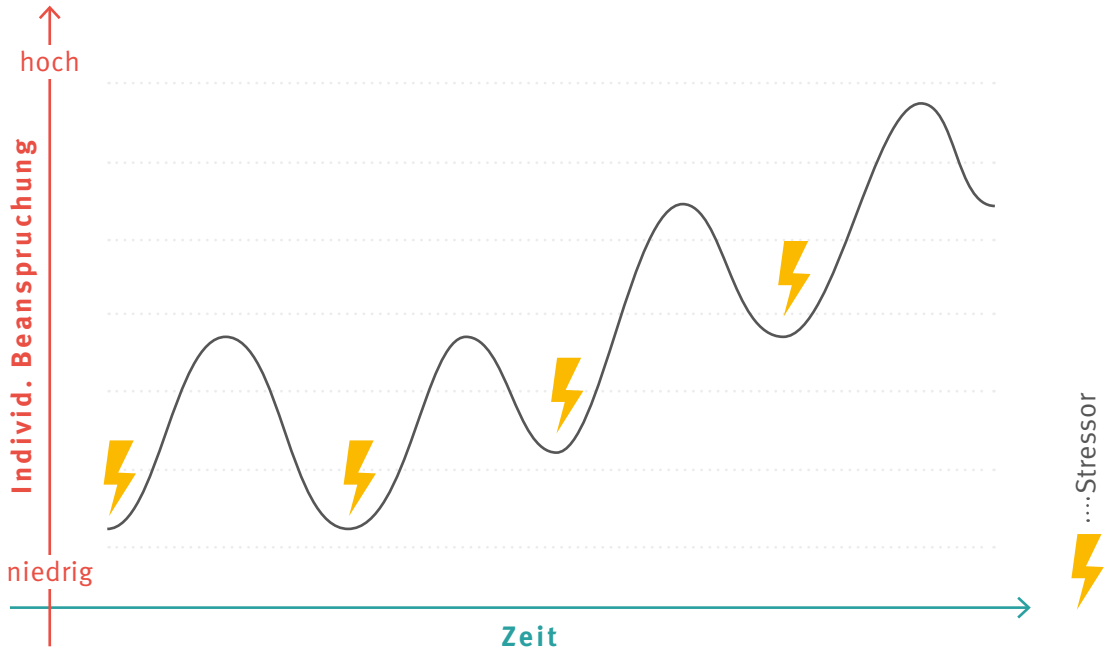


Abb. 4 Entwicklung von Dauerstress und chronischer Beanspruchung

Die Auseinandersetzung mit möglichen Bewältigungsstrategien sollte nicht erst in der Krise, sondern präventiv stattfinden, denn bei massivem Stresserleben schalten wir in eine Art „Notfallprogramm“ und in der Folge werden logisches Denken und kreatives Handeln stark eingeschränkt; wir sind von unseren Lösungskompetenzen abgeschnitten. Gesundheitsfürsorge stellt folglich eine dauerhafte Aufgabe dar, sowohl individuell als auch gemeinsam innerhalb der Schulgemeinschaften.

Herausforderung und Stress

Die Belastungen des Lehrerberufs im Allgemeinen und die spezifischen Herausforderungen in konkret erlebten Situationen an der eigenen Schule werden nicht von allen Kolleginnen und Kollegen in gleicher Weise als belastend empfunden. Stress definiert sich als etwas Subjektives und wird individuell unterschiedlich interpretiert und bewertet, abhängig von der wahrgenommenen Passung zwischen erlebten **inneren und äußeren Anforderungen** (Stressoren, z. B. eigene Ansprüche und Ziele, Erwartungen anderer Personen) und der Einschätzung **innerer und äußerer Bewältigungsmöglichkeiten** einer Person (Ressourcen, z. B. innere Ruhe, Distanzierungsfähigkeit, Unterstützung durch andere Personen, gutes Arbeitsmaterial, fachliche und soziale Kompetenzen).

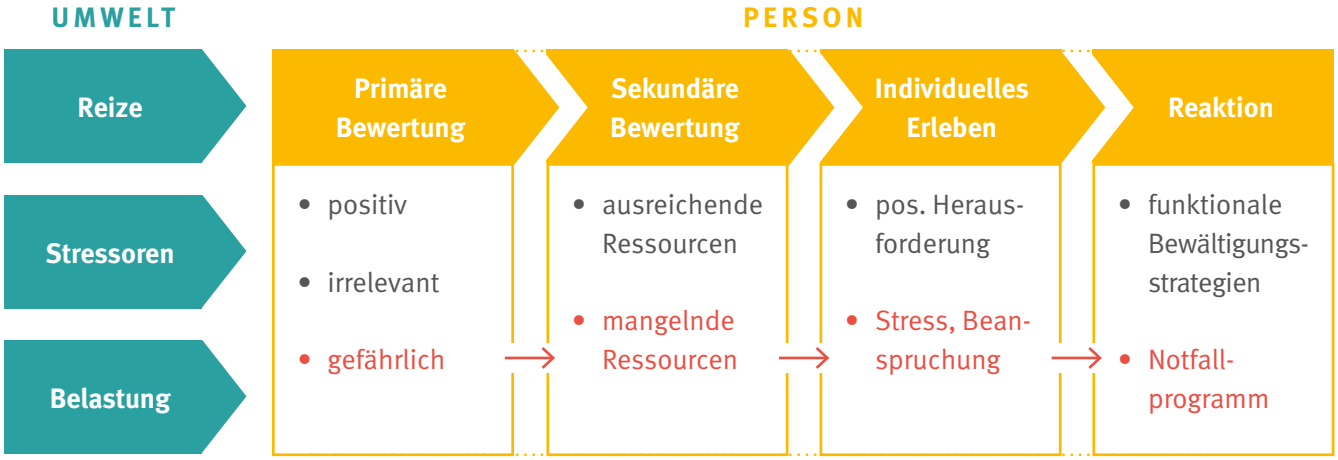


Abb. 5 Transaktionales Stressmodell nach Lazarus

Während ein schwieriges Elterngespräch beispielsweise für den einen Kollegen oder die eine Kollegin eine erhebliche Stresssituation darstellt, fühlt sich eine andere Person aus dem Kollegium vielleicht allenfalls gespannt und herausgefordert. Von zentraler Bedeutung im Stresserleben ist grundsätzlich die individuelle Situationsbewertung nach zwei Gesichtspunkten:

1. „Ist diese Situation für mich bzw. meine Ziele bedrohlich, harmlos oder günstig?“ und
2. „Werde ich mit der Situation zurechtkommen?“.

Die nachträgliche Bewertung von Stresssituationen wirkt dann wiederum als Rückkopplungsprozess auf zukünftige ähnliche Situationen. Eine erfolgreiche Bewältigung kann dazu führen, dass die Passung zwischen Anforderungen und Bewältigungsmöglichkeiten in ähnlichen Situationen zukünftig positiver eingeschätzt wird und diesen mit größerer Gelassenheit begegnet werden kann.

Im Sinne der Gesunderhaltung gehören zum Stressmanagement somit zwei Schritte: die Analyse der individuellen Stressoren und der individuellen Bewältigungskompetenzen.

Fragen zur Selbstreflexion:

- Welche Anforderungen begegnen Ihnen
  - gesellschaftlich (z. B. Aspekte des Schulsystems)?
  - schulisch (z. B. Kollegialität, Meinungsverschiedenheiten)?
  - individuell (z. B. Konflikte, negative Denkmuster, Hilflosigkeit, Perfektionsstreben)?
- Welche davon erleben Sie auch als Belastung, welche eher als Herausforderung?
- Welche Anforderung ist möglicherweise auch verzichtbar?
- Was und wer stärkt und stützt Sie ganz besonders?
  Auf welche Ihrer Ressourcen können Sie sich immer verlassen?
- Welche möchten Sie weiter ausbauen?
- Wer kann Sie dabei unterstützen?

Resilienz

Mögliche Ansatzpunkte zur Gesundheitsförderung können also sowohl die äußeren als auch die von uns selbst beeinflussbaren inneren Faktoren sein.

Resilienz wird als eine Art „Immunsystem der Seele“ oder „psychische Widerstandsfähigkeit“ beschrieben. Es handelt sich um ein Set von Fähigkeiten, das es ermöglicht, sich auch unter schwierigen Bedingungen gut zu fühlen, zu wachsen und sich erfolgreich neuen Anforderungen anzupassen.

Resilienz fördernde Faktoren

- positive Wahrnehmung und Bewertung der eigenen Person: Was macht mich aus?
- hohe Selbstwirksamkeitserwartung: Die subjektive Gewissheit, neue oder schwierige Anforderungssituationen auf Grund eigener Kompetenz bewältigen zu können.
- flexible Selbstregulationsfähigkeit: die Fertigkeit, die Aufmerksamkeit, Emotionen, Impulse und Handlungen zu steuern und in der Lage zu sein, das eigene Verhalten im Hinblick auf selbst gesetzte Ziele auszurichten.
- wahrgenommene soziale Unterstützung: Welche mir bedeutsamen Menschen sind für mich da?

Die (Weiter-) Entwicklung dieser Fähigkeiten ist lebenslang möglich, allerdings handelt es sich nicht um pauschale Rezepte, die in Stresssituationen schnell „hervorgeholt” und angewandt werden können. Fähigkeiten, die uns resilient werden lassen, stehen im Zusammenhang mit (Denk-) Mustern, die sich oft über viele Jahre ausgebildet haben, und deren hilfreiche Nutzbarmachung Zeit – und zwar insbesondere möglichst stressfreie Zeit – bedarf. Im akuten

Überlastungsmodus kann Betroffenen auch kurzfristiger durch Stabilisierungstechniken geholfen werden. Eine nachhaltige Stärkung von Ressourcen und Resilienzfaktoren erfordert ein Mindestmaß an Ruhe, Überblick und Selbststeuerungsfähigkeit. Resilienzförderung gelingt somit am besten, wenn sie ein selbstverständlicher Aspekt in unserem Alltag wird.

Mit Blick auf die eigene Resilienz und Widerstandfähigkeit kann es hilfreich sein, in der Selbstreflektion den Fokus auf die unterschiedlichen Faktoren von Resilienz zu richten, verbunden mit der Frage, welche Aspekte in welchen Situationen bereits schützend wirksam sind und welche noch förderungswürdig sind.

Fragen zur Selbstreflexion

- Worin erleben Sie den Sinn Ihrer Tätigkeit? Was ist das „Wofür?“
- Wo erleben Sie sich als besonders wirksam? Wo überwiegt das Gefühl, wenig bewirken zu können?
- Welche Strukturen sind hilfreich und geben Sicherheit?
- Welche Rituale und Gewohnheiten geben Kraft? Welche könnten Sie etablieren?
- Was gibt Energie, was raubt sie? Welche Kraftquellen können Sie ausbauen? Inwieweit beachten Sie an einem Schultag Ihre körperlichen Signale?
- Wie gehen Sie mit eigenen schwierigen Gefühlen um? Wo nehmen Sie sich als rein reagierend wahr? Wie können Sie hier mehr aktiv steuern?
- Welche Möglichkeiten haben Sie, Empfindungen und Beobachtungen mit Kolleginnen und Kollegen zu teilen?
- Welche sozialen Kontakte stärken Sie? Wie können Sie diese Kontakte fördern oder neue aufbauen?
- Wo gelingt es Ihnen, Positives im Fokus zu halten?
- Wo schaffen Sie es, den Blick nach vorne für Kreatives und Konstruktives zu öffnen?

Schulische Herausforderungen bewältigen

Ob im Arbeitsfeld Schule eine Situation als Stress oder Krise erlebt wird, wird also maßgeblich sowohl von unserer individuellen als auch der organisationalen Resilienz beeinflusst. Für den konkreten Umgang mit Situationen, die uns oder das (Schul-) System belasten, stressen oder in eine Krise bringen, wählen wir bestimmte Bewältigungsstrategien. Ausschlaggebend für eine erfolgreiche Bewältigung der Situation ist die **flexible** und **situationsangemessene** Nutzung eines möglichst **breiten Repertoires** an Bewältigungsstrategien – und zwar sowohl auf individueller als auch auf schulgemeinschaftlicher Ebene.

Unabhängig von schulgemeinschaftlichen Entscheidungen und Aktivitäten kann ein Ansatzpunkt in den **individuellen Bewältigungsmöglichkeiten** jeder Einzelperson liegen. Wird die

Problemorientierte Bewältigungsstrategien	Emotionsorientierte Bewältigungsstrategien
• Kompromisse bei Konflikten suchen • Aufgaben abgebeben • einen besonders herausfordernden Schüler in die Parallelklasse schicken • die eigene Klassenführung oder Gesprächsführung in den Blick nehmen • Zeitmanagement oder auch mal einen Termin absagen ...	• Distanzierung • mit eigenen Ansprüchen umgehen • den Gefühlen freien Lauf geben (Schreien, Weinen) • körperliche Betätigung • Entspannungstraining • Psychotherapie ...

Abb. 6 Beispiele problem- und emotionsorientierter Bewältigungsstrategien mit unterschiedlicher Funktionalität

Situation prinzipiell als veränderbar wahrgenommen, sind **problemorientierte Bewältigungsstrategien** wirksam, die am Stressauslöser ansetzen und diesen verändern. Ist eine Veränderung der äußeren Situation nur bedingt möglich, dienen **emotionsorientierte Bewältigungsstrategien** dem Abbau der durch die Situation entstandenen emotionalen Erregung.

Schulische Gesundheitsförderung auf persönliche Belastungen, Widerstandskräfte und Bewältigungsstrategien jedes Einzelnen zu reduzieren, würde der Bedeutung des Themas und der gemeinsamen Verantwortung für eine gesunde Schule nicht gerecht und würde einen wichtigen Einflussbereich vernachlässigen. Viele Belastungen in der Schule stellen nicht nur ein individuelles, sondern auch ein gemeinsames Problem dar und erfordern gemeinsame Anstrengungen. Ein gemeinschaftliches Vorgehen kann zur Problemlösung beitragen, zusätzliche Schutzfaktoren eröffnen und das Repertoire an Bewältigungsmöglichkeiten erweitern.

Fragen zur Selbstreflexion

- Welcher Stellenwert kommt dem Thema Gesundheit an unserer Schule zu?
- Welche Möglichkeiten gibt es für jeden Einzelnen, was ist gemeinsame Aufgabe?
- Welche Belastungen teilen wir als Kollegium?
- Wo können Stressoren ausgeschaltet oder vermindert werden?
- Wo ist ein gemeinschaftlicher Aufbau von Ressourcen sinnvoll, wo individuell?
- Wie können wir uns gemeinsam entlasten?

In der Betrachtung der spezifischen Situation der Lehrkräfte in einer Schule lassen sich viele Szenarien identifizieren, an denen unterschiedliche Anforderungen zu Tage treten.

Bezogen auf die konkrete und individuelle Situation der jeweiligen Schule kann es hilfreich sein, die Arbeitsbedingungen vor Ort, Fragen von Kooperation und Absprachen, gemeinsame Regelungen, gemeinschaftlich geteilte Belastungen und gemeinsame Ressourcen in den Blick zu nehmen, verbunden mit den Zielen:

- Arbeitsabläufe zufriedenstellender/effizienter zu gestalten
- Kommunikationsprozesse zu optimieren
- Kooperationsstrukturen aufzubauen und zu stärken
- kollegialen Austausch und Fallberatung zu ermöglichen
- Möglichkeiten des Teamteaching zu prüfen
- herausfordernde Schülerinnen und Schüler als gemeinsame Aufgabe zu begreifen
- transparente und verlässliche Strukturen zu schaffen
- etc.

Schulen, Lehr- und Fachkräfte, die Begleitung bei der Auseinandersetzung mit diesen und ähnlichen Themen und Prozessen wünschen, finden Ansprechpartner und Ansprechpartnerinnen in ihren jeweiligen schulpsychologischen Beratungsstellen vor Ort. Sie können sich als Einzelperson, als (Leitungs-) Team oder als gesamtes Schulkollegium an die Beratungsstelle wenden. Mögliche Unterstützungsangebote sind u. a. Angebote im Bereich Supervision, Coaching und Kollegiale Fallberatung, schulinterne Fortbildungsangebote, Schulentwicklungsmoderation und Prozessbegleitung.

Literaturangaben / vertiefende Literaturangaben

DAK-Gesundheit, Unfallkasse NRW (Hrsg.) (2012): Handbuch Lehrergesundheit – Impulse für die Entwicklung guter gesunder Schulen. Carl Link. Kronach.

Franzkowiak, P., Franke, A. (2018): Stress und Stressbewältigung. Online unter: www.leitbegriffe.bzga.de/alphabetisches-verzeichnis/stress-und-stressbewaeltigung

Kalisch, R. (2020): Der resiliente Mensch: Wie wir Krisen erleben und bewältigen. Neueste Erkenntnisse aus Hirnforschung und Psychologie. Piper. München.

Kaluza, G. (2018): Stressbewältigung: Trainingsmanual zur psychologischen Gesundheitsförderung. Springer. Heidelberg.

Schaarschmidt, U., Fischer, A.W. (2013): Lehrergesundheit fördern – Schulen stärken: Ein Unterstützungsprogramm für Kollegium und Leitung. Mit Online-Materialien. Beltz. Weinheim.

Rothland, M. (Hrsg.) (2013): Belastung und Beanspruchung im Lehrerberuf. Modelle, Befunde, Interventionen. Springer. Heidelberg.

Warkus, G. (2014): Lehren in Balance: Strategien gegen Stress und für mehr Wohlbefinden im Schulalltag (Spickzettel für Lehrer / Systemisch Schule machen). Carl Auer. Heidelberg.

Handlungsempfehlungen zur Krisenprävention in Schulen

Notfall – Krise – Bewältigung 64

Psychische Erste Hilfe für Betroffene 67

Umgang mit Belastungsreaktionen 72

Empfehlungen für Lehrkräfte im Umgang mit betroffenen Schülerinnen und Schülern 74

Empfehlungen für betroffene Lehrkräfte 77

Empfehlungen für Eltern betroffener Schülerinnen und Schülern 80

Notfall – Krise – Bewältigung

Notfall und Krise

Notfallsituationen in Schulen können individuelle Unfallereignisse, Bedrohungs- und Gewalterfahrungen, Todesfälle oder Suizide sein. Eine Schule kann von Katastrophen oder Ereignissen wie Bränden, Sturmschäden, Überschwemmungen oder chemisch-biologischen Unfällen und komplexen Schadenslagen wie Massenunfällen, Gebäudeeinstürzen oder Amokläufen bzw. School-Shootings betroffen sein.

Gemeinsam ist diesen Ereignissen, dass sie aus dem Alltagsgeschehen herausfallen und die psychische und körperliche Integrität Einzelner, einer Gruppe oder der gesamten Schulgemeinschaft beeinträchtigen können. Neben unmittelbar Betroffenen wie direkt Anwesenden, Geschädigten oder Opfern können aber auch deren Angehörige, Freunde, Zeugen, Zuschauerinnen und Zuschauer oder Helferinnen und Helfer mittelbar betroffen und belastet sein.

Notfälle können innerhalb der Schule oder auf dem Schulweg eintreten und somit zu einem schulischen Krisenereignis führen. Sie können aber auch außerhalb der Schule im Freizeitbereich stattfinden und dennoch in der Schule große Betroffenheit auslösen. So kann beispielsweise der Tod einer Schülerin, eines Schülers oder einer Lehrkraft am Abend oder Wochenende am nächsten Schultag in der Schule zu einer Krise führen.

Die Begriffe „Notfall“ und „Krise“ lassen sich allerdings nicht trennscharf voneinander abgrenzen und werden auch in der Fachliteratur uneinheitlich verwendet. Zu beachten ist, dass zwar einerseits Notfälle zu einer Krise in der Schule führen können. Es ist aber auch umgekehrt vorstellbar, wenn z. B. die suizidale Krise einer Schülerin oder eines Schülers in einen Notfall – die konkrete Suizidhandlung – mündet.

Akute Belastungsreaktionen

Nach einem schulbezogenen Notfall, einer Krise oder im Trauerfall können sehr unterschiedliche psychische und physische Belastungsreaktionen bei den unmittelbar oder mittelbar Betroffenen auftreten. **Es gibt keine richtigen oder falschen Reaktionen auf das unnormale Ereignis!**

Notfallsituationen können zum Verlust des inneren Gleichgewichts und zu starken emotionalen Reaktionen führen. Sie entstehen, wenn ein Mensch mit Ereignissen konfrontiert ist, die er aktuell nicht bewältigen kann, weil sie seine bislang erworbenen Fähigkeiten und erprobten Hilfsmittel weit überfordern. Es kommt zu einer (temporären) Erschütterung des Grundvertrauens in die Sicherheit der Welt. Dies führt zu starkem Stresserleben. Eine solche Krise kann über den Einzelnen hinaus auch Gruppen und Organisationen erfassen.

Menschen reagieren auf extreme Stresssituationen auf allen Ebenen. Individuell können diese Reaktionen z. T. aber sehr verschieden ausfallen, z. B.

- auf der Gefühlsebene: Gefühle der Hilflosigkeit, Angst, Schuld, Entsetzen, Wut, Ausgeliefert- und Überwältigtsein, innerer Leere etc.
- auf der Gedankenebene: Ungläubigkeit, Verwirrung, Kontrollverlust und Grübeln, Konzentrations- und Gedächtnisprobleme, „filmähnliches“ Wiedererleben des Notfallgeschehens etc.
- auf der Verhaltensebene: Vermeiden des Schulbesuches, sozialer Rückzug, Aggressivität, Überaktivität, Antriebslosigkeit, Schlafprobleme, Alpträume etc.
- auf der körperlichen Ebene: Zittern, Herzrasen, Atemnot, Müdigkeit, Schwindel, Kopf- oder Bauchschmerzen, Übelkeit, Appetitlosigkeit etc.

Für eine kurze Zeit sind diese Phänomene normale Reaktionen auf eine hoch belastende Erfahrung. In der Regel klingen die Symptome nach einigen Tagen oder Wochen wieder ab, denn nicht jedes Notfallerleben muss zu längerfristigen Belastungsfolgen und anhaltenden Beeinträchtigungen führen.

Menschen haben individuell gut ausgebildete **Resilienz- oder Schutzfaktoren**, die ihnen helfen, eine Notfallsituation gut zu verarbeiten. Diese Faktoren tragen bei den meisten Betroffenen dazu bei, ein belastendes Ereignis nach einer gewissen Zeit zu verarbeiten, in die eigene Biographie einzuordnen oder aus der aktiven Bewältigung des Erlebten sogar neue Selbstwirksamkeitserfahrung zu schöpfen.

Durch adäquate **Psychische Erste Hilfe** in und nach einer Notfallsituation werden diese Selbstheilungskräfte unmittelbar unterstützt. Die Bewältigung des stresshaften Ereignisses nach dem ersten Schock kann so deutlich gefördert werden.

Lehrkräfte sind in und nach einer Notfallsituation in Schulen häufig die ersten Hilfs- und Ansprechpersonen für die Betroffenen vor Ort. Sie sind den Schülerinnen und Schülern oder Kolleginnen und Kollegen bekannt und vertraut und somit im Vergleich zu „fremden“ Fachkräften besonders wichtig und hilfreich. Dabei ist zu beachten, dass Lehrkräfte selber belastet sein können und dementsprechend in einem Spannungsverhältnis zwischen eigener Betroffenheit und Fürsorgeverantwortung für ihre Schülerinnen und Schülern stehen.

Von daher ist die Kenntnis und aktive Einübung grundlegender Regeln der Psychischen Ersten Hilfe für Lehrpersonen unerlässlich (s. Psychische Erste Hilfe). Sie sollte standardmäßig ebenso zur unmittelbaren Erstversorgung vor Ort gehören wie die somatische Erste Hilfe.

Möglicher Therapiebedarf

Treten bei Betroffenen langfristig, d. h. nach mehr als vier bis sechs Wochen nach der psychischen Belastungssituation, immer noch Reaktionen auf wie wiederholte unausweichliche Erinnerungen an das Notfallereignis, übermäßige Schreckhaftigkeit und Schlaflosigkeit oder deutlicher sozialer Rückzug, um eine Wiedererinnerung an die Notfallsituation zu vermeiden etc., sollte auf die Notwendigkeit psychotherapeutischer Hilfe hingewiesen werden.

Die Diagnose einer Posttraumatischen Belastungsstörung hängt von einer sorgfältigen Bewertung der Beziehung zwischen Art, Inhalt und Schwere der Symptome ab. Um psychotherapeutische Unterstützung bei Bedarf sicherzustellen, ist es immens wichtig, dass alle von schulischen Krisensituationen Betroffenen seitens der Schulleitung der Unfallkasse NRW gemeldet werden.

Literaturangaben / vertiefende Literaturangaben

Drewes, S., Seifried, K. (2012): Krisen im Schulalltag. Prävention, Management und Nachsorge. Kohlhammer. Stuttgart.

Kalisch, R. (2020): Der resiliente Mensch: Wie wir Krisen erleben und bewältigen. Neueste Erkenntnisse aus Hirnforschung und Psychologie. Piper. München.

Karutz, H. (2020): Notfälle und Krisen in Schulen: Prävention, Nachsorge, Psychosoziales Management. S+K Verlag. Edewecht.

Karutz, H. (2020): Notfälle in Schulen: Unglücke, Krisen und Katastrophen professionell bewältigen. Carl Link. Kronach.

Lasogga, F., Gasch, B. (Hrsg.) (2011. 2. ergänzte und überarbeitete Auflage): Notfallpsychologie – Lehrbuch für die Praxis. Springer. Heidelberg.

Psychische Erste Hilfe für Betroffene

In und nach einer Notfallsituation in Schulen sind Lehrkräfte häufig vor Ort die ersten Hilfs- und Ansprechpersonen für die Betroffenen. Sie sind den Schülerinnen und Schülern oder Kolleginnen und Kollegen bekannt und vertraut und somit im Vergleich zu „fremden“ Fachkräften besonders wichtig und hilfreich.

Durch adäquate Psychische Erste Hilfe in und nach einer Notfallsituation werden die Selbstheilungskräfte betroffener Schülerinnen und Schüler sowie betroffener Lehrkräfte unmittelbar unterstützt und tragen somit maßgeblich dazu bei, das Notfallgeschehen nach dem ersten Schock zu bewältigen.

Von daher ist die Kenntnis und aktive Einübung grundlegender Regeln der Psychischen Ersten Hilfe für Lehrpersonen unerlässlich. Sie sollte standardmäßig ebenso zur unmittelbaren Erstversorgung in Schulen gehören wie die Somatische Erste Hilfe. Damit Sie als Lehrkräfte in und nach einer Notfallsituation im Sinne der Betroffenen handlungssicher bleiben, ist es immens wichtig, sich gemeinsam im Kollegium mit den nachfolgenden Handlungsempfehlungen vertraut zu machen.

Regel 1 – Zeige und sage, dass Du da bist und dass etwas geschieht!

Die oder der Betroffene soll spüren, dass sie bzw. er in seiner Situation nicht alleine ist. Schon der Satz „Ich bleibe bei Dir, bis der Rettungswagen eintrifft“, wirkt entlastend und beruhigend. Ferner sollen Betroffene auch konkrete Informationen erhalten über vorgenommene Maßnahmen („Ich habe den Rettungsdienst gerufen, er ist auf dem Weg und in fünf Minuten hier!“ etc.). Das vermittelt Sicherheit.

Bei jüngeren Kindern: Erklären Sie, dass und wie etwas geschieht. Auf diese Weise kann das Informationsbedürfnis befriedigt und das Verständnis der Situation gefördert werden.

Achten Sie darauf, im Kontakt mit den Betroffenen selbst möglichst ruhig und gefasst zu wirken. Auch wenn in Ihnen Gefühle der Hektik, Angst oder Unsicherheit aufkommen sollten, sprechen Sie nach Möglichkeit mit fester, ruhiger Stimme und in einem angemessenen Sprechtempo.

Regel 2 – Schirme das Notfallopfer vor Zuschauern ab!

Von Zuschauern angeschaut zu werden, ist für einen verletzten oder akut erkrankten Menschen sehr unangenehm; das Schamgefühl wird dadurch verletzt. Sorgen Sie deshalb für Sichtschutz und bitten Sie nicht betroffene Schülerinnen und Schüler freundlich, aber

bestimmt, Abstand zu halten. Wenn Mitschülerinnen und Mitschüler stören, weil sie unnötige Ratschläge geben oder von eigenen Erlebnissen berichten, geben Sie ihnen eine Aufgabe („Schaut bitte, dass keine Fahrräder im Weg stehen, wenn der Rettungsdienst kommt!“ etc.).

Regel 3 – Suche vorsichtigen Körperkontakt!

Leichter körperlicher Kontakt wird von vielen Notfallopfern als angenehm und beruhigend empfunden, jedoch empfiehlt es sich, die Schülerin oder den Schüler zu fragen, ob die Berührung für sie bzw. ihn in Ordnung ist (beachten Sie Alter, Geschlecht, Religion …). Wenn ja, halten Sie die Hand oder die Schulter der betroffenen Schülerin oder Kollegin bzw. des betroffenen Schülers oder Kollegen. Berührungen am Kopf und anderen Körperteilen sind hingegen nicht zu empfehlen. Begeben Sie sich auf die gleiche Höhe wie der verletzte oder erkrankte Mensch; knien Sie sich hin oder beugen Sie sich herab. Die betroffene Person erhält auf diese Weise schon nonverbal die Information, dass sie nicht alleine ist. Vielfach wird es als angenehm empfunden, wenn man mit einer Decke zugedeckt wird.

Wenn die Situation es zulässt, sollte einem unmittelbar von einem Notfall Betroffenen ermöglicht werden, eigene Entscheidungen zu treffen. Zum Beispiel kann man eine verletzte Schülerin oder einen Schüler fragen: „Möchtest Du zum Rettungswagen laufen oder lieber getragen werden?“ Auf diese Weise erhält sie bzw. er ein kleines Stück „Kontrollierbarkeit und Selbstwirksamkeit“ zurück und erlebt sich weniger hilflos und ohnmächtig.

Regel 4 – Sprich und höre zu!

Über die Situation sprechen zu können, wird von vielen Notfallbetroffenen als sehr wohltuend und entlastend erlebt. Hören Sie daher geduldig und aufmerksam zu, wenn jemand in einem Notfall etwas erzählt. Worüber gesprochen wird, ist letztlich nicht entscheidend, es kann durchaus auch um Themen gehen, die auf den ersten Blick gar keinen erkennbaren Bezug zum Notfallgeschehen haben. Ggf. können Ersthelfer durch unspezifische Anstöße ein Gespräch in Gang setzen: „Kann ich noch etwas für dich tun?“, „Wie ist das Ganze denn passiert?“ etc. Falls ein Notfallbetroffener aber lieber nicht über das Geschehene sprechen möchte, sollte man das akzeptieren.

Regel 5 – Erkläre ungewöhnliches Verhalten und nutze Chancen!

Sagen Sie den Betroffenen, dass die eigenen und die ungewöhnlichen Reaktionen ihrer Mitschülerinnen und Mitschüler (Weinen, Weglaufen, Lachen, Ausrasten etc.) ganz normale Reaktionen auf das Miterleben des Notfallgeschehens sind und beugen Sie so möglichen Verunsicherungen vor.

Kinder und Jugendliche wollen am Notfallort evtl. selbst aktiv werden, hier bietet es sich an, ihnen kleine ungefährliche Aufgaben zu übertragen („Du kannst die Tür für den Rettungsdienst aufhalten!“, „Bitte könnt ihr die Tornister beiseite räumen!“ etc.).

Regel 6 – Belastendes entfernen und Hilfe sichtbar machen!

Belastende Anblicke von Verletzten oder (z. B. Blut-) Spuren des Ereignisses sollten möglichst verhindert werden. Gleichzeitig ist es hilfreich, den Anblick von professioneller Hilfe sichtbar zu machen und die Aufmerksamkeit der Betroffenen entsprechend zu lenken: „Da kommt schon die Feuerwehr. Jetzt wird uns geholfen!“, „Siehst du, nun fährt der Rettungswagen ins Krankenhaus!“ Ein „positiv“ erlebter Abschluss des Geschehens kann für die weitere Verarbeitung und Bewältigung eines Notfallgeschehens sehr wichtig und hilfreich sein.

Zu vermeiden sind in jedem Fall:

- Tröstungsfloskeln („Alles wird wieder gut.“)
- moralisierende („Wer weiß, wozu das gut war.“) oder bagatellisierende Äußerungen („So schlimm ist das doch nicht, stell dich nicht so an.“)
- die Betroffene oder den Betroffenen alleine zu lassen
- Schuldzuweisungen („Ihr hättet auch wirklich besser aufpassen müssen!“)
- „stille“ Betroffene zu übersehen (besonders Kinder können unter Schock wie „eingefroren“ oder apathisch reagieren)
- sich mit mehreren Helferinnen und Helfern auf einen Betroffenen zu stürzen
- sich bedrohlich oder unverständlich zu äußern (z. B. „Oh weia! Das sieht mir nach einer Commotio cerebri aus!“)
- falsche Versprechungen zu machen („Die Wunde muss bestimmt nicht genäht werden.“)
- sich altersunangemessen zu verhalten (z. B. einem Jugendlichen ein Stofftier in die Hand drücken)
- unnötige Diskussionen (keine „Wer-hat-Recht-Diskussionen“)
- aufdeckende Gesprächsführung: **Nicht** nach Gefühlen fragen, sondern wenn Fragen zum Vorfall gestellt werden, dann eher nach Fakten oder Sinneseindrücken („Was hast Du gesehen?“)

In dem nachfolgenden Merkblatt zur Psychischen Ersten Hilfe sind noch einmal alle relevanten Informationen zusammenfassend skizziert.

Das Merkblatt kann auch als Kopiervorlage verwendet werden.

Merkblatt zur Psychischen Ersten Hilfe

Für die Lehr- und Fachkräfte vor Ort können die Grundprinzipien Psychischer Erster Hilfe Anhaltspunkte geben, wie der direkte Kontakt mit verletzten, akut erkrankten und weiteren von einem Notfall betroffenen Menschen gelingt.

Prinzip 1 – Zeige und sage, dass Du da bist und dass etwas geschieht!

- Vermittle, dass der / die Betroffene nicht alleine ist und dass du dort bleibst.
- Erkläre, was passiert und wie geholfen wird.
- Auch, wenn Gefühle von Unsicherheit oder Hektik aufkommen, sprich mit möglichst ruhiger, fester Stimme

Prinzip 2 – Schirme das Notfallopfer vor Zuschauern ab!

- Für verletzte und akut erkrankte Menschen ist es sehr unangenehm, von Zuschauern angeschaut zu werden.
- Sorge für einen Sichtschutz und bitte nicht betroffene Schüler, Abstand zu halten.
- Oft ist es hilfreich, wenn man Herumstehenden kleine, möglichst konkrete Aufgaben erteilt.

Prinzip 3 – Suche vorsichtigen Körperkontakt!

- Viele Notfallbetroffene empfinden leichten Körperkontakt als beruhigend und angenehm.
- Die Person sollte gefragt werden, ob Berührungen in Ordnung sind.
- Wenn ja, halten Sie die Hand oder die Schulter der betroffenen Person.

Prinzip 4 – Sprich und höre zu!

- Sprechen und erzählen zu können, wird von vielen Notfallbetroffene als wohltuend und entlastend erlebt. Also höre aktiv und aufmerksam zu.
- Alles, worüber ein Notfallbetroffener gerade sprechen möchte, ist in Ordnung. Auch, wenn er / sie schweigen möchte.
- Durch unspezifische Fragen kann man Anstöße für ein Gespräch geben (z. B. „Wie ist das denn eigentlich passiert?“).

Prinzip 5 – Erkläre ungewöhnliches Verhalten und nutze Chancen!

- Sage den Betroffenen, dass die eigenen und ungewöhnliche Reaktionen von anderen Personen ganz normale Reaktionen auf eine Notfallsituation sind.
- Nutze jede Chance, dass Betroffene und Anwesende durch kleine Aufgaben wieder aktiv werden (Glas Wasser bzw. Decke holen, Tür aufhalten, Dinge wegräumen etc.).

Prinzip 6 – Belastendes entfernen und Hilfe sichtbar machen!

- Belastendes wie Blut, Spuren des Unfalls / Geschehens sollten (ggf. in Absprache mit der Polizei) schnell entfernt werden.
- Der Anblick professioneller Hilfe (Krankenwagen, Feuerwehr, Polizei etc.) sollte sichtbar gemacht werden und die Aufmerksamkeit darauf gelenkt werden.
- Ein möglichst „positiver“ Abschluss kann für die Bewältigung des Erlebten hilfreich sein.

Literaturangaben / vertiefende Literaturangaben

Franzkowiak, P. & Franke, A. (2018): Stress und Stressbewältigung. Online unter: www.leitbegriffe.bzga.de/alphabetisches-verzeichnis/stress-und-stressbewaeltigung/

Kaluza, G. (2018): Stressbewältigung: Trainingsmanual zur psychologischen Gesundheitsförderung. Springer.

Karutz, H. (2020): Notfälle und Krisen in Schulen: Prävention, Nachsorge, Psychosoziales Management. S+K Verlag.

Karutz, H. (2020): Notfälle in Schulen: Unglücke, Krisen und Katastrophen professionell bewältigen. Carl Link Verlag.

Karutz, H.; Lasogga, F. (2016, 2. Auflage): Kinder in Notfällen. Psychische erste Hilfe und Nachsorge. S+K Verlag.

Lasogga, F. (2012): Psychische Erste Hilfe in der Schule. In: Seifried, K.; Drewes, S., Hrsg. (2012): Krisen im Schulalltag. Kohlhammer. Stuttgart.

Umgang mit Belastungsreaktionen

Als Belastungsreaktion (umgangssprachlich auch „psychischer Schockzustand“ oder „Krisenzustand“) bezeichnet man eine Vielzahl unterschiedlicher Reaktionen auf ein kritisches Lebensereignis oder auf traumatische Erfahrungen. Diese Reaktionen können von Person zu Person sehr unterschiedlich und im Verlauf wechselnd sein und zeigen sich u. a. in Form von Angst, Verzweiflung, Depressivität, Ärger, Wut, Rückzug oder auch Überaktivität. Sie stehen im zeitlichen Zusammenhang zu dem Ereignis und sind in der Regel rasch rückläufig.

Prinzipiell können die aufgeführten Reaktionsweisen sämtlich als normale Reaktionen auf ein unnormales (traumatisches, krisenhaftes bzw. außergewöhnliches) Ereignis eingeordnet werden. Ziel im Umgang mit Betroffenen sollte es daher sein, diese unterschiedlichen Reaktionen zu „normalisieren“ ohne sie zu bagatellisieren, und den betroffenen Schülerinnen und Schülern (selbstverständlich unter Beachtung des eigenen psychischen Befindens) möglichst unaufgeregt die Erfahrung von Sicherheit, Schutz und Kontrolle zu ermöglichen und ihnen einen Rahmen zu bieten, in dem Schule als sicherer Ort wahrgenommen werden kann und der dazu beiträgt, Bewältigungsmöglichkeiten zu stärken und Ressourcen zu aktivieren.

Welche Dinge psychisch erschütterten Betroffenen in diesem Zusammenhang als hilfreich erscheinen, ist von Person zu Person ebenso verschieden wie von der Altersstufe abhängig. Es macht daher Sinn, in den ersten Tagen nach außergewöhnlichen Ereignissen flexible Angebote bereitzuhalten, also einerseits gesprächsbereit zu sein, andererseits aber auch Normalität im Sinne von Unterrichtsinhalt und Distanzierung zu ermöglichen.

Insgesamt ist es wichtig, die Reaktionen betroffener Schülerinnen und Schüler und auch anderer Betroffener gerade im zeitlichen Verlauf im Blick zu behalten, aufmerksam und sensibel zu sein für etwaige Verschlechterungen oder sonstige Veränderungen (z. B. der Einsatz nicht hilfreich oder u. U. sogar schädigend erscheinender Bewältigungsversuche wie etwa Alkohol-/Drogenkonsum bei Jugendlichen, exzessives Videospielen, riskantes Verhalten). Ggf. kann es erforderlich werden, Unterstützung einzubeziehen, bzw. mit Eltern, Personensorgeberechtigten oder volljährigen Schülerinnen und Schülern geeignete Hilfsmöglichkeiten in den Blick zu nehmen (hierzu finden Sie als Schulleitung, Lehrkraft oder sonstiges pädagogisches Personal auch Unterstützung in ihrer örtlichen Schulpsychologischen Beratungseinrichtung).

Bei diesen Ausführungen handelt es sich um allgemeine Informationen zu Belastungsreaktionen. Zu den verschiedenen Krisenereignissen sind, wie in den entsprechenden Kapiteln dargestellt, die jeweils konkreten, z. T. spezifischen Maßnahmen des Umgangs mit Belastungsreaktionen zu beachten.

Literaturangaben / vertiefende Literaturangaben

Franzkowiak, P., Franke, A. (2018): Stress und Stressbewältigung. Online unter: www.leitbegriffe.bzga.de/alphabetisches-verzeichnis/stress-und-stressbewaeltigung

Kaluza, G. (2018): Stressbewältigung: Trainingsmanual zur psychologischen Gesundheitsförderung. Springer. Heidelberg.

Bengel, J., Hubert, S. (2010): Anpassungsstörungen und Akute Belastungsreaktionen (Fortschritte der Psychotherapie, 39). Hogrefe. Göttingen.

Ehring, T., Ehlers, A. (2018): Ratgeber Trauma und Posttraumatische Belastungsstörungen: Informationen für Betroffene und Angehörige (Ratgeber zur Reihe Fortschritte der Psychotherapie). Hogrefe. Göttingen.

Kröger, C. (2013): Psychologische Erste Hilfe (Fortschritte der Psychotherapie, 51). Hogrefe. Göttingen.

Empfehlungen für Lehrkräfte im Umgang mit betroffenen Schülerinnen und Schülern

Nach einer Notfallsituation sind Lehrkräfte verständlicherweise häufig verunsichert, wie sie in den normalen Schulalltag nach dem Notfallgeschehen zurückkehren können und wie sie mit den betroffenen Schülerinnen und Schülern umgehen sollen.

Kinder und Jugendliche reagieren auf ein und dieselbe Notfallsituation sehr unterschiedlich. Einige ziehen sich vielleicht zurück oder verweigern schulische Leistungsanforderungen, andere reagieren aggressiv und leicht reizbar. Wieder andere zeigen sich unkonzentriert, wirken wie aufgedreht und können ihre schulischen Leistungen nicht mehr wie gewohnt abrufen. Häufig werden auch Kopf- oder Bauchschmerzen geäußert oder der Schulbesuch verweigert. Und schließlich gibt es auch Kinder und Jugendliche, die nach einem Notfallgeschehen nach außen hin sehr ruhig und besonnen wirken, doch auch sie befinden sich häufig in psychischer Bedrängnis und können manchmal pädagogische Unterstützungsangebote benötigen.

All diese unterschiedlichen Verhaltensweisen sind zunächst einmal „ganz normale Reaktionen auf das unnormale Ereignis“ und legen sich in der Regel innerhalb von drei bis vier Tagen wieder. Folgende Informationen können Ihnen helfen, Ihre Schülerinnen und Schüler zu unterstützen, das Erlebte zu verarbeiten.

„Aktivieren Sie die Selbstheilungskräfte Ihrer Schülerinnen und Schüler an!“

Kinder und Jugendliche verfügen über erstaunliche Selbstheilungskräfte, die Erwachsene oftmals unterschätzen. Um die eigenen Selbstheilungskräfte zu aktivieren, benötigen Kinder und Jugendliche eventuell jedoch einen entsprechenden Impuls. Hier kommen Sie als Lehrkräfte mit Ihren Hilfs- und Unterstützungsangeboten ins Spiel. Regen Sie die Kinder oder Jugendlichen an, bestimmte Aufgaben zu übernehmen, z. B. sich um Andere zu kümmern, besprechen Sie Verarbeitungshilfen und lassen Sie sie darüber mitentscheiden, wie mit dem Geschehenen in ihrer Klasse bzw. in der Schule umgegangen werden soll.

„Kehren Sie achtsam in den Schulalltag zurück!“

Kinder und Jugendliche zeigen nach Krisen und Notfällen ein ausgeprägtes Bestreben nach „Normalität“ und Alltäglichkeit. Die gewohnten Strukturen und vertrauten Routinen unseres Alltages wie der Schulbesuch können eine große Chance sein, Halt, Sicherheit und Orientierung zu geben. Schule ist in dieser Hinsicht nicht nur ein Lernort, sondern immer auch ein Ort, an dem Schülerinnen und Schüler ihre sozialen Beziehungen leben.

Sorgen Sie als Lehrkräfte dafür, dass der normale Stundenablauf weitgehend bestehen bleibt. Signalisieren Sie Ihren Schülerinnen und Schülern, dass Sie für sie da sind, wenn diese Sie brauchen!

Ihre eigene – für Ihre Schülerinnen und Schüler gewohnte – emotionale Stabilität verdeutlicht ihnen, dass sie sich auf Sie in dieser schwierigen Situation verlassen können. Scheuen Sie sich aber auch nicht, ggf. eigene Betroffenheit zu zeigen – Sie müssen sich nicht verstellen und sie sollten auch nichts krampfhaft verbergen. Ihre Schülerinnen und Schüler nehmen Sie gerade auch dann als ein positives Vorbild war, wenn Sie über Ihre Befindlichkeit – Traurigkeit, Aufregung oder Verärgerung usw. – offen und ehrlich sprechen können.

„Nehmen Sie sich Zeit und kümmern Sie sich!“

Wir wissen heute, dass wir nach einem erlebten Notfallgeschehen Zeit brauchen, bis wir wieder in den Alltag zurückgefunden haben. Um das Geschehene zu verarbeiten, ist es sehr wichtig, dass Sie Ihren Schülerinnen und Schülern Zeit lassen, das Erlebte zu verarbeiten.

Teilen Sie Ihrer Klasse mit, dass Sie um die besondere Situation der Betroffenen wissen und informieren Sie über den weiteren Verlauf und den Umgang mit dem Ereignis. Ihre Schülerinnen und Schüler benötigen pädagogische Toleranz bei temporären Leistungseinbußen und Verhaltensauffälligkeiten (möglicherweise auch für mehrere Wochen!).

Machen Sie Ihrer Klasse Gesprächsangebote, um im sicheren Rahmen über das Erlebte berichten zu können und zu dürfen. Reden kann entlasten, aber niemand sollte etwas sagen müssen. Hören Sie geduldig und verständnisvoll zu! Signalisieren Sie Ihren Schülerinnen und Schülern das Zutrauen, dass Sie diese belastende Zeit gemeinsam als Klasse und Schulgemeinschaft bewältigen werden.

„Regen Sie Ihre Schülerinnen und Schüler zu Aktivitäten an!“

Regen Sie die Ihnen anvertrauten Schülerinnen und Schüler zu allen Schul- und Freizeitaktivitäten an, die ihnen vor dem belastenden Ereignis Spaß gemacht haben und bei denen sie sich wohlgefühlt haben. Dazu zählen beispielsweise: sich mit Freunden zu treffen, Musik zu hören oder Sport zu treiben, zu schulischen Veranstaltungen zu gehen. Gerade sportliche Aktivitäten sind hervorragend geeignet, die noch im Blut vorhandenen Stresshormone abzubauen und auch die Aufmerksamkeit zeitweise vom Notfall- bzw. Krisenereignis weg in eine andere Richtung zu lenken.

Geben Sie Ihren Schülerinnen und Schülern unbedingt das klare Signal und die eindeutige Erlaubnis, dass sie diese Aktivitäten genießen und auch wieder lachen dürfen, auch wenn Mitschülerinnen und Mitschüler noch im Krankenhaus behandelt werden oder gar verstorben sind.

„Beobachten Sie Ihre Schülerinnen und Schüler, aber auch sich selbst achtsam!“

Beobachten Sie das Verhalten und die Reaktionen Ihrer Schülerinnen und Schüler über einen längeren Zeitraum aufmerksam. Haben Sie den Eindruck, dass es Ihren Schülerinnen und Schülern langfristig besser geht und die Symptome weniger werden?

Teilen Sie Ihre Beobachtung im Kollegium und mit den Eltern des betroffenen Kindes. Sprechen Sie mit Ihren Kolleginnen und Kollegen über Ihre eigenen Wahrnehmungen und Gefühle in Bezug auf Ihre Schülerinnen und Schüler. Achten Sie darauf, wie es Ihnen geht. Gehen Sie sorgsam mit sich selbst um. Suchen Sie sich ggf.selbst beratende Unterstützung.

Literaturangaben / vertiefende Literaturangaben

Karutz, H. (2020): Notfälle und Krisen in Schulen: Prävention, Nachsorge, Psychosoziales Management. S+K Verlag. Edewecht.

Karutz, H. (2020): Notfälle in Schulen: Unglücke, Krisen und Katastrophen professionell bewältigen. Carl Link. Kronach.

Lasogga, F. (2012): Psychische Erste Hilfe in der Schule. In: Seifried, K.; Drewes, S., Hrsg. (2012): Krisen im Schulalltag. Kohlhammer. Stuttgart.

Lasogga, F., Gasch, B. (Hrsg.) (2011. 2. ergänzte und überarbeitete Auflage): Notfallpsychologie – Lehrbuch für die Praxis. Springer. Heidelberg.

Empfehlungen für betroffene Lehrkräfte

Von einer Notfallsituation betroffene Lehrkräfte sind verständlicherweise häufig verunsichert, wie sie das Erlebte verarbeiten und wie sie nach dem Notfallgeschehen in den normalen (Schul-)Alltag zurückkehren können.Folgende Informationen können Ihnen helfen, Ihre akuten Belastungsreaktionen zu verstehen und das Erlebte zu verarbeiten.

Nach einer Notfallsituation reagieren nicht nur Kinder und Jugendliche, sondern auch Erwachsene auf ein und dieselbe Notfallsituation sehr unterschiedlich. Während manche Personen augenscheinlich kaum ungewöhnliche Reaktionen zeigen, ziehen sich einige eher in den häuslichen Kontext zurück, agieren sozial unsicher und vermeiden berufliche Anforderungssituationen. Andere sind sehr unkonzentriert, wirken wie aufgedreht und können ihre beruflichen Leistungen nicht mehr wie gewohnt abrufen. Wieder andere reagieren mit deutlichen Angstsymptomen und sind sehr angespannt, nervös oder extrem schreckhaft. Auch die Äußerung von somatoformen Auffälligkeiten wie Magenbeschwerden, Rücken- und Kopfschmerzen sind nicht ungewöhnlich.

All diese unterschiedlichen Verhaltensweisen sind zunächst einmal **„normaler Reaktionen auf ein unnormales Ereignis“** und legen sich in der Regel innerhalb von drei bis vier Tagen wieder.

Verständlicherweise sind Sie als Erwachsene und in Ihrer Funktion als Lehrkräfte verunsichert, wie Sie sich jetzt verhalten sollen und was Sie für sich tun können. Wir Erwachsene verfügen aber über erstaunliche Selbstheilungskräfte, die es jetzt zu aktivieren gilt. Nachfolgende Empfehlungen können Ihnen dabei helfen, in einer belastenden Situation gut für sich zu sorgen.

„Nehmen Sie sich Zeit und kümmern Sie sich um sich!“

Wir wissen heute, dass wir nach einem erlebten Notfallgeschehen Zeit brauchen, bis wir wieder in den Alltag zurückgefunden haben. Um das Geschehene zu verarbeiten, ist es sehr wichtig, dass Sie sich Zeit nehmen und sich nicht selbst mit der Erwartung unter Druck setzen, zügig wieder „funktionieren“ zu müssen.

Teilen Sie Ihrem sozialen Umfeld mit, was Sie belastet, so dass andere um Ihre besondere Situation wissen. Nutzen Sie Gesprächsangebote mit vertrauten Bezugspersonen (Verwandte, Freundinnen und Freunde, Kolleginnen und Kollegen), um im sicheren Rahmen über das Erlebte berichten zu können und zu dürfen. Reden kann entlasten, wenn Sie es sich wünschen. Es ist aber auch in Ordnung, wenn Sie nichts sagen möchten.

„Kehren Sie achtsam in Ihren (Schul-)Alltag zurück!“

Sich Zeit für sich zu nehmen, bedeutet nicht automatisch, sich aus dem Alltag zurückzuziehen. Im Gegenteil: Die gewohnten Strukturen und vertrauten Routinen unseres häuslichen sowie beruflichen Alltages bieten eine große Chance, Halt, Sicherheit und Orientierung zurückzugewinnen. Denn gerade auch Ihr beruflicher Kontext ist in dieser Hinsicht nicht nur ein Arbeitsort, sondern immer auch ein Ort, an dem Sie Ihre sozialen Beziehungen leben.

Sorgen Sie dafür, dass der normale Alltagsablauf und die gewohnte Alltagsstruktur weitgehend bestehen bleiben. Auch wenn Sie im Moment möglicherweise nicht so sicher, strukturiert und emotional stabil wie gewohnt auftreten können, hilft der gewohnte Rahmen, Sicherheit zurückzuerlangen.

„Regen Sie sich zu Aktivitäten an!“

Nach hoch belastenden Ereignissen ist es wichtig, die eigenen Kraftquellen zu aktivieren und, selbst wenn es Ihnen zunächst unpassend erscheint; beispielsweise einem gewohnten Hobby nachzugehen. Geben Sie sich von daher selbst das klare Signal und die eindeutige Erlaubnis, dass Sie diese Aktivitäten genießen und auch wieder lachen dürfen, auch wenn Schülerinnen und Schüler oder Kolleginnen und Kollegen noch im Krankenhaus behandelt werden oder gar verstorben sind.

Regen Sie sich also selbst zu Aktivitäten an, die Ihnen vor dem belastenden Ereignis Spaß gemacht haben, die Sie als interessant erlebt und bei denen Sie sich wohlgefühlt haben. Dazu zählen beispielsweise, sich mit Freunden zu treffen, Kulturveranstaltungen zu besuchen, in der Natur spazieren zu gehen oder Sport zu treiben. Gerade sportliche Aktivitäten sind hervorragend geeignet, die noch im Blut befindlichen Stresshormone abzubauen und die Aufmerksamkeit zeitweise in eine andere Richtung zu lenken.

„Beobachten Sie sich selbst achtsam!“

Kein Außenstehender kann Ihnen sagen, an welcher Stelle des Selbstheilungsprozesses es Ihnen wie gehen sollte, und was genau Sie an welcher Stelle tun müssen. Achten Sie darauf, wie es Ihnen geht. Was tut Ihnen gut? Was fällt Ihnen noch schwer? Welche Unterstützung brauchen Sie? Gehen Sie somit sorgsam mit sich selbst um und suchen Sie sich ggf. Beratung und Unterstützung. Wenn Sie durch das Geschehen an frühere krisenhafte Ereignisse erinnert und möglicherweise zusätzlich belastet werden, dann ist es besonders ratsam, sich professionelle Hilfe zu holen.

Literaturangaben / vertiefende Literaturangaben

Karutz, H. (2020): Notfälle und Krisen in Schulen: Prävention, Nachsorge, Psychosoziales Management. S+K Verlag. Edewecht.

Karutz, H. (2020): Notfälle in Schulen: Unglücke, Krisen und Katastrophen professionell bewältigen. Carl Link. Kronach.

Lasogga, F., Gasch, B. (Hrsg.) (2011. 2. ergänzte und überarb. Auflage): Notfallpsychologie – Lehrbuch für die Praxis. Springer. Heidelberg.

Lasogga, F. (2012): Psychische Erste Hilfe in der Schule. In: Seifried, K., Drewes, S. (Hrsg.) (2012): Krisen im Schulalltag. Kohlhammer. Stuttgart.

Empfehlungen für Eltern betroffener Schülerinnen und Schüler

Nach einer Notfallsituation sind Eltern oder Erziehungsberechtigte verständlicherweise verunsichert, wie sie am besten mit ihrem Kind umgehen sollen. Folgende Informationen können Eltern oder Erziehungsberechtigten helfen zu verstehen, wie Kinder und Jugendliche auf Notfallsituationen reagieren und wie sie das Erlebte verarbeiten können.

Dieses Merkblatt kann beispielsweise im Anschluss an einen Elternabend in der Schule nach einem Notfallgeschehen ausgegeben werden (s. Strukturierung eines Elternabends).

Jede Lehrkraft hat neben ihrem Bildungs- und Erziehungsauftrag immer auch einen Beratungsauftrag, auch in Notfallsituationen. Dieses Merkblatt für Eltern oder Erziehungsberechtigte dient auch ihrer eigenen fachlichen Orientierung im Beratungsprozess mit betroffenen Eltern oder Erziehungsberechtigten.

Liebe Eltern,

Ihre Kinder sind plötzlich und unerwartet in eine Situation geraten, die sehr belastend für sie ist. Auch Sie als Eltern und Bezugspersonen mögen sich unsicher fühlen, wie Sie Ihre Kinder nun am besten unterstützen können. Die nachfolgenden Hinweise können Ihnen Wege aufzeigen, welches Verhalten für Ihre Kinder nun hilfreich und nötig ist.

Bitte machen Sie sich bewusst, dass Kinder und Jugendliche auf ein und dieselbe Notfallsituation sehr unterschiedlich reagieren können. Einige mögen sich zurückziehen oder klammern, andere scheinen vielleicht aggressiv und leicht reizbar. Wieder andere haben Probleme, sich zu konzentrieren, wirken wie aufgedreht, können nicht einschlafen oder äußern Bauchschmerzen und möchten nicht mehr zur Schule gehen. Es gibt auch Kinder und Jugendliche, die sich nach einem Notfallgeschehen sehr ruhig verhalten und besonnen wirken. Aber auch diese Kinder brauchen unter Umständen elterliche Unterstützung.

Wie auch immer sich Ihr Kind zurzeit verhält, seien Sie sich sicher, dass dies zunächst einmal **„normale Reaktionen auf ein unnormales Ereignis“** sind. Diese ersten Schockreaktionen legen sich in der Regel nach drei bis vier Tagen wieder.

„Stoßen Sie die Selbstheilungskräfte Ihrer Kinder an!“

Verständlicherweise sind Sie als Eltern verunsichert, wie Sie sich jetzt verhalten sollen. Kinder und Jugendliche verfügen aber über erstaunliche Selbstheilungskräfte, die Erwachsene oftmals unterschätzen. Um die eigenen Selbstheilungskräfte zu aktivieren, benötigen Kinder und Jugendliche manchmal einen kleinen Impuls. Und hier kommen Sie als Eltern mit Ihren Hilfs-

und Unterstützungsangeboten ins Spiel. Gehen Sie mit Ihrem Kind so um, wie Sie es sonst auch tun, packen Sie es „nicht in Watte“.

„Nehmen Sie sich Zeit und kümmern Sie sich!“

Wir wissen heute, dass wir nach einem erlebten Notfallgeschehen Zeit brauchen, bis wir wieder in den Alltag zurückgefunden haben. Um das Geschehene zu verarbeiten, ist es sehr wichtig, dass Sie Ihren Kindern Zeit lassen, das Erlebte zu verarbeiten. Die Kinder benötigen jetzt von Eltern, Großeltern, Freundinnen und Freunden sowie Lehrkräften das Gefühl von Sicherheit und Geborgenheit.

Sie benötigen die „drei Z“: Zeit, Zuwendung und Zutrauen. Bieten Sie Ihrem Kind ausreichend Zeit und Gelegenheiten, im sicheren Rahmen über das Erlebte berichten zu können und zu dürfen. Hören Sie geduldig und verständnisvoll zu, doch bedrängen Sie Ihr Kind nicht, wenn es nicht mehr erzählen möchte.

Wichtig ist, dass Sie als Eltern emotionale Nähe zu Ihren Kindern herstellen, so dass Ihre Kinder die eigenen Gefühle äußern können. Signalisieren Sie Ihrem Kind das Zutrauen, dass Sie diese belastende Zeit gemeinsam bewältigen werden.

„Kehren Sie achtsam in den Alltag zurück!“

Die gewohnten Strukturen und vertrauten Routinen unseres Alltages wie das Besuchen von Freundinnen und Freunden oder der Schul- und Vereinsbesuch sind eine große Chance, Halt, Sicherheit und Orientierung zu bieten. Sorgen Sie als Eltern dafür, dass der gewohnte Tagesablauf Ihrer Kinder bestehen bleibt, sie regelmäßige und gesunde Mahlzeiten einnehmen und ausreichend Schlaf erhalten.

Sie als Eltern sollten gemachte Absprachen Ihren Kindern gegenüber genau einhalten, um Ihrem Kind deutlich zu machen, dass es sich auf Sie in dieser schwierigen Situation eindeutig verlassen kann. Nach Möglichkeit sollten für die nächste Zeit größere Veränderungen wie Schulwechsel oder Umzüge vermieden werden.

„Regen Sie Ihre Kinder zu Aktivitäten an!“

Regen Sie Ihre Kinder zu allen Aktivitäten an, die Ihnen vor dem belastenden Ereignis Spaß gemacht haben und bei denen sich Ihre Kinder wohlgefühlt haben und entspannen konnten. Dazu zählen beispielsweise: sich mit Freunden treffen, Musik hören, zum Fußballtraining gehen.

Gerade sportliche Aktivitäten sind hervorragend geeignet, die noch im Blut befindlichen Stresshormone abzubauen und die Aufmerksamkeit Ihres Kindes zeitweilig in eine andere Richtung zu lenken.

Geben Sie Ihren Kindern unbedingt das klare Signal und die eindeutige Erlaubnis, dass sie diese Aktivitäten genießen dürfen, auch wenn Mitschülerinnen und Mitschüler noch schwer verletzt oder gar verstorben sind.

Literaturangaben / vertiefende Literaturangaben

Karutz, H. (2020): Notfälle und Krisen in Schulen: Prävention, Nachsorge, Psychosoziales Management. S+K Verlag. Edewecht.

Karutz, H. (2020): Notfälle in Schulen: Unglücke, Krisen und Katastrophen professionell bewältigen. Carl Link. Kronach.

Krüger, A. (2017): Powerbook: Erste Hilfe für die Seele, Bd. 1. Trauma-Selbsthilfe für junge Menschen. Elbe & Krueger. Hamburg.

Lasogga, F. (2012): Psychische Erste Hilfe in der Schule. In: Seifried, K., Drewes, S. (Hrsg.) (2012): Krisen im Schulalltag. Kohlhammer. Stuttgart.

Handlungsempfehlungen zur Vorbereitung im Umgang mit Tod, Suizid und Trauer

Handlungsempfehlungen – Wie Kinder und Jugendliche Trauer erleben 84

Hinweise für Lehrkräfte – Tod einer Schülerin, eines Schülers oder einer Lehrkraft 87

Hinweise für Lehrkräfte – Tod eines Elternteils oder Geschwisterkindes 95

Handlungsempfehlungen – Tod und Trauer nach einem Suizid 100

Vorgehen bei Suizidalität – Recht und Notfall 105

Vorgehen bei Suizidalität bei volljährigen Schülerinnen und Schülern – Recht und Notfall 107

Suizidalität bei Kindern und Jugendlichen 108

Mögliche Hinweise auf Suizidalität 113

Hinweise für Schulpersonal für ein Gespräch mit einer möglicherweise suizidgefährdeten Schülerin oder einem möglicherweise suizidgefährdeten Schüler 116

Hinweise für Lehrkräfte für ein Gespräch mit den Sorgeberechtigten einer möglicherweise suizidgefährdeten Schülerin oder eines möglicherweise suizidgefährdeten Schülers 121

Hinweise für Lehrkräfte für die Rückkehr und Reintegration einer Schülerin oder eines möglicherweise suizidgefährdeten Schülers nach einer suizidalen Krise 124

Trauma und Trauer 128

Handlungsempfehlungen – Wie Kinder und Jugendliche Trauer erleben

Tod und Trauer in der Schule kann einzelne Schülerinnen und Schüler, eine Klasse oder die ganze Schulgemeinschaft betreffen. Es ist wichtig Schülerinnen und Schüler in diesen Situationen zu begleiten und zu unterstützen, mit ihnen gemeinsam Wege zur Trauerbewältigung zu finden. Gemeinsames Trauern ist eine große Ressource und beeinflusst die Trauerbewältigung in erheblichem Maße positiv.

Der Tod eines geliebten Menschen kann starke Trauerreaktionen auslösen. So einzigartig diese Todesereignisse sind, so verschieden und individuell können die Reaktionen auf den Tod eines nahestehenden Menschen ausfallen. Vielfach drücken Kinder und Jugendliche Trauer durch Weinen und Niedergeschlagenheit aus. Manchmal verhalten sie sich aber auch so, als sei nichts geschehen, weil es Ihnen z. B. schwerfällt, ihre Trauer zu zeigen, weil sie sehr verunsichert sind oder auch Andere nicht noch zusätzlich belasten wollen. Die Trauerreaktionen können sehr vielfältig sein: z. B. starke Stimmungswechsel, Reizbarkeit, extreme Anhänglichkeit oder auch sozialer Rückzug. Es kann auch zu Leistungseinbrüchen kommen. Es zeigt sich trotz aller dieser möglichen Trauerreaktionen, dass viele Schülerinnen und Schüler gut aufgestellt sind, mit ihrer Trauer umzugehen, und viele schaffen es, einen guten Weg zu finden, die Trauer zu bewältigen.

Trauerprozesse sind verschieden und Trauer braucht Raum, auch in der Schule!

Für Kinder und Jugendliche bricht nach dem Tod eines geliebten Angehörigen eine Welt zusammen, auch wenn man es ihnen nicht unmittelbar ansieht. So sollte der Trauer der Betroffenen auch in der Schule Raum gegeben werden. In Einzelgesprächen mit einzelnen Betroffenen oder der gesamten Klasse/ Gruppe, dem Kurs kann die Verlusterfahrung zum Thema gemacht werden.

Wie Schülerinnen und Schüler Tod und Trauer erleben

Im Folgenden finden sie Informationen zu den altersspezifischen Unterschieden im Umgang mit Tod und Trauer. Da das Verhalten je nach Alter sehr unterschiedlich sein kann, ist es wichtig, die unterschiedlichen Entwicklungsstufen zu beachten. Daraus ergeben sich unterschiedliche Handlungsstrategien für die Schule; sie erleichtern den Umgang mit den trauernden Schülerinnen und Schülern. Diese Stufen sind eine grobe Orientierung, sie variieren in Abhängigkeit von der individuellen Entwicklung und persönlichen Erfahrung (z. B. durch Faktoren wie familiäre Belastungen und kulturelle Unterschiede):

Vorschulkind

- Kinder in diesem Alter glauben oft, dass der Tod nur eine vorübergehende Abwesenheit ist; Leben und Tod können ausgetauscht werden.
- Sie besitzen in der Regel noch nicht die Vorstellung, dass sie selbst oder andere sterben könnten, außer sie haben schon einen Verlust erlitten.
- Der Umgang mit dem Verlust kann oft sehr schweigsam und zurückgezogen sein (kein Indiz für fehlende Trauergefühle!).

Grundschulkind

- Schulkinder von sieben bis elf Jahren begreifen in der Regel die Endgültigkeit, haben jedoch große Probleme zu verstehen, dass auch junge Menschen sterben können.
- Die Folge können Ängste und Gedanken um das eigene Sterben und den Tod Nahestehender sein.
- Schuldgefühle wegen des Todes anderer können aufkommen, weil z. B. angenommen wird, dass ein eigenes Fehlverhalten zu dem Tod geführt haben könnte. Deshalb ist es wichtig, die Ursachen für das Sterben zu erklären.
- Die Angst vor Kriegen, Unfällen oder Krankheiten kann sich steigern.

Schülerinnen und Schüler der weiterführenden Schulen / Sekundarstufen / Berufsschulen

- Das Todeskonzept der Erwachsenen verfestigt sich: Der Tod ist endgültig, und die Jugendlichen und jungen Erwachsenen suchen verstärkt Antworten auf die Fragen nach dem Sinn des Lebens und was nach dem Tod kommt.
- Die eher abstrakten, oft mit Schuldgefühlen besetzten Elemente des Todes kommen verstärkt zum Tragen (z. B. „Hätte ich es vorhersehen können?“, „Hätte man/ich es verhindern können?“).
- Trauerreaktionen von Jugendlichen und jungen Erwachsenen können stark variieren, von sehr starken Gefühlen bis zu einer ausbleibenden Reaktion (Vertagen der Trauer). Letzteres muss kein Zeichen eines fehlenden Trauerprozesses sein.
- Erwachsenen und Lehrkräften wird manchmal mit Distanz begegnet. Jugendliche und junge Erwachsene möchten eher durch Gleichaltrige Halt finden, wie Geschwister, Mitschülerinnen und Mitschüler, Bekannte oder Freunde und Freundinnen. Diese Gruppe sollte gestützt werden. Es macht Sinn, ihnen einen Raum zu schaffen, um zusammen den Trauerprozess zu bewältigen.
- Mit Jugendlichen und jungen Erwachsenen sollte offen über den Tod gesprochen werden. Es sollte möglichst nur auf Fragen eingegangen werden, die die Jugendlichen selber stellen.

Literaturangaben / vertiefende Literaturangaben / Links

Brüggemann, H., Schweichler, M. (2018): Trauer bei Kindern und Jugendlichen: Für alle, die mit trauernden Kindern und Jugendlichen zu tun haben. Zentrum für Trauma und Konfliktmanagement. ZTK. Köln

Ennulat, G. (2015): Kinder trauern anders: Wie wir sie einfühlsam und richtig begleiten. Herder. Freiburg.

Landeshauptstadt Düsseldorf, Zentrum für Schulpsychologie (Hrsg.): Umgang mit Trauer bei Kindern und Jugendlichen. Flyer (8 S.); online als PDF-Datei unter: www.duesseldorf.de/fileadmin/Amt40-601/schulpsychologie/pdf/flyer_trauer.pdf

Witt-Loers, S. (2016): Wie Kinder Verlust erleben: … und wie wir hilfreich begleiten können. Vandenhoeck & Ruprecht. Göttingen.

Hinweise für Lehrkräfte – Tod einer Schülerin, eines Schülers oder einer Lehrkraft

Die Nachricht vom Tod einer Schülerin, eines Schülers oder einer Lehrkraft löst unmittelbar Schock und Anteilnahme aus. Das Bedürfnis nach Informationen ist groß und es ist wichtig, die Mitschülerinnen und Mitschüler rasch und sensibel zu informieren, möglichst bevor Informationen ungefiltert gestreut sind. Sonst kann vermehrt Unruhe in die Schulgemeinschaft gelangen. Eine rasche und sensible Information kann Widersprüchlichkeiten entgegenwirken und die Gemeinschaft beruhigen. Deshalb wird im Folgenden beschrieben, wie Lehrkräfte mit betroffenen Klassen / Kursen / Schülerinnengruppen und Schülerinnen und Schülern Gespräche führen können, wie Kinder und Jugendliche Trauer erleben, aber auch, wie hilfreich Rituale in der Trauerbewältigung sein können.

Allgemeine Gesprächsprinzipien

Verständlicherweise scheuen Sie als Lehrkräfte möglicherweise zunächst ein entsprechendes Gespräch mit den betroffenen Schülerinnen und Schülern oder mit Ihrer Klasse. Sie sind doch selbst betroffen, geschockt und eventuell auch unsicher, wie Sie „richtig“ mit der Klasse, dem Kurs, der Gruppe darüber sprechen sollen. Sofern Sie dazu in der Lage sind, sollten Sie diese Gespräche selbst führen und diese wichtige Aufgabe nicht anderen überlassen. Sie kennen Ihre Schülerinnen und Schüler und sind diesen vertraut, was ein großer Vorteil gegenüber „fremden Fachleuten“ ist. Zu sehen, wie Sie mit der Situation umgehen und zu spüren, dass Sie als Gemeinschaft diese schwierige Situation gemeinsam meistern, ist für die Schülerinnen und Schüler zudem eine wichtige Erfahrung.

Es kann sein, dass in den Gruppen- oder Einzelgesprächen eine große emotionale Belastung der Schülerinnen und Schüler deutlich wird. Gründe dafür können andere schwerwiegende Probleme von einzelnen Schülerinnen und Schülern sein, z. B. schwere Erkrankungen im engsten Familienkreis, Zukunftsängste, eigene psychische und emotionale Probleme, weitere Suizide im Freundes- oder Familienkreis etc. Scheuen Sie sich nicht, Hilfe zu holen (z. B. Teammitglieder aus dem schulischen Team für Beratung, Gewaltprävention und Krisenintervention, der Schulsozialarbeit oder der Schulpsychologie).

Schule bzw. Unterricht gibt den Schülerinnen und Schülern Struktur und Halt, den sie besonders in den nächsten Tagen und Wochen bei der Bewältigung der Trauer benötigen. Unterricht soll jedoch nicht heißen, dass es keinen Raum für Trauer und Rituale mehr geben soll. Um eine Abwehrhaltung bei den Schülerinnen und Schüler zu vermeiden, sind Beziehungsangebote, Wertschätzung und die Einleitung der Unterrichtsphase besonders wichtig.

Am besten gelingt das, wenn Sie authentisch sind. Sie dürfen Ihre eigene Betroffenheit und Ihre Gefühle zeigen. Haben Sie dabei keine Angst, Fehler zu machen, beispielsweise nicht die richtigen Worte zu finden. Es gibt kein Patentrezept!

Grundsätzlich sollte die Schule bei ihrem Vorgehen die Bedürfnisse der Trauerfamilie beachten. Dies betrifft bspw. die Weitergabe der Todesumstände, die Planung von Trauerveranstaltungen oder den Besuch der Beerdigung. Die Erfahrung zeigt, dass die Hinterbliebenen den Kontakt sehr oft wünschen und es der Familie bei der Trauerbewältigung hilft, wenn die Schule Kontakt aufnimmt. Respektieren Sie aber auch, wenn die Hinterbliebenen dazu nicht bereit sind.

Klassen- oder Lerngruppengespräch

Rahmenbedingungen

- Informieren Sie als Klassenlehrer alle (Fach-) Kolleginnen und Kollegen.
- Führen Sie die Gespräche klassen-, kurs- oder gruppenweise, jedoch nicht mit zu vielen Schülerinnen und Schülern aus unterschiedlichen Lerngruppen.
- Ändern Sie die übliche Sitzordnung, beispielsweise in einen Stuhlkreis. Das schafft eine vertrauensvollere Atmosphäre.
- Hilfreich kann sein, das Gespräch als Zweierteam gemeinsam mit einer vertrauten Kollegin bzw. einem Kollegen zu führen. Dies erlaubt gegenseitige emotionale Unterstützung und ermöglicht, besonders betroffene Schülerinnen oder Schüler gesondert betreuen zu können (z. B. mit ihnen rauszugehen und/oder ein Einzelgespräch zu führen).
- Hilfreich können vorbesprochene Wortlaute sein. Sie müssen nicht wortwörtlich vorgelesen werden, bieten aber Orientierung (siehe auch unten im Abschnitt „Beispiele für eine mögliche Struktur im Klassen-/Kurs-/Gruppengespräch“). Sie sollten die abgesprochenen und gesicherten Informationen enthalten.
- In Grundschulen hat es sich in einigen Fällen als hilfreich erwiesen, die Sorgeberechtigten der betroffenen Klasse telefonisch über den Todesfall durch das schulische Team für Beratung, Gewaltprävention und Krisenintervention zu informieren. Die Sorgeberechtigten können dann mit ihren Kindern den Todesfall besprechen, um die Trauerreaktion aufzufangen. Dieses Vorgehen erspart jedoch der Schule nicht, den Todesfall mit den Schülerinnen und Schülern zu thematisieren und entsprechende Angebote zur Trauerbearbeitung etc. anzubieten. Es reduziert jedoch in der Regel das Auftreten massiver emotionaler Ausbrüche in der Schule, da die Schülerinnen und Schüler bereits durch die Sorgeberechtigten vorbereitet worden sind und „gefasster“ in die Schule kommen. Voraussetzung ist, dass sich die Mitglieder des schulischen Teams die Anrufe bei den Eltern zutrauen, und dass eine Formulierungshilfe (Wortlaut) für die Sorgeberechtigten erstellt wurde: Was ist passiert und wie können die Sorgeberechtigte ihre Kinder unterstützen? Darüber hinaus müssen die Sorgeberechtigten die Informationen der Schule verstehen und in der Lage

sein, die Kinder bei der Trauerbewältigung aufzufangen. Kinder, deren Sorgeberechtigte nicht erreicht worden sind und damit unvorbereitet in die Schule kommen, sollten im Blick des Schulpersonals stehen und brauchen ggf. zusätzliche Zuwendung.

Handlungsempfehlungen für die Gespräche: Rolle der Lehrkräfte

- Schaffen Sie Raum für die Äußerungen eigener Gefühle in vertraulichem Rahmen. Über die Tiefe entscheiden die Schülerinnen und Schüler selbst.
- Ermöglichen Sie ausdrücklich, Fragen zu stellen. Beantworten Sie aufkommende Fragen sachlich, dadurch bekommen diffuse Ängste und irrationale Kognitionen ein Gegengewicht.
- Sprechen Sie ehrlich, einfach und klar mit den Schülerinnen und Schülern und schonen Sie sie nicht durch Lügen oder unklare Benennungen. Sagen Sie also „gestorben“ oder „tot“ statt „eingeschlafen“ oder „von uns gegangen“.
- Lassen Sie sich von den Fragen der Kinder und Jugendlichen leiten.
- Unterstützend wirkt, wenn Erwachsene eigene Gefühle von Trauer zeigen und direkt über das Thema Tod sprechen können. Seien Sie dabei authentisch.
- Erwachsene können den Schülerinnen und Schülern Orientierung geben, indem sie berichten, wie sie selbst als Kind mit dem Thema Tod umgegangen sind.
- Beantworten Sie die Fragen ehrlich und authentisch. Geben Sie offen zu, dass Sie nicht auf alles eine Antwort wissen.
- Verkürzen Sie an diesem Tag keinesfalls die Stundenplanzeit, denn die Schülerinnen und Schüler dürfen mit der belastenden Information nicht in einem „leeren Haus“ ankommen. Getrauert werden muss immer auch dort, wo man seine Beziehungen lebt, und das ist vor allem auch die Schule.
- Organisieren bzw. ermöglichen Sie Alltagsroutinen und Strukturierungsangebote wie z. B. Spiel- und Bewegungsangebote, Spaziergänge, Wechsel der Räumlichkeiten. Achten Sie aber darauf, dass bei den Schülerinnen und Schülern, die sich für anderer Angebote entscheiden, kein Druck entsteht.
- Bei besonderer Betroffenheit bestimmter Schülerinnen und Schülern kann eine Betreuung zu Hause nötig sein. Dies sollte jedoch mit der Schülerin bzw. dem Schüler und den Sorgeberechtigten abgesprochen werden.
- Regen Sie Gespräche mit Freunden und der Familie an. Erlauben Sie den Schülerinnen und Schülern sich abzulenken und auch in Trauerphasen Spaß zu haben. Überlegen Sie gemeinsam mit den Schülerinnen und Schülern, welche Tätigkeiten oder Strategien ihnen helfen, mit der schwierigen Situation umzugehen oder was Ihnen schon in der Vergangenheit geholfen hat. Erwachsene können hierbei als Modell fungieren, indem sie ihre eigenen Erfahrungen zum Umgang mit Tod und Trauer teilen.
- Bieten Sie ihre pädagogische Unterstützung an, aber drängen Sie sie nicht auf. Geben Sie Signale, dass Sie für Gespräche zur Verfügung stehen.

Besondere Aspekte, die bei den Schülerinnen und Schülern zu beachten sind

- Haben Mitschülerinnen oder Mitschüler den Tod beispielsweise bei einem Unfall miterlebt, lassen Sie diese zuerst erzählen.
- Je nach Entwicklungsstand ist mit einer großen Bandbreite an unvorhergesehenen Fragen, Äußerungen und Reaktionen zum Tod zu rechnen, von denen man sich nicht verunsichern lassen sollte.
- Schülerinnen und Schüler haben manchmal unerwartete Fragen. Sie suchen die für sie passenden Antworten und verlangen deshalb keine allumfassenden, endgültigen Antworten.
- Es ist normal, wenn Schülerinnen und Schüler mehrfach dieselben Fragen stellen. Sie machen neue Erfahrungen und brauchen wiederholt Erklärungen, um das Ereignis kognitiv einordnen und somit verarbeiten zu können.
- Trauer kann viele unterschiedliche Ausdrucksformen annehmen. Keine davon ist falsch, sondern die individuelle Reaktion auf ein außerordentliches Ereignis.
- Die Art und Weise ist auch abhängig vom ethnisch-kulturellen Hintergrund. Weisen Sie die Schülerinnen und Schüler unbedingt darauf hin, sich gegenseitig in ihrer Verschiedenartigkeit des Trauerns zu respektieren. Vor allem bei älteren Schülerinnen und Schülern ist dies wichtig, da sie sich zuweilen je nach Herkunft mangelnde Tiefe oder übertriebene Theatralik in den Trauerreaktionen vorwerfen und den verbalen oder nonverbalen Ausdruck ihrer Mitschülerinnen und Mitschüler falsch deuten.
- Sind einzelne Schülerinnen und Schüler besonders belastet, z. B. durch ihre Nähe zum Verstorbenen oder weil sie erst kürzlich einen Todesfall erleben mussten, halten Sie besonderen Kontakt zu ihnen, da bei den Betroffenen deutlich intensivere (ggf. auch versteckte) Trauerreaktionen ausgelöst werden können.

Rituale der Trauerbewältigung

Der aktive und kreative Umgang in Form von Ritualen kann die empfundene erste Hilflosigkeit nehmen und das Gefühl geben, etwas zu tun.

Hilfreiche Haltung für Lehrkräfte in der Erarbeitung von Ritualen

- Sofern es das Alter, die Entwicklung sowie die Situation der Lerngruppe erlaubt, ist es besser, den Schülerinnen und Schülern keine Rituale vorzugeben. Sie selbst haben die besten und hilfreichsten Ideen. Nehmen Sie sich Zeit, mit ihren Schülerinnen und Schülern die für sie passenden Rituale zu finden. Zwingen Sie sie nicht zur Teilnahme an Trauerritualen.
- Auch während des Trauerrituals sollten Schülerinnen und Schüler zu nichts gezwungen werden.
- Geben Sie Ihren Schülerinnen und Schülern individuell Gelegenheit, sich zu verabschieden.
- Manchmal kommen jedoch keine Vorschläge aus der Schülerschaft. Dann ist es gut, wenn Sie selbst Ideen vorstellen können. Zudem ist es sinnvoll, bestimmte Materialien

(z. B. Kerzen, Foto des Verstorbenen etc.) zur Hand zu haben, um ein erstes Trauerritual nach der Nachricht vom Todesfall gestalten zu können.

Konkrete Maßnahmen

Die unten zitierten Beispiele finden Sie online unter:
www.schulpastoral.drs.de/fileadmin/user_files/165/Dokumente/Praxisfelder/Krisenseelsorge/Erste Hilfe Koffer/MethodenundRituale.pdf:

- Lassen Sie die Schülerinnen und Schüler Rituale erarbeiten, wie z. B. Erinnerungsecken einrichten oder Platzhalter, eine Wanderung, gemeinsames Essen, ein gemeinsam geschriebenes Tagebuch
- Lassen Sie den Platz der oder des Verstorbenen in der Klasse für einen begrenzten Zeitraum frei. Besprechen Sie mit der Klasse bzw. dem Kurs frühzeitig, was mit diesem Platz geschehen soll (z. B. Änderung der Tischordnung, Rückkehr zur Normalität).
- Erinnerungsecken in der Schule sollten einerseits gut erreichbar sein, andererseits auch ungestörte Trauer ermöglichen. Zu klären ist, bis wann der Trauerraum eingerichtet bleiben soll. Es hat sich gezeigt, dass dies nicht zu lange sein darf, um die Rückkehr in die Normalität zu erleichtern. Regen Sie an, Bilder zu gestalten (z. B. Zeichnungen, Karten, Collagen) und Texte zu schreiben (z. B. freier Texte, Gedichte, Briefe).
- Sollen die Bilder oder Briefe der Familie des Verstorbenen überreicht werden, sollte dies vorab mit der Familie abgesprochen werden.
- Gemeinsam sollte mit der Klasse entschieden werden, was mit Erinnerungsgegenständen passiert (z. B. Aufbewahrungsort). Achten Sie darauf, nach einer angemessenen Zeit wieder zum Unterrichtsalltag zurückzukehren. Sprechen sie diesen Zeitpunkt mit den trauernden Schülerinnen und Schülern ab und informieren Sie sie, dass die Rückkehr zum Alltag zur Trauerbewältigung hilfreich ist, und dass nicht sofort die gewohnte Belastungs- und Leistungsfähigkeit erwartet wird.

Folgende Hinweise können den Übergang in den Unterrichtsalltag erleichtern

- Eigene Betroffenheit vermitteln: „Ich bin sehr traurig und erschüttert über den Tod von …, und mir fällt es selbst schwer hier zu stehen und in den Alltag zurück zu kommen …“
- Verständnis für die aktuelle Situation signalisieren: „Ich kann sehr gut verstehen, dass es Ihnen/Euch in der jetzigen Situation sehr schwerfällt, sich auf den Unterricht einzulassen …“ „Es ist mir vollkommen klar, dass Sie sich / Ihr Euch derzeit mit ganz anderen Gedanken und Gefühlen auseinandersetzen und Sie/Ihr deswegen große Schwierigkeiten haben/habt, sich/Euch auf den Unterricht zu konzentrieren …“
- Loben: „Ich bewundere, wie Sie sich / Ihr Euch in der Klasse gegenseitig unterstützen/unterstützt …“ „Ich finde es sehr toll, dass Sie/Ihr trotz der traurigen Umstände heute am Unterricht teilnehmen/teilnehmt …“

- Wünsche formulieren: „Ich wünsche Euch für die nächste Zeit viel Kraft …“
- Notwendigkeit des Unterrichtalltags für die Trauerbewältigung hervorheben: „Wir haben gemeinsam beschlossen, wieder Stück für Stück in den Unterrichtsalltag zurückzukommen, da dies sehr hilfreich ist, mit dieser schwierigen Situation fertig zu werden …“; ggf. eigene Erfahrungen einbringen: „Als ich selbst in einer Trauerphase war, hat mir geholfen, dass ich …“
- Angebote formulieren: „Wem es zu schwerfällt, sich heute auf den Unterricht zu konzentrieren, kann in den „Raum der Stille“ gehen …“ „Wir machen nun bis … Uhr Unterricht, dann können wir in der restlichen Zeit noch …“
- Hinweis auf Wiederholungen: „Es ist nicht so schlimm, wenn Sie/Ihr nicht alles verstanden haben / habt, wir werden die Inhalte noch einmal wiederholen …“
- Unterstützung anbieten: „Wer Schwierigkeiten mit den Unterrichtsinhalten hat, kann sich gerne an mich wenden…“ „Sprechen Sie / Sprecht mich an, wenn Sie/Ihr Probleme haben/habt …“
- Beziehung und Wichtigkeit betonen: „Genau in dieser Situation möchte ich Ihnen/Euch sagen, wie wichtig Sie mir sind / Ihr mir seid …“

Mittel- und langfristige Maßnahmen

- Mittelfristig muss bedacht werden, dass die Teilnahme von Schulangehörigen oder deren Mitwirkung an den Trauerveranstaltungen in Absprache mit den Hinterbliebenen zu planen ist. Halten Sie Kontakt zur Trauerfamilie, wenn sie dies wünscht und sprechen Sie die Ideen aus der Schule mit ihr ab.
- Lassen Sie die Schülerinnen und Schüler selbst entscheiden, ob sie zur Beerdigung gehen wollen. Berücksichtigen Sie jedoch die entsprechenden Wünsche der betroffenen Familie sowie die der Eltern der Schülerinnen und Schüler (insbesondere bei Grundschülerinnen und Grundschülern). Gerade bei jüngeren Kindern ist es wichtig, sie auf das feierliche Ereignis „Beerdigung“ vorzubereiten, z. B. mit Fragen: Was erwartet uns? Wer kommt mit? Was wollen wir auf der Beerdigung machen? Ist es eine christliche oder eine nichtchristliche Beerdigung (Unterschiede der Riten der jeweiligen Religion erläutern)?
- Bei der Teilnahme von Schülerinnen und Schülern (z. B. Klassen oder Kurse) an Trauerfeiern und Beerdigung planen Sie ein, dass ausreichend Begleitpersonen die Schülerinnen und Schüler begleiten, um bei Bedarf die Schülerinnen und Schüler unterstützen können (z. B. bei massiven emotionalen Zusammenbrüchen). Zusätzlich zu einer Traueranzeige in der Tageszeitung wird heute in der Onlineausgabe oft auch ein digitaler Trauerblog geschaltet, in dem Beileid bekundet werden kann. Es kann vorkommen, dass dort auch unerwünschte oder unpassende Kommentare erscheinen. Dies sollte beim Schalten einer Traueranzeige durch die Schule berücksichtigt werden (ggf. Verzicht auf die Freischaltung eines Trauerblogs).
- Beobachten sie in der Folgezeit die Entwicklung der trauernden Schülerinnen und Schüler und tauschen Sie sich mit ihren Kolleginnen und Kollegen darüber aus. Dauern die Veränderungen längere Zeit an (z. B. Leistungsabfall, emotionale Veränderungen, Rückzug),

gehen Sie mit der Schülerin bzw. dem Schüler sowie den Sorgeberechtigten ins Gespräch und bieten Sie Unterstützung an. An besonderen Tagen sollte der verstorbenen Schülerin bzw. des verstorbenen Schülers gedacht werden, bspw. am Geburtstag, am Jahrestag des Todes oder bei der Abschlussfeier. Damit setzt die Schule ein Zeichen für einen offenen Umgang mit Tod und Trauer. Hierzu sollte die Familie kontaktiert werden. In der Regel freuen sich die Familien und gestalten mit.

Auf Schulebene

- Die Schule sollte in dieser schwierigen Situation Kontakt zur betroffenen Familie suchen. Falsch wäre es, die Familie allein zu lassen. Familien in Trauer wünschen sich oft den Kontakt zu den Menschen, mit denen die oder der Verstorbene viel Zeit verbracht hat. Andere haben jedoch eher das Bedürfnis nach Ruhe vor Außenkontakten. Die Bedürfnisse der trauernden Familie sollten in jedem Fall bei der Planung schulischer Vorgehensweisen berücksichtigt werden.
- Bei der Einrichtung eines Trauerortes in der Schule sollte sowohl eine gute Zugangsmöglichkeit als auch Ungestörtheit gewährleistet sein.
- Nach der ersten Schock und Trauerphase geben Sie Ihren Schülerinnen und Schülern Sicherheit durch Alltagsroutinen. Es gilt die Maßgabe, „achtsam in den Alltag zurückzukehren“. Das bedeutet, dass beispielsweise der Rahmen des normalen Unterrichts Sicherheit spendet, gleichzeitig aber Betroffenen freistehen sollte, sich zurückziehen zu können.
- Wird die Todeserfahrung im Guten bewältigt, schweißt das die Schulgemeinschaft in besonderer Weise zusammen.
- Die Schulgemeinde fokussiert im positiven Fall auf schulische Schutzfaktoren, wie eine gute Lehrer-Schüler-Beziehung, aktives menschliches Interesse der Lehrkräfte an ihren Schülerinnen und Schülern, verlässliche und transparente Strukturen, Unterstützung der Schülerinnen und Schüler bei der Lösung von Lebenskonflikten oder der Bewältigung kritischer Lebensereignisse, ein Gemeinschaftsgefühl in der Klasse und allgemein ein gutes Schulklima des Anvertrauens sowie des Hinschauens und Hinhörens.
- Beim Trauerkonzept gilt es zu beachten, dass unterschiedliche Todesursachen (z. B.: Suizid vs. Unfall) gleichermaßen berücksichtigt werden müssen.

Literaturangaben / vertiefende Literaturangaben / Links

Ennulat, G. (2015): Kinder trauern anders: Wie wir sie einfühlsam und richtig begleiten. Herder. Freiburg.

Landeshauptstadt Düsseldorf, Zentrum für Schulpsychologie (Hrsg.): Umgang mit Trauer bei Kindern und Jugendlichen. Flyer (8 S.); online als PDF-Datei unter: www.duesseldorf.de/fileadmin/Amt40-601/schulpsychologie/pdf/flyer_trauer.pdf

Rituale bei Tod und Trauer
www.schulpastoral.drs.de/fileadmin/user_files/165/Dokumente/Praxisfelder/Krisenseelsorge/Erste_Hilfe_Koffer/MethodenundRituale.pdf

Witt-Loers, S. (2016): Sterben, Tod und Trauer in der Schule. Eine Orientierungshilfe. Vandenhoeck & Ruprecht. Göttingen.

Tod eines Elternteils oder Geschwisters – Hinweise für Lehrkräfte

Die Nachricht vom Tod eines Elternteils oder eines Geschwisterkindes einer Schülerin bzw. eines Schülers löst unmittelbar Betroffenheit und Anteilnahme aus. Das Bedürfnis nach Informationen ist groß, und es ist wichtig, die Mitschülerinnen und Mitschüler rasch und sensibel zu informieren, möglichst bevor Informationen ungefiltert gestreut sind. Dies könnte sonst vermehrt Unruhe in die Schulgemeinschaft tragen. Rasch und sensibel zu informieren, wirkt also Widersprüchlichkeiten entgegen und kann die Gemeinschaft beruhigen Deshalb wird im Folgenden beschrieben, wie Lehrkräfte mit betroffenen Klassen, Kursen, Lerngruppen sowie einzelnen Schülerinnen und Schülern Gespräche führen können, wie die spezifischen Trauerreaktionen bei betroffenen Schülerinnen und Schülern aussehen können und was im Umgang mit ihnen zu beachten ist.

Gesprächsprinzipien

Verständlicherweise scheuen Sie als Lehrkräfte möglicherweise zunächst ein entsprechendes Gespräch mit den betroffenen Schülerinnen oder Schülern oder mit Ihrer Klasse. Sie sind doch selbst betroffen, geschockt und eventuell auch unsicher, wie sie „richtig“ mit der Klasse, dem Kurs oder der Gruppe darüber sprechen sollen. Sofern Sie in der Lage sind, sollten Sie diese Gespräche jedoch selbst führen und diese wichtige Aufgabe nicht anderen überlassen. Sie kennen Ihre Schülerinnen und Schüler und sind diesen vertraut, was ein großer Vorteil gegenüber „fremden Fachleuten“ ist. Zu sehen, wie Sie mit der Situation umgehen und zu spüren, dass Sie als Gemeinschaft diese schwierige Situation gemeinsam meistern, ist für die Schülerinnen und Schüler zudem eine wichtige Erfahrung.

Es kann vorkommen, dass in den Gruppen- oder Einzelgesprächen eine große emotionale Belastung der Schülerinnen und Schüler deutlich wird. Gründe dafür können andere schwerwiegende Probleme von einzelnen Schülerinnen und Schülern sein, z. B. schwere Erkrankungen im engsten Familienkreis, Zukunftsängste, eigene psychische und emotionale Probleme, weitere Suizide im Freundes- oder Familienkreis etc. Scheuen Sie sich nicht, Hilfe zu holen (z. B. Mitglieder aus dem schulischen Team für Beratung, Gewaltprävention und Krisenintervention, der Schulsozialarbeit oder der Schulpsychologie).

Schule bzw. Unterricht gibt den Schülerinnen und Schülern Struktur und Halt, den sie besonders in den ersten Tagen und Wochen bei der Bewältigung der Trauer benötigen. Unterricht soll jedoch nicht heißen, dass es keinen Raum für Trauer und Rituale mehr geben soll. Um eine Abwehrhaltung bei den Schülerinnen und Schüler zu vermeiden, sind Beziehungsangebote, Wertschätzung und die Einleitung der Unterrichtsphase besonders wichtig.

Am besten gelingt dies, wenn Sie authentisch sind. Sie dürfen Ihre eigene Betroffenheit und Ihre Gefühle zeigen. Haben Sie dabei keine Angst, Fehler zu machen, beispielsweise nicht die richtigen Worte zu finden. Es gibt kein Patentrezept!

Grundsätzlich sollte die Schule bei der Planung ihrer Vorgehensweisen **die Bedürfnisse der betroffenen Familie beachten**. Das betrifft die Weitergabe von Todesumständen, die Planung von Trauerveranstaltungen oder den Besuch der Beerdigung. Die Erfahrung zeigt, dass die Hinterbliebenen sehr oft den Kontakt wünschen und es der Familie bei der Trauerbewältigung hilft, wenn die Schule Kontakt aufnimmt. Respektieren Sie aber auch, wenn die Hinterbliebenen dazu nicht bereit sind.

Allgemeine Hinweise zur Gesprächsführung im Klassen-, Kurs- oder Gruppengespräch

Rahmenbedingungen

- Informieren Sie als Klassenlehrer alle (Fach-) Kolleginnen und Kollegen.
- Führen Sie die Gespräche gruppenweise, jedoch nicht mit zu vielen Schülerinnen und Schülern aus unterschiedlichen Lerngruppen.
- Ändern Sie die übliche Sitzordnung, beispielsweise in einen Stuhlkreis. Das schafft eine vertrauensvollere Atmosphäre.
- Hilfreich kann es sein, das Gespräch als Zweierteam gemeinsam mit einer vertrauten Kollegin / Kollegen zu führen. Dies erlaubt zum einen eine gegenseitige emotionale Unterstützung. Zum andern gibt es aber auch die Möglichkeit, besonders betroffene Schülerinnen oder Schüler gesondert betreuen zu können (z. B. mit dieser oder diesem rauszugehen und / oder auch ein Einzelgespräch zu führen).
- Auch vorbesprochene Wortlaute können hilfreich sein. Sie müssen nicht wortwörtlich vorgelesen werden, bieten aber eine Orientierung (siehe auch unten im Abschnitt „Beispiele für eine mögliche Struktur im Klassen-/Kurs-/Gruppengespräch“). Sie sollten die abgesprochenen und gesicherten Informationen enthalten.

Handlungsempfehlungen für die Gespräche: Rolle der Lehrkräfte

- Schaffen Sie Raum für die Äußerungen eigener Gefühle in vertraulichem Rahmen; über die Tiefe entscheiden die Schülerinnen und Schüler selbst.
- Ermöglichen Sie ausdrücklich, Fragen zu stellen. Beantworten Sie aufkommende Fragen sachlich, dadurch bekommen diffuse Ängste und irrationale Kognitionen ein Gegengewicht.
- Sprechen Sie ehrlich, einfach und klar mit den Schülerinnen und Schülern und schonen Sie sie nicht durch Lügen oder unklare Benennungen. Sagen Sie beispielsweise „gestorben“ oder „tot“ statt „eingeschlafen“ oder „von uns gegangen“).
- Lassen Sie sich von den Fragen der Kinder und Jugendlichen leiten.
- Unterstützend wirkt, wenn Erwachsene eigene Gefühle von Trauer zeigen und direkt über das Thema Tod sprechen können. Seien Sie dabei authentisch.
- Erwachsene können den Schülerinnen und Schüler Orientierung geben, indem sie berichten, wie sie selbst als Kind mit dem Thema Tod umgegangen sind.

- Beantworten Sie die Fragen ehrlich und authentisch. Geben Sie offen zu, dass Sie nicht auf alles eine Antwort wissen.
- Verkürzen Sie an diesem Tag keinesfalls die Stundenplanzeit, denn die Schülerinnen und Schüler dürfen mit der belastenden Information nicht in einem „leeren Haus“ ankommen. Getrauert werden muss immer auch dort, wo man seine Beziehungen lebt, und das ist vor allem auch die Schule.
- Organisieren und ermöglichen Sie Alltagsroutinen und z. B. Spiel- und Bewegungsangebote, Spaziergänge, Wechsel der Räumlichkeiten zur Strukturierung des Tages. Achten sie hierbei allerdings darauf, dass bei den Schülerinnen und Schülern, die sich für andere Angebote entscheiden, kein Druck entsteht.
- Bei besonderer Betroffenheit bei bestimmten Schülerinnen und Schülern kann aber eine Betreuung zu Hause eine Notwendigkeit darstellen. Dies sollte jedoch mit der Schülerin bzw. dem Schüler und den Sorgeberechtigten abgesprochen werden.
- Regen Sie Gespräche mit Freunden und der Familie an. Erlauben Sie den Schülerinnen und Schülern sich abzulenken und auch in Trauerphasen Spaß zu haben. Überlegen Sie gemeinsam mit den Schülerinnen und Schülern, welche Tätigkeiten oder Strategien ihnen helfen, mit der schwierigen Situation umzugehen, oder was Ihnen schon in der Vergangenheit geholfen hat. Erwachsene können hierbei als Modell fungieren, indem sie ihre eigenen Erfahrungen zum Umgang mit Tod und Trauer teilen.
- Bieten Sie Ihre pädagogische Unterstützung an, aber drängen Sie sie nicht auf. Geben Sie Signale, dass Sie für Gespräche zur Verfügung stehen.

Besondere Aspekte, die bei den Schülerinnen und Schülern zu beachten sind

- Haben Mitschülerinnen oder Mitschüler den Tod beispielsweise infolge eines Unfallereignisses miterlebt, lassen Sie diese zuerst erzählen.
- Je nach Entwicklungsstand ist mit einer großen Bandbreite von unvorhergesehenen Fragen, Äußerungen und Reaktionen zum Tod zu rechnen, von denen man sich nicht verunsichern lassen sollte.
- Schülerinnen und Schüler haben manchmal unerwartete Fragen. Sie suchen die für sie passenden Antworten und verlangen deshalb keine allumfassenden, endgültigen Antworten.
- Es ist normal, wenn Schülerinnen und Schüler mehrfach dieselben Fragen stellen; sie machen neue Erfahrungen und brauchen wiederholt Erklärungen, um das Ereignis kognitiv einordnen und somit verarbeiten zu können.
- Trauer kann viele unterschiedliche Ausdrucksformen annehmen. Keine davon ist falsch, sondern die individuelle Reaktion auf ein außerordentliches Ereignis. Weisen Sie die Schülerinnen und Schüler unbedingt darauf hin, sich gegenseitig in ihrer Verschiedenartigkeit des Trauerns zu respektieren. Vor allem bei älteren Schülerinnen und Schülern ist dies wichtig, da sie sich zuweilen je nach Herkunft mangelnde Tiefe oder übertriebene Theatralik in den Trauerreaktionen vorwerfen oder den verbalen oder nonverbalen Ausdruck ihrer Mitschülerinnen und Mitschüler falsch deuten.

- Sind einzelne Schülerinnen und Schüler besonders belastet, z. B. durch ihre Nähe zum Verstorbenen oder weil sie erst kürzlich einen Todesfall erleben mussten, halten Sie besonderen Kontakt, da bei Ihnen deutlich intensivere (ggf. auch versteckte) Trauerreaktionen ausgelöst werden können.

Hinweise für Lehrkräfte zum Umgang mit trauernden Schülerinnen und Schülern

- Besprechen Sie mit den Sorgeberechtigten bzw. den familiären Bezugspersonen, wie die Rückkehr in den schulischen Alltag gestaltet werden kann.
- Drücken Sie Im Einzelgespräch mit der betroffenen Schülerin bzw. dem Schüler Ihre Anteilnahme aus: „Es tut mir sehr leid, dass xxx gestorben ist. Ich weiß nicht, wie du dich fühlst, aber ich kann mir denken, dass es dir schlecht geht!“
- Besprechen Sie mit der betroffenen Schülerin oder dem betroffenen Schüler, welche Form von Unterstützung und Umgang durch die Schulgemeinschaft sie oder er sich wünscht. Besprechen Sie dies nicht vor der Klasse. Die Trauernden wollen keine Sonderrolle, brauchen aber eine behutsame Behandlung.
- Überlegen Sie gemeinsam, was die Schülerin bzw. der Schüler tun kann, wenn es ihr oder ihm nicht so gut geht (z. B. „Wenn es dir nicht so gut geht, kannst du dich mit einem Freund auch ins Sekretariat setzen.“ Suchen Sie gemeinsam mit der Schülerin bzw. dem Schüler eine feste schulische Ansprech- und Vertrauensperson (z. B: Klassenlehrkraft oder Schulsozialarbeit), die regelmäßig Gespräche führt oder bei Bedarf ansprechbar ist. Sie kann Wünsche im Schulsystem oder an die Sorgeberechtigen weiterleiten und bei der Lösung von schwierigen Situationen unterstützen.
- Thematisieren Sie mit der Klasse bzw. dem Kurs, was passiert ist, und dass die betroffene Schülerin bzw. der betroffene Schüler wieder in die Klasse zurück kommt. Besprechen Sie mit der Lerngruppe den von der Schülerin bzw. dem Schüler gewünschten Umgang und überlegen Sie gemeinsam, wie man ihn bzw. sie unterstützen kann.
- Geben Sie der betroffenen Schülerin oder dem betroffenen Schüler mehrere Wochen Zeit und Entlastung, um sich wieder auf die Lerninhalte konzentrieren zu können. Organisieren Sie schulinterne Unterstützung (emotional über Freunde und Lehrkräfte, fachlich über ältere Schülerinnen, Schüler oder Lehrkräfte).

Literaturangaben / vertiefende Literaturangaben / Links

Brüggemann, H., Schweichler, M. (2018): Trauer bei Kindern und Jugendlichen: Für alle, die mit trauernden Kindern und Jugendlichen zu tun haben. Zentrum für Trauma und Konfliktmanagement ZTK. Köln.

Ennulat, G. (2015): Kinder trauern anders: Wie wir sie einfühlsam und richtig begleiten. Herder. Freiburg.

Landeshauptstadt Düsseldorf, Zentrum für Schulpsychologie (Hrsg.): Umgang mit Trauer bei Kindern und Jugendlichen. Flyer (8 S.); online als PDF-Datei unter: www.duesseldorf.de/fileadmin/Amt40-601/schulpsychologie/pdf/flyer_trauer.pdf

Tausch, D., Bickel, L. (2015): Wenn Kinder nach dem Sterben fragen. Ein Begleitbuch für Kinder, Eltern und Erziehende. Herder. Freiburg.

Handlungsempfehlungen – Tod und Trauer nach einem Suizid

Die Hinweise zum schulischen Umgang mit Tod und Trauer gelten im Prinzip auch für die Todesursache Suizid. Allerdings lassen sich bei Suizid charakteristische Besonderheiten feststellen, die sich auf die Trauerprozesse und -dynamiken der Schulgemeinschaft und damit auch auf das schulische Krisenmanagement auswirken.

Grundsätzliches

Die Situation nach einem Suizid unterscheidet sich von anderen Todesursachen (Unfall, Krankheit) im Wesentlichen durch die besondere Emotionalität und die damit einhergehende Belastung, insbesondere für die Angehörigen, aber meist auch für die Schulgemeinschaft. Insbesondere Wut, Schock, Schmerz, Schuld und Scham erschweren die Trauerbewältigung und die Auseinandersetzung mit dem Todesfall.

Spezielle Aspekte bei der Trauer nach Suizid

- Einer suizidalen Handlung liegt ein **komplexes Zusammenspiel** einer Vielzahl von **Ursachen** und **Faktoren** sowie ein **meist lange währender Prozess** zu Grunde.
- Ein Suizid ist daher **meistens keine spontane Handlung**. Ihm geht meistens eine längere Zeit der **Abwägung, Entscheidung und Planung** voraus.
- Angehörige, Bezugspersonen oder Freundinnen bzw. Freunde der bzw. des Verstorbenen **zweifeln** oft an der eigenen Person, Wahrnehmung sowie der Fähigkeit, Situationen und Menschen richtig einschätzen zu können.
- Die Ursachen, Bewegründe und Auslöser eines Suizids sind für Außenstehende oft **nicht zu verstehen und nachzuempfinden**.
- Bei Angehörigen oder im sozialen Umfeld des Verstorbenen können sich oft starke **Schuldgefühle** einstellen (z. B. etwas übersehen zu haben, falsch reagiert zu haben, vergangene Konflikte). Im schulischen Kontext wir oft die Frage nach Mobbing, Konflikten oder Leistungsversagen etc. gestellt.
- Suizid stellt nicht selten ein **Tabuthema** dar (z. B. aus kulturellen, religiösen oder individuellen Gründen), welches oft mit dem Gefühl der **Scham** und dem **sozialen Rückzug** der Angehörigen verknüpft ist. Manchmal erfahren Angehörige auch Ablehnung aus ihrem sozialen Umfeld aufgrund des Suizids.
- Ein Suizid ruft bei den Hinterbliebenen oder im sozialen Umfeld häufig ein tiefgreifendes Gefühl von Ärger und Wut auf die Person hervor, die sich selbst getötet hat.
- Die unterschiedlichen Gefühle und Erfahrungen sowie die zunehmende Hilflosigkeit und die fehlende Perspektive führen oft zu einem **lang andauernden und komplexen Trauerprozess** der Angehörigen oder von Personen aus dem sozialen Umfeld der bzw. des Verstorbenen.

- Selbsttötung kann als Zurückweisung der eigenen Person und als Herabwürdigung des gemeinsamen Lebens empfunden werden. Die **Erinnerungen** an die gemeinsame Vergangenheit sind dann oft **getrübt** oder **belastet**, was die Verarbeitung der Trauer zusätzlich erschwert.
- Nach einem Suizid hat die **Polizei** den Auftrag, die Todesumstände zu **ermitteln** und ggf. Fremdverschulden auszuschließen. Die Angehörigen (ggf. auch Mitglieder der Schulgemeinschaft) werden befragt, was zusätzlich die Gefühle von Schuld, Scham, Wut etc. verstärken kann. Oft dauern die Ermittlungen einige Tage an. Diese Zeit ist für die direkt Betroffenen sehr belastend.
- Ein Suizid kann aufgrund öffentlicher Aufmerksamkeit oder medialer Berichterstattung zu Nachahmungstaten anregen. Dieser Zusammenhang wird auch als **Werther-Effekt** beschrieben. Das Risiko für den Werther-Effekt steigt:
  – durch eine detaillierte Berichterstattung (z. B. über die Person sowie die Methode und den Ort der Suizidhandlung),
  – durch die Heroisierung der Person bzw. Glorifizierung der Suizidhandlung,
  – aufgrund der Ähnlichkeit der Person (z. B. Alter, Lebenssituation etc.), von Rollenvorbildern oder Idolen (z. B. prominente Person).
- Durch einen bedachten öffentlichen Umgang bzw. Berichterstattung kann die Häufigkeit von Nachahmungstaten sogar gesenkt werden. Dieser Effekt wird als **Papageno-Effekt** bezeichnet. Nach Niederkrotenthaler, 2010 liegen dem Papageno-Effekt folgende Faktoren zu Grunde:
  - ein durchdachtes und sorgfältiges Krisenmanagement,
  - die Vermeidung einer heroisierenden oder glorifizierenden Darstellung,
  - der Verzicht auf eine detaillierte Beschreibung der Suizidhandlung,
  - Aufklärung darüber, dass ein komplexes Zusammenspiel unterschiedlicher Ursachen und Faktoren einen Suizid bedingt und nicht nur eine einzelne Ursache (z. B. Mobbing),
  - die Darstellung von Lösungsansätzen für Krisensituationen und das Bekanntmachen von Unterstützungsangeboten.

Besonderer Umgang in der Schule

- Das Krisenmanagement und der vielschichtige Trauerprozess nach einem Suizid stellen meist eine enorme Herausforderung an die Schule dar. Deshalb empfiehlt es sich, die Beratung und Unterstützung durch die **Krisenbeauftragten des Kreises bzw. der kreisfreien Stadt** einzuholen.
- Die **Informationen**, die an die Schulgemeinschaft weitergegeben werden, sollten durch die polizeilichen Ermittlungen **gesichert** (dies kann ggf. einige Tage dauern) und mit der Familie bzw. den Angehörigen **abgesprochen** sein.
- Sollte die **Todesursache** noch **nicht** abschließend **geklärt** sein oder die Familie bzw. die Angehörigen der **Weitergabe der Todesursache Suizid nicht zustimmen**, ist es ratsam, mit den Krisenbeauftragten des Kreises bzw. der kreisfreien Stadt und/oder der Dezernentin

bzw. dem Dezernenten mit dem Generale Krise eine **geeignete Formulierung** für die Schulgemeinschaft und das **weitere Vorgehen der Schule abzustimmen**. Dies ist besonders dann notwendig, wenn die Todesursache Suizid schon in der Schulgemeinschaft kursiert.

- Das **Verschweigen** der Todesart lässt Raum für **Spekulationen**; damit schützt man die Schulgemeinde nicht. Es ist hilfreicher, die Todesursache zu benennen. Wertfreie Gespräche über die Thematik Suizid gibt von Suizidalität betroffenen Personen Gelegenheit, über ihre Situation sowie ihre Belastungen zu sprechen und die angebotene schulische oder außerschulische Unterstützung anzunehmen.
- Auf eine **detaillierte Beschreibung** der Suizidhandlung sollte **verzichtet** werden (den Werther-Effekt vermeiden). Allerdings sollte berücksichtigt werden, welche Informationen oder Gerüchte bereits kursieren, um diese ggf. auffangen zu können.
- Besonders wichtig ist die **Wortwahl** beim Informieren der Schulgemeinschaft und für die Kommunikation über die Thematik Suizid:
  - Vermeidung einer Verurteilung, aber auch einer Verherrlichung oder Heroisierung.
  - Nutzen einer klaren Sprache.
  - Wahl der Worte „Suizid“ oder „Selbsttötung“ anstatt der Worte „Freitod“ oder „Selbstmord“.
- Zur Reduktion von Nachahmungseffekten und zur Stabilisierung sollte den Schülerinnen und Schülern sowie dem Schulpersonal ausreichend Zeit und Raum zur **Trauerarbeit** und zur **lösungsorientierten Auseinandersetzung** mit der Thematik Suizid eingeräumt werden. Dabei ist es besonders wichtig, auf mögliche Lösungsansätze in Krisensituationen hinzuweisen und psychosoziale Angebote vor Ort anzubieten (z. B. durch Beratungslehrkräfte, Schulsozialarbeit, Schulpsychologie, Mitglieder des schulischen Teams für Beratung, Gewaltprävention und Krisenintervention).
- **Diskussionen** und insbesondere **Spekulationen** über die Ursachen der Suizidhandlung sollten möglichst wenig Raum einnehmen. Es sollte vielmehr darauf hingewiesen werden, dass die Ursachen, warum sich ein Mensch das Leben nimmt, sehr vielfältig und kaum zu erfassen sind: Sehr viele Ursachen müssen über eine längere Zeit aufeinandertreffen, damit eine Person sich für eine Selbsttötung entscheidet.
- Es ist wichtig, der Schulgemeinschaft ausreichend Zeit und Raum für **Erinnerungen** und **Trauerrituale** zu geben. Der Umgang mit der schulischen Trauer nach einem Suizid sollte möglichst dem Umgang mit anderen Todesursachen entsprechen (z. B. Krankheit, Unfall), jedoch den Werther-Effekt berücksichtigen. Der verstorbene Mensch sollte nicht auf die Todesart reduziert werden („Der bzw. die Verstorbene ist mehr als der Suizid.“). Dies würde bei den trauernden Mitschülerinnen und Mitschülern oder dem trauernden Schulpersonal unter Umständen ein Gefühl der Ungleichbehandlung hervorrufen. Es empfiehlt sich, präventiv ein **Trauerkonzept** zu erarbeiten: Ein Vorgehen der Schule für den Trauerfall, dass möglichst alle Todesursachen und alle Mitglieder der Schulgemeinschaft in würdevoller Art und Weise berücksichtigt.
- Insbesondere nach einem Suizid, aber auch nach Todesfällen mit anderen Ursachen (z. B. Krankheit, Unfall) sind **Rituale** und **Trauerfeiern** in einem **kleineren Rahmen** (z. B. auf Klassen-, Kurs- oder Jahrgangsebene) sinnvoller als in einem zu großen Rahmen (z. B. die

gesamte Schule in der Aula). Dies ermöglicht es eher, eine unkontrollierte Dynamik von Emotionen aufzufangen und möglichen Nachahmungstaten (Werther-Effekt) entgegenzuwirken.

- Schülerinnen und Schüler und Schulpersonal mit einer **persönlichen Nähe** zur verstorbenen Person (z. B. Freundinnen und Freunde, Klassenkameradinnen und Klassenkameraden, Bezugslehrkräfte) sind emotional sehr betroffen. Die Schule sollte diese Personen (auch längerfristig) achtsam begleiten, mit ihnen im Gespräch bleiben und bei Bedarf adäquate schulische oder außerschulische Beratungs- oder Unterstützungsangebote unterbreiten.
- Zudem ist es wichtig, **vorbelastete** (vulnerable) **Schülerinnen und Schüler** nach einem Suizid zu beobachten und ihnen ein Gespräch anzubieten. Psychische Vorerkrankungen, eine schwierige Familien- oder Lebenssituation, ein Suizid oder ggf. ein Todesfall im Familien- oder Freundeskreis können für sie eine besondere Gefährdung darstellen, Suizid als Ausweg aus ihrer vertrackten Lebenssituation anzusehen. Das Gleiche gilt auch für das Schulpersonal. Bei Bedarf sind schulische oder außerschulische Beratungs- oder Unterstützungsangebote zu vermitteln.
- Manche Schülerinnen und Schüler oder Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter der Schule sind nach einem Suizid durch **Schuldgefühle** belastet (z. B. Konflikt mit der verstorbenen Person, Mobbing, Eingeweihte etc.). Diesen Personen sollte ausreichend Zeit, Geduld und Respekt für ihr Empfinden und ihre Bedürfnisse entgegengebracht werden (Zuhören). Schuldgefühle sollten nicht abgetan oder relativiert werden. Hilfreich ist es zudem, auf die vielen komplexen Ursachen und Faktoren hinzuweisen sowie darauf aufmerksam zu machen, dass der Suizidhandlung eine lange Zeit der Abwägung, Entscheidung und Planung vorausgeht. Damit verbunden ist die Erarbeitung alternativer Erklärungsmodelle (z. B. psychische Erkrankung). Schuldgefühle können jedoch nicht einfach ausgeredet werden. Bei tiefsitzenden und/oder langandauernden Schuldgefühlen ist das Einbeziehen professioneller Hilfen notwendig.
- Erfahrungsgemäß suchen Schülerinnen und Schüler nach einem Suizid das Gespräch, da sie sich z. B. um Freundinnen oder Freunde oder Familienmitglieder sorgen, die **ebenfalls suizidale Gedanken** geäußert haben oder sich in einer **psychosozialen Krise** befinden. Man sollte gemeinsam mit ihnen ein Vorgehen besprechen, wie der betroffenen Person geholfen werden kann.
- Die **Kontaktaufnahme** durch die Schule mit der **betroffenen Familie** bzw. den **betroffenen Angehörigen** stellt in der Regel eine hohe emotionale Hürde dar. Die meisten Hinterbliebenen reagieren jedoch positiv auf die Beileidsbekundung und den Austausch mit der Schule. Eine längerfristige Aufrechterhaltung des Kontaktes zur Schule ist für die Hinterbliebenen, sofern erwünscht, oft hilfreich bei der Trauerbewältigung.
- Manchmal werden auch von der Familie oder den Angehörigen **Vorwürfe gegenüber der Schule** geäußert. In diesem Falle ist es wichtig, ruhig zu bleiben und zuzuhören. Oft beruhigt sich die Situation, da sich die Hinterbliebenen durch die Schuldzuweisung im ersten Moment entlastet fühlen. Die Beratung oder Unterstützung durch externe Partner (z. B. Krisenbeauftragte der schulpsychologischen Beratungsstellen des Kreises bzw. der kreisfreien Stadt, Dezernentin bzw. Dezernent mit dem Generale Krise der Bezirksregierung, Beratungsstellen etc. haben sich bei Vorwürfen gegenüber der Schule als äußerst hilfreich

erwiesen (z. B. Suche nach einem geeigneten Umgang mit den Vorwürfen, Moderation eines Konfliktgesprächs etc.).

- Der Suizid einer Schülerin bzw. eines Schülers oder einer schulischen Mitarbeiterin bzw. eines schulischen Mitarbeiters brennt sich oft tief in das Gedächtnis der einzelnen Mitglieder der Schulgemeinschaft und in das kollektive Gedächtnis der Schule ein. Die Thematik Suizid oder Suizidalität löst oft noch Jahre später heftige Emotionen und viel Verunsicherung aus. Eine **Fortbildung oder Informationsveranstaltung** für das Kollegium der Schule zum Thema **Umgang mit Suizidalität** bei Schülerinnen und Schülern stärkt die Handlungssicherheit und hilft bei der längerfristigen Bewältigung des Suizids.
- Die **Prävention suizidaler Krisen** und die **Stärkung der seelischen Gesundheit** von Kindern und Jugendlichen sollten einen bedeutsamen Aspekt der Schulkultur und des Schulalltags darstellen – nicht nur für Schulen, die von einem Suizid betroffen waren. Hierzu zählen ein offenes und vertrauensvolles Schul- und Klassenklima, eine Kultur des Hinschauens, Hinhörens und der gegenseitigen Unterstützung sowie die Förderung der sozial-emotionalen Kompetenzen und der psychischen Resilienz von Kindern und Jugendlichen. Die schulpsychologischen Beratungsstellen der Kreise und der kreisfreien Städte beraten und unterstützen bei der Implementierung geeigneter Präventionskonzepte.

Literaturangaben / vertiefende Literaturangaben / Links

AGUS Angehörige um Suizid e. V.: www.agus-selbsthilfe.de

Bründel, H. (2019): Schülersuizid – Was Lehrerinnen und Lehrer wissen sollten. Online als PDF unter: www.schulpsychologie.nrw.de/cms/upload/Dokumente/Artikel/schuelersuizid_praevention.pdf

Stadt Bielefeld, Klinikum Lippe (2017): Handlungsleitfaden Umgang mit suizidalen Krisen und Suizidprävention an Bielefelder Schulen. Verfügbar unter: www.inklusion-schule-bielefeld.de/userfiles/Unterstuetzungsangebote/Suizidpraevention0917.pdf

Vorgehen bei Suizidalität – Recht und Notfall

Im Falle einer konkreten Eigengefährdung (z. B. Suizidalität) einer Schülerin oder eines Schülers sind Sie als Schulleitung, Lehrkraft oder weitere pädagogische Fachkraft verpflichtet, sich zwecks weitergehender Abklärung um eine kinder- und jugendpsychiatrische Vorstellung zu bemühen.

In einer akuten Gefährdungssituation ist es wichtig, die gefährdete Person nicht allein zu lassen und ihre Eltern oder Erziehungsberechtigten schnellstmöglich hinzuzuziehen.Je nach Bereitschaft von Eltern und Betroffenen, sich in einer kinder- und jugendpsychiatrischen Klinik vorzustellen, ergeben sich die nachfolgend aufgeführten möglichen Situationen und erforderlichen Schritte. Den gesetzlichen Rahmen für eine Unterbringung eines oder einer Minderjährigen im Falle einer Eigengefährdung definieren dabei das Bürgerliche Gesetzbuch (BGB), das Gesetz über Hilfen und Schutzmaßnahmen bei psychischen Krankheiten (PsychKG NRW) und das Kinder- und Jugendhilfegesetz (SGB VIII) (KJHG).

Grundsätzlich sind die folgenden Situationen denkbar

1. Stimmen sowohl die Schülerin oder der Schüler als auch ihre bzw. seine Eltern oder Erziehungsberechtigten der Vorstellung in einer Klinik zu, sollten die Eltern oder Erziehungsberechtigten dies unmittelbar umsetzen. Die Schule sollte an dieser Stelle aktuelle Adressen und Kontaktdaten vorhalten und so den Zugang zu einer entsprechenden Klinik erleichtern. Der diensthabende Arzt klärt die Suizidalität und initiiert die notwendigen weiteren Schritte (z. B. Aufnahme in die Klinik).
2. Stimmen die Eltern oder Erziehungsberechtigten einer fachärztlichen Vorstellung und ggf. einem anschließenden Klinikaufenthalt zu, nicht jedoch die oder der Minderjährige, müssen sich die Eltern an das Familiengericht wenden, um einen Unterbringungsbeschluss nach § 1631 b BGB zu beantragen. Das Jugendamt oder auch das Familiengericht selbst können zur konkreten Vorgehensweise beraten.
3. Stimmt die oder der Minderjährige der Vorstellung in der Klinik zu, nicht jedoch ihre bzw. seine Eltern oder Erziehungsberechtigten, ist das zuständige Jugendamt zu kontaktieren. Dieses wird ggf. – an Eltern statt – eine Unterbringung der oder des Jugendlichen beim zuständigen Familiengericht erwirken.
4. Für den Fall, dass sich sowohl die Eltern als auch die Schülerin oder der Schüler weigern sollten, eine Klinik aufzusuchen, ist ebenfalls das zuständige Jugendamt zu kontaktieren.

Für die Fallkonstellationen 2. bis 4. gilt:

Sollte die Eigengefährdung bzw. die Gefahr des Suizids als akut eingeschätzt werden, so dass die oben genannten Schritte aus Zeitgründen als nicht mehr realisierbar erscheinen, muss

eine Unterbringung der Schülerin oder des Schülers veranlasst werden. Konkret sind in einem solchen Fall Polizei und Notarzt hinzuzuziehen, die dann mit Hilfe der örtlichen Ordnungsbehörde die sofortige Unterbringung ohne vorherige gerichtliche Entscheidung vornehmen können.

Keinesfalls dürfen Sie als Lehrkraft, pädagogisches Personal oder Schulleitung die Betroffene oder den Betroffenen selbst in eine Klinik bringen, denn in solchen Ausnahmesituationen sind Entwicklung und Dynamik des Verhaltens der oder des Betroffenen nicht absehbar. Zudem wäre ein solches Vorgehen schulrechtlich nicht abgesichert.

Vorgehen bei Suizidalität bei volljährigen Schülerinnen und Schülern – Recht und Notfall

Vorgehen im Falle anzunehmender oder wahrscheinlicher Suizidalität einer volljährigen Schülerin oder eines volljährigen Schülers:

Die oder der Betroffene sollte aufgefordert werden, sich fachärztlichen Rat einzuholen und sich in einer psychiatrischen Fachklinik vorzustellen. Die Vorstellung in einer Fachklinik zwecks Einschätzung der Suizidalität ist i. d. R. rund um die Uhr und an allen Wochentagen möglich. Alternativ kann auch der Kontakt zum Sozialpsychiatrischen Dienst der Stadt bzw. des Kreises hergestellt werden. Die Schule sollte an dieser Stelle unterstützen, den Zugang zur Klinik oder zum Sozialpsychiatrischem Dienst zu erleichtern, indem sie telefonisch einen Erstkontakt vermittelt und/oder entsprechende Adressen und Informationen vorhält. Weiterhin ist es hilfreich, in Absprache mit der bzw. dem Betroffenen eine Bezugsperson unterstützend einzubinden.

Im Falle akuter Suizidalität in dem Sinne, dass das schadensstiftende Ereignis unmittelbar bevorsteht („Gefahr in Verzug“), ist über den Notruf 112 die Hilfe des Rettungsdienstes (Notarzt) und der Polizei anzufordern. Die Einsatzkräfte haben die Möglichkeit, über das Ordnungsamt eine Unterbringung (nach dem PsychKG) in einer geeigneten Klinik zu erwirken.

Keinesfalls dürfen Sie als Lehrkraft, pädagogisches Personal oder Schulleitung die Betroffene oder den Betroffenen selbst in eine Klinik bringen, denn in solchen Ausnahmesituationen sind Entwicklung und Dynamik des Verhaltens der oder des Betroffenen nicht absehbar. Zudem wäre ein solches Vorgehen schulrechtlich nicht abgesichert.

Suizidalität bei Kindern und Jugendlichen

Das folgende Kapitel gibt eine Einführung in die Thematik „Suizidalität bei Kindern und Jugendlichen“. Darin werden zentrale Begriffe definiert und wichtige Fakten vorgestellt. Zudem werden die Entwicklung und Ursachen von suizidalem Verhalten (Phasen der Suizidalität) beschrieben.

Begriffsbestimmung Suizidalität

Für das Verständnis der Thematik „Suizidalität bei Kindern und Jugendlichen“ und für den sicheren Umgang damit ist eine klare Bestimmung und Abgrenzung von Begrifflichkeiten hilfreich. Die folgende Übersicht über die wichtigsten Definitionen orientiert sich an der Leitlinie „Suizidalität im Kindes- und Jugendalter“ der Deutschen Gesellschaft für Kinder und Jugendpsychiatrie, Psychosomatik und Psychotherapie (DGKJP) aus dem Jahre 2016:

- Der Begriff Suizidalität umfasst den gesamten Bereich Suizidgedanken, Suizidankündigungen, Suizidpläne und Suizidversuche.
- Suizid: Die von einer Person willentlich und im Bewusstsein der Irreversibilität des Todes selbst herbeigeführte Beendigung des eigenen Lebens.
- Suizidversuch: Alle Handlungen, die mit dem Ziel unternommen werden, aus dem Leben zu scheiden und die nicht tödlich enden.
- Suizidgedanken: Gedanken, das eigene Leben durch eigenes Handeln zu beenden.
- Suizidplan: Formulierung einer konkreten Methode, mittels derer das Individuum plant, aus dem Leben zu scheiden.

Unmittelbare Gefährdungssituation – akute Suizidalität – latente Suizidalität

Die Unterscheidung zwischen einer unmittelbaren Gefährdungssituation sowie zwischen akuter und latenter Suizidalität erleichtert die Einschätzung der Suizidalität sowie den Umgang mit suizidalen Schülerinnen und Schülern.

- Bei einer unmittelbaren Gefährdungssituation steht eine suizidale Handlung unmittelbar im Raum (z. B. eine Person steht auf dem Dach und möchte springen).
- Bei akuter Suizidalität sind die geäußerten Suizidgedanken sehr dominant und gehen mit konkreten und/oder bevorstehenden Handlungsabsichten (Suizidplänen) bzw. Vorbereitungen einher. Die Person hat konkrete Pläne bzgl. Vorgehen, Methode, Zeit und Ort der suizidalen Handlung, und sie kann sich nicht von den suizidalen Absichten distanzieren oder eine suizidale Handlung für die nächste Zeit ausschließen.

- Bei latenter Suizidalität sind die geäußerten Suizidgedanken (zeitweise) vorhanden, allerdings ohne konkrete und bevorstehende Handlungsabsichten und Vorbereitungen. Die Person kann sich von den suizidalen Gedanken und Vorstellungen distanzieren und sich meist auf alternative Lösungswege einlassen.

Die Übergänge zwischen latenter und akuter Suizidalität sind oft fließend und eine eindeutige Zuordnung ist nicht immer möglich. **Je konkreter und systematischer die suizidalen Gedanken und Pläne sind, je weniger Alternativen erwogen werden, umso akuter ist die Suizidalität einzuschätzen, umso dringlicher und wichtiger werden die Hilfen (Stadt Bielefeld & Klinikum Lippe (2017): Handlungsleitfaden Umgang mit suizidalen Krisen und Suizidprävention an Bielefelder Schulen. Verfügbar unter: www.inklusion-schule-bielefeld.de/userfiles/Unterstuetzungsangebote/Suizidpraevention0917.pdf**

Es ist nicht Aufgabe von Schulmitarbeiterinnen oder Schulmitarbeitern, die Diagnostik der Suizidalität vorzunehmen oder abzuklären. Eine grobe Einschätzung erleichtert jedoch das weitere Vorgehen und die Zusammenarbeit mit den Kooperationspartnerinnen und -partnern.

Allgemeine Fakten zu Suizidalität

Die Zahl aller Suizide folgte in Deutschland von etwa 1980 bis 2007 einem fallenden Trend. Seitdem pendelte sie sich auf einem relativ konstanten Niveau ein. 2019 betrug die Zahl der Suizide 9.041 (11 je 100.000 Einwohner in 2018). 1980 wurden noch 18.451 Suizide registriert (23,6 je 100.000 Einwohner). Als Gründe für den Rückgang werden eine verbesserte fachärztliche Versorgung, die Enttabuisierung psychischer Erkrankungen sowie Maßnahmen zur Suizidvorbeugung und präventive Angebote angesehen.

Die Sterblichkeit durch Suizid ist sehr stark abhängig von Alter und Geschlecht. Im Jahr 2019 starb in Deutschland jeden zweiten Tag ein junger Mensch im Alter bis 20 Jahre durch Suizid. Zwar ist die Anzahl der Suizide bei Jugendlichen im Vergleich zu Erwachsenen geringer, aufgrund der deutlich niedrigeren allgemeinen Sterblichkeit bei jungen Menschen stellen Suizide jedoch bei Weitem keine unbedeutende Todesursache dar (Deutsches Statistisches Bundesamt, 2020 a, 2020 b).

Die Anzahl der Suizidversuche ohne tödlichen Ausgang liegt gegenüber den vollendeten Suiziden im Mittel um den Faktor 10 bis 15 höher. Hier ist zusätzlich mit einer sehr hohen Dunkelziffer zu rechnen.

Inzwischen haben zahlreiche Studien einen Zusammenhang zwischen der Medienberichterstattung über Suizide und dem Anstieg der Taten bestätigt („Werther-Effekt“). Aus diesem Grund fordert der Deutsche Presserat bei Medienberichten über Suizide: Die Berichterstattung über Selbsttötung gebietet Zurückhaltung. Dies gilt insbesondere für die Nennung von Namen,

die Veröffentlichung von Fotos und die Schilderung näherer Begleitumstände (Richtlinie 8.7). Zudem wird bei der Medienberichterstattung über Suizide und suizidale Krisen meist auf Unterstützungs- und Hilfsangebote hingewiesen. In den Neuen Medien und sozialen Netzwerken werden Suizide hingegen offen und häufig verantwortungslos thematisiert.

Die Intention suizidaler Handlungen verschiebt sich in der Regel mit dem Alter: Bei Kindern und jüngeren Jugendlichen dominieren parasuizidale Gesten mit stark appellativem Charakter und der Absicht eines Hilferufs. Diese sollten ernstgenommen werden und Hilfs- sowie Unterstützungsangebote für die betroffenen Kinder und Jugendlichen zur Folge haben. Mit zunehmendem Alter liegen eher Suizidhandlungen mit echten Selbsttötungsabsichten vor. Statistisch gesehen unternehmen Mädchen dreimal so häufig einen Suizidversuch wie Jungen.

Männer greifen in rund 50 Prozent der Fälle zu den sogenannten „harten“ Suizidmethoden wie Erhängen, Erdrosseln oder Ersticken, bei Frauen sind es 35 Prozent. Frauen wenden hingegen häufiger „weiche“ Methoden an wie eine Vergiftung mit einer Überdosierung von Medikamenten etc. Durch diese Wahl unterschiedlicher Methoden führen Suizidhandlungen bei Männern dreimal häufiger zum Tod als bei jungen Frauen. Auch kulturabhängig lassen sich zum Teil unterschiedliche Tendenzen bzgl. der Methode beobachten (Bründel, 2004, Deutsches Statistisches Bundesamt, 2020 a, 2020 b).

Phasen der Suizidalität

Die Ursachen für einen Suizidversuch oder vollendeten Suizid bei Kindern und Jugendlichen sind ebenso vielfältig wie die akuten Auslöser. Ein präsuizidales Syndrom entsteht allgemein durch ein komplexes Zusammenspiel aus einer genetischen Disposition sowie zahlreichen stimulierenden Faktoren im Bereich psychosozialer Rahmenbedingungen in Familie und Schule, den bisherigen sozialen Lebenserfahrungen sowie der individuellen Erlebniswelt der Betroffenen.

Die Häufung von Belastungsfaktoren kann somit in eine Erwägungsphase mit entsprechenden suizidalen Absichten und Suizidgedanken münden. Solche Faktoren sind bspw. konfliktreiche familiäre Interaktionen, Probleme im Bereich der Rollen- und Geschlechtsidentität, Probleme bei der Bewältigung neuer Entwicklungsaufgaben in der Pubertät, Schulversagen, soziale Ausgrenzung, Mobbing in der Schule etc.

Dem endgültigen Entschluss geht eine Ambivalenzphase voraus, in der die Betroffenen das Für und Wider abwägen, Suizidgedanken äußern und die suizidalen Absichten ankündigen. In der sich anschließenden Entschlussphase dominieren Resignation und dramatische innere Not sowie oft beobachtbare Vorbereitungs- und Abschiedshandlungen. Zum Teil sind jedoch auch deutliche Stimmungsverbesserungen zu beobachten, da anscheinend endlich eine „Lösung“ für die ausweglose Situation gefunden worden ist.

Allen Motiven, das eigene Leben beenden zu wollen, liegen aus Sicht der Betroffenen Gefühle erlebter Aussichts- und Hoffnungslosigkeit zugrunde, das eigene Leben nicht mehr bewältigen zu können.

Sich mit dem Gedanken zu befassen, nicht mehr leben und sterben zu wollen, ist in jedem Fall ein Ausdruck einer inneren Not von Kindern und Jugendlichen. Sie beschäftigen sich häufig in den Neuen Medien und sozialen Netzwerken mit den Themen Tod und Suizid, tauschen sich dort mit anderen (gleichgesinnten) Kindern und Jugendlichen aus und berichten von ihren suizidalen Gedanken, Vorstellungen und Plänen oder deuten diese an. Häufig vertrauen sich gefährdete Schülerinnen und Schülern ihren Klassenkameradinnen oder Klassenkameraden an, zu denen sie eine gute Beziehung pflegen.

Dies geschieht nicht selten unter dem Siegel der Verschwiegenheit. Deshalb ist es wichtig, den Schülerinnen und Schülern präventiv deutlich zu machen, dass derartige „Geheimnisse“ nicht bewahrt werden dürfen. Innerhalb der Schulgemeinschaft müssen Kinder und Jugendliche aufgeklärt und ermutigt werden, sich vertrauensvoll an ihre Lehrkräfte oder pädagogische Fachkräfte zu wenden. Sie müssen darauf vertrauen dürfen, dass der betroffenen Schülerin bzw. dem betroffenen Schüler geholfen wird. Auch die Lehrkräfte oder pädagogischen Fachkräfte an Schulen dürfen nicht den Fehler machen, in einer suizidalen Krise in die Verschwiegenheitsfalle zu tappen. Dies erschwert die Suche nach Lösungen und Unterstützungsangeboten und stellt zudem eine sehr hohe Belastung für die Lehrkräfte bzw. pädagogische Fachkräfte dar.

Suizidgefährdung zu erkennen setzt Kontakt und Beziehung voraus, daher sind Lehrkräfte, Eltern oder Erziehungsberechtigte und Mitschülerinnen bzw. Mitschüler diejenigen, die Suizidalität am ehesten erkennen können. Zudem muss erwähnt werden, dass in einer Klasse oder einem Kurs oft mehrere Schülerinnen bzw. Schüler von einer krisenhaften oder suizidalen Entwicklung betroffen sind, die sich gegenseitig beeinflussen können. Zudem kann eine suizidale Krise einer Schülerin bzw. eines Schülers in der Klasse, der Schule oder den sozialen Netzwerken unerwünschte negative Dynamiken auslösen, auf die die Schule adäquat reagieren sollte.

Die Prävention suizidaler Krisen und die Stärkung der seelischen Gesundheit von Kindern und Jugendlichen müssen einen bedeutsamen Aspekt der Schulkultur und des Schulalltags darstellen. Hierzu zählen ein offenes und vertrauensvolles Schul- und Klassenklima, eine Kultur des Hinschauens, Hinhörens und der gegenseitigen Unterstützung sowie die Förderung der sozial-emotionalen Kompetenzen und der psychischen Resilienz von Kindern und Jugendlichen. Die schulpsychologischen Beratungsstellen der Kreise und der kreisfreien Städte beraten und unterstützen bei der Implementierung geeigneter Präventionskonzepte (Bründel, 2004).

Literaturangaben / vertiefende Literaturangaben / Links

AGUS Angehörige um Suizid e. V.: www.agus-selbsthilfe.de

Bründel, H. (2014): Notfall Schülersuizid: Risikofaktoren – Prävention – Intervention (Brennpunkt Schule). Kohlhammer. Stuttgart.

Bründel, H. (2019): Schülersuizid – Was Lehrerinnen und Lehrer wissen sollten. Online als PDF unter: www.schulpsychologie.nrw.de/cms/upload/Dokumente/Artikel/schuelersuizid_praevention.pdf

Deutsche Gesellschaft für Kinder- und Jugendpsychiatrie, Psychosomatik und Psychotherapie (DGKJP) et al. (2016): Leitlinie Suizidalität im Kindes- und Jugendalter (4. überarb. Version). Verfügbar unter: www.awmf.org/leitlinien/detail/ll/028-031.html

Deutsches Statistisches Bundesamt (2020a). Todesursachen – Suizide. Verfügbar unter: www.destatis.de/DE/Themen/Gesellschaft-Umwelt/Gesundheit/Todesursachen/Tabellen/suizide.html

Deutsches Statistisches Bundesamt (2020b). Selbstmordrate bis 2019. Verfügbar unter: www.de.statista.com/statistik/daten/studie/992947/umfrage/selbstmordrate-in-deutschland

Landeshauptstadt Düsseldorf, Zentrum für Schulpsychologie (Hrsg.): Umgang mit Suizidalität bei Kindern und Jugendlichen. Flyer. Online als PDF unter www.duesseldorf.de/fileadmin/Amt40-601/schulpsychologie/pdf/flyer_suizid.pdf

Leutgeb, V., Steiner, E., Waibel-Krammer, E. (2019): Kinder und Jugendliche in suizidalen Krisen: Wie Eltern helfen können – ein Ratgeber. Hogrefe. Göttingen.

Stadt Bielefeld und Klinikum Lippe (2017): Handlungsleitfaden Umgang mit suizidalen Krisen und Suizidprävention an Bielefelder Schulen. Verfügbar unter: www.inklusion-schule-bielefeld.de/userfiles/Unterstuetzungsangebote/Suizidpraevention0917.pdf

Wewetzer, C., Quaschner, K. (2019): Ratgeber Suizidalität: Informationen für Betroffene, Eltern, Lehrer, Erzieher (Ratgeber Kinder- und Jugendpsychotherapie, 27). Hogrefe. Göttingen.

Mögliche Hinweise auf Suizidalität

Eine achtsame und sensible Schulkultur des Hinschauens und Hinhörens sowie die Bereitschaft zur wechselseitigen Fürsorge von Lehrkräften, Eltern oder Erziehungsberichtigten, aber auch die Aufmerksamkeit der Mitschülerinnen und Mitschüler sind Grundvoraussetzung, um möglicherweise suizidale Stimmungen bei Schülerinnen und Schülern zu erkennen. **Etwa 75 Prozent der Suizidversuche und Suizide von Kindern und Jugendlichen kündigen sich durch unmissverständliche Äußerungen sowie Verhaltensänderungen der Betroffenen an. Spontane Suizidhandlungen ohne beobachtbare Veränderungen im Vorfeld sind eher selten.**

Suizidgefährdung zu erkennen setzt Kontakt und Beziehung voraus, daher sind Lehrkräfte, die Eltern oder Erziehungsberechtigten sowie die Mitschülerinnen und Mitschüler diejenigen, die Suizidalität am ehesten erkennen und Hilfe einleiten können.

Anzeichen einer krisenhaften Entwicklung

Die folgenden Punkte können **Hinweise** auf eine mögliche Suizidalität sein. Selbstverständlich können sie auch Anzeichen für andere psychosoziale Krisen darstellen, die mit einem Unterstützungsbedarf einhergehen (Bründel, 2004, Stadt Bielefeld, Klinikum Lippe, 2017):

- drastischer Leistungsabfall, Abfall von Konzentration und Motivation, Schulversagen, Schulschwänzen,
- langanhaltende psychosoziale Belastungen,
- andauernde Gleichgültigkeit, Traurigkeit, Verlust an Freude und Interessen, depressive Tendenzen,
- geringer Selbstwert und Selbstvertrauen,
- Schuldgefühle, Versagensängste, Hoffnungs- und Perspektivlosigkeit,
- Energielosigkeit, Abgeschlagenheit, Müdigkeit,
- der Schüler bzw. die Schülerin schläft kaum noch oder sehr viel und/oder das Körpergewicht nimmt zu oder auch ab,
- psychosomatische Beschwerden,
- Drogen- und Alkoholmissbrauch,
- Hauptbezugspersonen (z. B. Eltern oder Freunde) geben Versprechen, die jedoch nicht eingehalten werden oder sich als haltlos herausstellen,
- abrupte, unerklärliche Verhaltensänderungen,
- zunehmender sozialer Rückzug und Isolation, Abnahme der Kommunikation, kaum soziale Bindungen (z. B. Familie, Freunde, Vereine),
- deutliche Vernachlässigung des eigenen Aussehens (z. B. Kleidung, Körperhygiene).

Besondere Hinweise auf Suizidalität

- intensive gedankliche Beschäftigung mit dem Thema Tod (Musik, Gedichte, Aufsätze),
- offene oder verhüllte Suizidgedanken, -vorstellung oder -pläne: „Ich werde nicht mehr lange da sein!“, „Ohne mich seid ihr besser dran!“, „Ich kann nicht mehr!“,
- Gerüchte und Berichte von Mitschülerinnen bzw. Mitschülern,
- Beschäftigung in den Neuen Medien und sozialen Netzwerken mit den Themen Tod und Suizid, virtueller Austausch darüber mit anderen (gleichgesinnten) Kindern und Jugendlichen, Bekanntmachen oder Andeuten der suizidalen Gedanken, Vorstellungen und Pläne in den sozialen Netzwerken und Online-Foren,
- vorausgegangene Suizidversuche.
- Beschäftigung mit Suizidmethoden (z. B. Beschaffung von Tabletten, Seilen, Waffen),
- plötzliche gehobene Stimmung: Dies kann ein trügerisches, vermeintlich positives Signal sein, da die Schülerin bzw. der Schüler sich nun möglicherweise zum Suizid entschlossen und für sich damit eine Lösung gefunden hat.
- Verschenken von persönlichen Gegenständen, Regelung persönlicher Angelegenheiten, Begleichung von Schuld/Schulden im Sinne einer Nachlassvorsorge.

Die Ausprägungen sind je nach Alter und Entwicklung verschieden. Das Vorliegen eines oder mehrerer der oben genannten Punkte ist nicht unbedingt gleichzusetzen mit einer krisenhaften Entwicklung oder einer suizidalen Krise. Die Übergänge zwischen einer normalen Entwicklung von Jugendlichen und jungen Erwachsenen (z. B. Pubertät) und einer problematischen Entwicklung sind fließend. Deshalb ist es wichtig, die betroffene Schülerin bzw. den Schüler zu beobachten, sich gemeinsam auszutauschen und mit ihr bzw. ihm ins Gespräch zu gehen.

Kritisch wird es,

- wenn mehrere Warnsignale gleichzeitig oder einzelne besonders stark auftreten oder wenn verschiedene Warnsignale über einen längeren Zeitraum ohne Unterbrechung auftreten,
- wenn sich Warnsignale in verschiedenen Lebenssituationen zeigen (z. B. Familie, Schule, Arbeitsplatz, Freizeit),
- wenn Warnsignale nicht offen aus einer Situation heraus erklärbar sind,
- wenn der Alltag wegen der auftretenden Warnsignale nur noch mit Mühe oder überhaupt nicht mehr bewältigt werden kann.

Wenn Kinder und Jugendliche neben der gedanklichen Beschäftigung mit dem Tod oder dem Wunsch zu sterben dazu übergehen, konkrete Schritte zu planen, stellt dies eine dramatische Zuspitzung einer krisenhaften Entwicklung dar.

Literaturangaben / vertiefende Literaturangaben / Links

Bründel, H. (2014): Notfall Schülersuizid: Risikofaktoren- Prävention- Intervention (Brennpunkt Schule). Kohlhammer. Stuttgart.

Bründel, H. (2019): Schülersuizid – Was Lehrerinnen und Lehrer wissen sollten. Online als PDF unter: www.schulpsychologie.nrw.de/cms/upload/Dokumente/Artikel/schuelersuizid_praevention.pdf

Leutgeb, V., Steiner, E., Waibel-Krammer, E. (2019): Kinder und Jugendliche in suizidalen Krisen: Wie Eltern helfen können – ein Ratgeber. Hogrefe. Göttingen.

Stadt Bielefeld und Klinikum Lippe (2017): Handlungsleitfaden Umgang mit suizidalen Krisen und Suizidprävention an Bielefelder Schulen. Verfügbar unter: www.inklusion-schule-bielefeld.de/userfiles/Unterstuetzungsangebote/Suizidpraevention0917.pdf

Rotthaus, W. (2020): Suizidhandlungen von Kindern und Jugendlichen: Erkennen, verstehen und vorbeugen. Das Elternbuch. Carl Auer Verlag. Heidelberg.

Wewetzer, C., Quaschner, K. (2019): Ratgeber Suizidalität: Informationen für Betroffene, Eltern, Lehrer, Erzieher (Ratgeber Kinder- und Jugendpsychotherapie, 27). Hogrefe. Göttingen.

Hinweise für Schulpersonal für ein Gespräch mit einer möglicherweise suizidgefährdeten Schülerin oder einem möglicherweise suizidgefährdeten Schüler

Hinweis

Suizidale Absichten bei einer Schülerin bzw. einem Schüler zu erkennen ist schwierig. Dennoch gibt es Hinweise, die die Bezugspersonen und somit auch Lehrerinnen und Lehrer aufmerksam machen müssen (siehe „Mögliche Hinweise auf Suizidalität“). Nehmen Sie diese Hinweise unbedingt ernst, denn suizidale Ankündigungen können ein letzter Versuch sein, mit einem Mitmenschen zu reden. Suchen Sie unmittelbar das Gespräch mit der potenziell suizidalen Schülerin bzw. mit dem potenziell suizidalen Schüler.

Dieses Kapitel soll Sie bei der Vorbereitung des Gesprächs, der Gesprächsführung sowie in der Nachbereitung unterstützen.

Das Gespräch mit der betroffenen Schülerin bzw. dem betroffenen Schüler soll eine erste **Einschätzung** ergeben, ob s**uizidale Gedanken, Vorstellungen** und **Pläne** oder eine **krisenhafte Entwicklung** und **psychosoziale Belastungen** vorliegen. Zudem soll die Ernsthaftigkeit, die Dringlichkeit und die Konkretheit der Suizidalität geprüft werden (siehe auch die Unterscheidung akute vs. latente Suizidalität in „Suizidalität bei Kindern und Jugendlichen – Begriffsbestimmung Suizidalität“). Darüber hinaus dient das Gespräch der Stabilisierung der Schülerin bzw. des Schülers, indem es bspw. **Perspektiven** und **Unterstützungsmöglichkeiten aufzeigt**. Schließlich soll in dem Gespräch das weitere Vorgehen besprochen werden.

Vorbereitung des Gesprächs

- Holen Sie vor dem Gespräch weitere Informationen und Beobachtungen ein.
- Bereiten Sie das Gespräch gut vor (zu Inhalt und Struktur siehe unten).
- Tauschen Sie sich vor dem Gespräch über die Situation und über das weitere Vorgehen mit anderen (Fach-) Personen der Schule aus (z. B. mit den Mitgliedern des Schulteams für Beratung, Gewaltprävention und Krisenintervention, mit der Klassen- oder Beratungslehrkraft, der Schulsozialarbeit, der Schulleitung und mit der Vertrauensperson der Schülerin bzw. des Schülers).
  - Lassen Sie sich bei Bedarf oder Unsicherheiten von den Krisenbeauftragten der schulpsychologischen Beratungsstelle des Kreises oder der kreisfreien Stadt oder von anderen lokalen außerschulischen Beratungseinrichtungen beraten (auch im weiteren Verlauf).

- Sofern es möglich ist, sollte das Gespräch durch eine Person geführt werden, die die Schülerin bzw. der Schüler kennt, und zu der sie bzw. er ein Vertrauensverhältnis hat. Häufig fällt es Schülerinnen bzw. Schüler schwerer, sich gegenüber „fremden Fachpersonen“ zu öffnen. Zudem ist es für die betroffene Schülerin bzw. den betroffenen Schüler eine wichtige Erfahrung, zu sehen, wie eine Bezugs- oder Vertrauensperson mit der Thematik und der Situation umgeht.
- Überprüfen Sie Ihre eigene Handlungsfähigkeit, das Gespräch zu führen. Sind Sie emotional in der Lage, das Gespräch zu führen und mit der Thematik Suizidalität umzugehen (z. B. aufgrund persönlicher Betroffenheit)?
- Führen Sie das Gespräch bei Unsicherheiten zu zweit.
- Erwarten Sie ggf. nicht zu viel von dem ersten Gespräch, bieten Sie ggf. mehrere Termine an.
- Beachten Sie Ihre Rolle: Sie sind weder Elternteil noch Therapeutin bzw. Therapeut.
- Sorgen Sie für eine angenehme und ungestörte Gesprächsatmosphäre und nehmen Sie sich genug Zeit.

Während des Gesprächs

- **Versprechen Sie keine Verschwiegenheit!**
- Bieten Sie der Schülerin bzw. dem Schüler einen positiven Kontakt an.
- Seien Sie aufmerksam und nehmen Sie die Schülerin bzw. den Schüler ernst.
- Teilen Sie Ihre Vermutung und Besorgnis mit, aber ohne Angst vor den Worten und dem Vorhaben.
- Suizidale Äußerungen müssen aktives Zuhören auslösen. Wiederholen Sie, was Sie verstanden haben („Ich habe Dich so verstanden, dass Du denkst, dass Dich niemand auf der Welt leiden kann.“).
- **Man darf und muss die Suizidalität direkt und konkret ansprechen („Hattest Du schon den Gedanken, Dich selbst zu töten?“)**. Diese Frage löst keine suizidalen Gedanken aus. Sie bietet Schülerinnen bzw. Schülern jedoch endlich die Möglichkeit über ihre Gedanken und Vorstellungen zu sprechen und sich zu öffnen.
- Fragen Sie offen nach den suizidalen Gedanken, Vorstellungen und Plänen. Lassen Sie sich diese genau beschreiben. Dies ist hilfreich, um die **Ernsthaftigkeit,** die **Dringlichkeit** und die **Konkretheit** der Suizidalität einzuschätzen:
  - „Wie häufig hast Du die Gedanken, Dich selbst zu töten?“, „Seit wann bestehen sie?“
  - „Hast Du schon Vorstellungen, wie Du Dich selbst töten möchtest?“, „Wie würdest Du genau vorgehen?“
  - „Hast Du bereits Vorbereitungen getroffen?“
  - „Hast Du schon einen Plan, wann und wo Du Dich töten möchtest?“
  - „Wie hoch würdest Du den Wunsch, Dich zu töten auf einer Skala von 0-10 einschätzen?“
  - „Wer weiß sonst noch von Deinen Gedanken oder Plänen?“

- Versuchen Sie zu erfassen, was die Schülerin bzw. den Schüler eventuell davon abhält, sich umzubringen:
  - „Was hält Dich von einem Suizid ab?“
  - „Wer ist Dir wichtig in Deinem Leben?“
  - „Was hast Du noch für Pläne in Deinem Leben?“, „Was möchtest Du noch erreichen?“
- Bemühen Sie sich, der bzw. dem Betroffenen Alternativen zum Suizid aufzuzeigen. Treten Sie für Lösungen ein.
- Überlegen Sie gemeinsam mit der Schülerin bzw. dem Schüler, wie sie bzw. er mit der schwierigen Situation und Belastungen umgehen kann. Sammeln Sie **Strategien zur Stabilisierung:**
  - „Was hat Dir bisher in schwierigen Situationen geholfen?“
  - „Was lenkt Dich von Deinen negativen Gedanken und Gefühlen ab?“
  - „Was machst DU gerne?“, „Was tut Dir gut?“, „Was bereitet Dir ein gutes Gefühl?“
  - „Wer kann Dir helfen?“, „Mit wem kannst DU sprechen?“
- Bieten Sie Entlastung bei schulischen Schwierigkeiten und Unterstützung durch die Schule an. Erarbeiten Sie eine Perspektive für den Bereich Schule.
- Zeigen Sie externe Unterstützungsangebote auf.
- Besprechen Sie das weitere Vorgehen.
- Bei Anzeichen auf eine mögliche Suizidalität: Verdeutlichen Sie bei einer Schülerin bzw. einem Schüler **unter 18 Jahre**n, dass Sie die **Sorgeberechtigten informieren** und als Ressource **hinzuziehen** werden.
  - Widerstände der Schülerin bzw. des Schülers gegen die Kontaktaufnahme mit den Sorgeberechtigten sind eher die Regel als die Ausnahme.
  - Das Einbeziehen der Sorgeberechtigten ist aufgrund der Fürsorge- und Sorgfaltspflicht und für das Einleiten von Unterstützungsangeboten unverzichtbar.
  - Bei Widerständen der Schülerin bzw. des Schülers dagegen, die Sorgeberechtigten zu informieren: Fragen Sie nach den konkreten Ängsten und Sorgen. Verdeutlichen Sie, dass die Sorgeberechtigten erfahrungsgemäß ganz anders reagieren als zuvor befürchtet, und betonen Sie, dass dies für das Einleiten von Unterstützungsmaßnahmen und für eine Verbesserung der Gesamtsituation notwendig ist. Bleiben Sie jedoch konsequent bei der Linie, dass die Sorgeberechtigen informiert werden müssen.
  - Bei konkretem Verdacht auf Kindeswohlgefährdung durch den häuslichen Hintergrund (z. B. Gewalt oder Vernachlässigung in der Familie) besprechen Sie das weitere Vorgehen mit (Fach-) Kolleginnen und Kollegen in der Schule oder wenden Sie sich an die Krisenbeauftragten der schulpsychologischen Beratungsstelle des Kreises oder der kreisfreien Stadt, an das Jugendamt oder andere lokale außerschulische Beratungseinrichtungen.
  - Die **Sorgeberechtigten** veranlassen eine **fachärztliche Abklärung** in der regionalen kinder- und jugendpsychiatrischen Ambulanz, in einer niedergelassenen kinder- und jugendpsychiatrischen Praxis bzw. (falls schon in Behandlung) bei der zuständigen Psychotherapeutin bzw. dem zuständigen Psychotherapeuten.
- Schülerinnen und Schüler über 18 Jahren veranlassen bei Anzeichen auf eine mögliche Suizidalität selbst die fachärztliche Abklärung der Suizidalität (in der regionalen

psychiatrischen Ambulanz, in einer niedergelassenen psychiatrischen Praxis oder, falls schon in Behandlung, bei der dem zuständigen Psychotherapeuten).
  - Es ist äußerst hilfreich, bei der Kontaktaufnahme zu unterstützen oder eine Bezugsperson (z. B. Eltern, Lebenspartnerin bzw. Lebenspartner) oder außerschulische Unterstützungsangebote (z. B. Sozialpsychiatrischer Dienst) hinzuzuziehen.
- Lassen Sie sich ggf. von der Schülerin bzw. dem Schüler zusichern, dass er bzw. sie sich bis zur fachärztlichen Abklärung bzw. bis zum nächsten Termin nichts antut, und geben Sie ihr bzw. ihm wichtige Notfallnummern mit.
- Machen Sie ggf. einen verbindlichen Folgetermin aus.
- Sollten keine Anzeichen auf eine Suizidalität bestehen, bleiben Sie dennoch in Kontakt und bieten Sie weitere Gespräche an.

Vermeiden Sie

Diskussionen über den Sinn oder das „Richtig“ und „Falsch“ suizidaler Handlungen,
- das Herunterspielen der suizidalen Gedanken oder der Sorgen („Das ist doch gar nicht so schlimm“),
- schnelle Ratschläge („Du musst doch einfach nur …“),
- eine Diagnose zu stellen,
- nicht einhaltbare Versprechen („Du kannst Dich immer an mich wenden“ – wenn das nicht stimmt),
- alles selbst in den Griff bekommen zu wollen,
- das Aufdrängen einer Geheimhaltung, aber seien Sie transparent („Ich verspreche Dir, dass ich nichts veranlassen werde, ohne es vorher mit Dir zu besprechen. Ich kann Dir aber nicht versprechen, niemandem von unserem Gespräch zu erzählen.“).

Nach dem Gespräch

Lassen Sie die Schülerin bzw. den Schüler nicht unbeaufsichtigt und entziehen Sie offensichtlich gefährdende Gegenstände.
- Dokumentieren Sie das Gespräch.
- Besprechen Sie das Gespräch mit einer anderen (Fach-) Person aus der Schule (z. B. mit Mitgliedern des Schulteams für Beratung, Gewaltprävention und Krisenintervention, mit der Klassen- oder Beratungslehrkraft, der Schulsozialarbeit, der Schulleitung und mit der Vertrauensperson der Schülerin bzw. des Schülers).
- Lassen Sie sich bei Bedarf oder Unsicherheiten von den Krisenbeauftragten der schulpsychologischen Beratungsstelle des Kreises oder der kreisfreien Stadt oder von anderen lokalen außerschulischen Beratungseinrichtungen beraten (auch im weiteren Verlauf).
- Achten Sie auf Ihre Selbstfürsorge.

Literaturangaben / vertiefende Literaturangaben

Bründel, H. (2004): Jugendsuizidalität und Salutogenese. Hilfe und Unterstützung für suizidgefährdete Jugendliche. Kohlhammer. Stuttgart.

Bründel, H. (2014): Notfall Schülersuizid: Risikofaktoren- Prävention- Intervention (Brennpunkt Schule). Kohlhammer. Stuttgart.

Neuhland Hilfe in Krisen: Verfügbar unter: www.neuhland.net/schulprävention.html

Stadt Bielefeld und Klinikum Lippe (2017): Handlungsleitfaden Umgang mit suizidalen Krisen und Suizidprävention an Bielefelder Schulen. Verfügbar unter: www.inklusion-schule-bielefeld.de/userfiles/Unterstuetzungsangebote/Suizidpraevention0917.pdf

Hinweise für Lehrkräfte für ein Gespräch mit den Sorgeberechtigten einer möglicherweise suizidgefährdeten Schülerin oder eines möglicherweise suizidgefährdeten Schülers

Einführung

Bei Anzeichen auf Suizidalität ist die Kontaktaufnahme und ein Gespräch mit den Sorgeberechtigten unverzichtbar, da sie die Fürsorge- und Sorgfaltspflicht für ihr Kind haben und sich das Einleiten von außerschulischen Hilfsmaßnahmen ohne die Unterstützung bzw. das Wissen der Sorgeberechtigten als äußerst schwierig herausstellt. Zudem belastet die Geheimhaltung der Suizidalität nicht selten die Beziehung der Schülerin bzw. des Schülers zu den Sorgeberechtigten und stellt eine große zusätzliche Belastung für die Schülerin bzw. den Schüler, aber auch für die Lehrkraft bzw. die pädagogische Fachkraft dar.

Widerstände der betroffenen Schülerin bzw. des betroffenen Schülers gegen die Benachrichtigung der Sorgeberechtigten sind erfahrungsgemäß eher die Regel als die Ausnahme. In diesem Fall ist es sinnvoll, nach ihren bzw. seinen Ängsten und Sorgen zu fragen. Verdeutlichen Sie der Schülerin bzw. dem Schüler zudem, dass die Sorgeberechtigten erfahrungsgemäß ganz anders reagieren als zuvor befürchtet, und dass dadurch endlich notwendige Unterstützungsmaßnahmen, ein wichtiger Baustein zur Verbesserung der Gesamtsituation der Schülerin bzw. des Schülers, eingeleitet werden können. Bleiben Sie jedoch konsequent bei der Linie, dass die Sorgeberechtigen informiert werden müssen.

Bei fehlender Erreichbarkeit der Sorgeberechtigten, bei massiven Widerständen der Schülerin bzw. des Schülers gegen die Benachrichtigung der Sorgeberechtigten oder bei einem Verdacht auf eine Gefährdung durch den häuslichen Hintergrund, beraten Sie sich mit ihren (Fach-) Kolleginnen und Kollegen an der Schule oder mit den Krisenbeauftragten der schulpsychologischen Beratungsstelle des Kreises oder der kreisfreien Stadt, mit dem Jugendamt oder anderen lokalen außerschulischen Beratungseinrichtungen.

Zweck des Gesprächs mit den Sorgeberechtigten ist die **Aufklärung** über die **psychosoziale Situation** ihres Kindes sowie die **Klärung** von Fragen der Sorgeberechtigten und des **weiteren Vorgehens** (z. B. fachärztliche Abklärung, Reintegration). Thematisieren Sie darüber hinaus **schulische** und **außerschulische Unterstützungsangebote** für das Kind und die Familie.

Vor dem Gespräch mit den Sorgeberechtigten

- Bereiten Sie das Gespräch gut vor und sorgen Sie für eine angenehme und ruhige Gesprächsatmosphäre. Nehmen Sie sich ausreichend Zeit. Bei Unsicherheiten führen Sie das Gespräch nicht allein.

- Besprechen Sie vorab mit der Schülerin bzw. dem Schüler, ob sie oder er das ganze Gespräch dabei sein möchte, oder ob Sie erst mit den Sorgeberechtigten allein sprechen und Sie sie bzw. ihn später dazu holen.

Während des Gesprächs

Werben Sie bei den Sorgeberechtigten um Verständnis für die Situation ihres Kindes und machen Sie deutlich, wie wichtig ihre Unterstützung und Zuwendung für das Kind in dieser Situation ist. Vorwürfe an das Kind sollen vermieden werden.

- Oft möchte die Schülerin bzw. der Schüler von den Sorgeberechtigten in den Arm genommen werden.
- Gehen Sie auf die Fragen und Sorgen der Sorgeberechtigten ein.
- Wichtig ist der lösungsorientierte Charakter des Gesprächs. Schuldzuweisungen stehen einer guten Lösung im Wege.
- Falls notwendig, stellen Sie Sachlichkeit her.
- Das Problem liegt nun auf dem Tisch. Das ist positiv – nun können Lösungen gesucht werden.
- Erklären Sie den Sorgeberechtigten die weiteren Schritte und verdeutlichen Sie deren Notwendigkeit.
- Die fachärztliche Abklärung der Suizidalität erfolgt durch die Sorgeberechtigten:
  - in der regionalen kinder- und jugendpsychiatrischen Ambulanz,
  - in einer niedergelassenen kinder- und jugendpsychiatrischen Praxis,
  - bei der zuständigen Psychotherapeutin bzw. dem zuständigen Psychotherapeuten (falls schon in Behandlung).
- Die Abklärung einer latenten Suizidalität sollte alsbald (in den folgenden Tagen), und die einer akuten Suizidalität unverzüglich (nach Möglichkeit am selben Tag) erfolgen.
- Stellen Sie ggf. den Kontakt zu einer der oben genannten fachärztlichen Einrichtungen her.
- Informieren Sie auch über Unterstützungsangebote für die Sorgeberechtigten bzw. die Familie (z. B. Familienberatungsstellen).
- Betonen Sie die Wichtigkeit von einer engen Kooperation und ausreichender Offenheit zwischen Schule und Sorgeberechtigten (z. B. Schweigepflichtentbindung und regelmäßiger Kontakt bzw. Austausch).
- Benennen Sie eine schulische Ansprechpartnerin oder einen schulischen Ansprechpartner
- Treffen Sie ggf. erste Absprachen zur Rückkehr und zu Reintegration des Kindes in den schulischen Alltag (s. „Hinweise für Lehrkräfte für die Rückkehr und Reintegration einer Schülerin oder eines möglicherweise suizidgefährdeten Schülers nach einer suizidalen Krise“).
- Geben Sie Notfallnummern mit (möglichst mit Erreichbarkeit in der Nacht oder am Wochenende).
- Sprechen Sie Mut und Hoffnung zu (z. B. „Gut, dass wir das nun besprochen haben. Es gibt nun Unterstützung für Dich, und das sind die ersten Schritte für eine Besserung Deiner Situation.“).

Stimmen die Sorgeberechtigten und/oder die Schülerin bzw. der Schüler der fachärztlichen Abklärung nicht zu oder werden Absprachen zur Abklärung von Seiten der Sorgeberechtigten nicht eingehalten, wenden Sie sich an die Krisenbeauftragten der schulpsychologischen Beratungsstelle des Kreises oder der kreisfreien Stadt, an das Jugendamt oder andere lokale außerschulische Beratungseinrichtungen.

Literaturangaben / vertiefende Literaturangaben / Links

Bründel, H. (2004): Jugendsuizidalität und Salutogenese. Hilfe und Unterstützung für suizidgefährdete Jugendliche. Kohlhammer. Stuttgart.

Bründel, H. (2014): Notfall Schülersuizid: Risikofaktoren – Prävention – Intervention (Brennpunkt Schule). Kohlhammer. Stuttgart.

Stadt Bielefeld, Klinikum Lippe (2017): Handlungsleitfaden Umgang mit suizidalen Krisen und Suizidprävention an Bielefelder Schulen. Verfügbar unter: www.inklusion-schule-bielefeld.de/userfiles/Unterstuetzungsangebote/Suizidpraevention0917.pdf

Hinweise für Lehrkräfte für die Rückkehr und Reintegration einer Schülerin oder eines Schülers nach einer suizidalen Krise

Einführung

Eine suizidale Krise oder eine krisenhafte Entwicklung ist nach der fachärztlichen Abklärung nicht beendet. Der weitere Verlauf einer solchen Krise gestaltet sich jedoch individuell unterschiedlich. Einige Schülerinnen bzw. Schüler besuchen dann aufgrund ihrer stationären Behandlung in einer psychiatrischen Klinik die Schule für längere Zeit nicht und werden meist in einer Klinikschule beschult. Andere Schülerinnen bzw. Schüler benötigen aufgrund von Therapien oder ihrer hohen Belastung eine schulische Auszeit. Eine dritte Gruppe von Schülerinnen und Schülern durchlebt die krisenhafte Zeit ohne Unterbrechung des Schulbesuchs. **Gute Planung und Umsetzung der Rückkehr und Reintegration** in den **schulischen Alltag** ist für alle diese Szenarien von großer Wichtigkeit und umfasst in der Regel alle am Prozess beteiligten Personen (betroffene Schülerin bzw. betroffener Schüler, Sorgeberechtigte, Lehrkräfte und Schulpersonal, Mitschülerinnen und Mitschüler sowie die außerschulischen Kooperationspartnerinnen und -partner).

Vorplanungen

Unerlässlich ist ein **enger Kontakt** der Schule zur betroffenen Schülerin bzw. Schüler und/oder zu den Sorgeberechtigten, zu den Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern der Klinik und der Klinikschule sowie zu den niedergelassenen therapeutischen Fachkräften, um die Rückkehr und Reintegration in den schulischen Alltag frühzeitig und sorgfältig planen zu können. Hierfür ist die **Entbindung** aller Beteiligten von der **Schweigepflicht** durch die Sorgeberechtigten und/oder durch die Schülerin bzw. den Schüler für schulrelevante Informationen (z. B. mögliche schulische Belastung, Hinweise, wie mit Schülerin/Schüler umzugehen ist) äußerst hilfreich. Dabei ist es wichtig, den Sorgeberechtigten und/oder der Schülerin bzw. dem Schüler die Bedeutung der Schweigepflichtentbindung für eine erfolgreiche Rückkehr und Reintegration zu erklären und ein transparentes Vorgehen zuzusichern. Dabei ist zu betonen, dass die Schule sehr verantwortungsvoll mit diesen sensiblen Informationen umgeht.

- Die Schule benennt eine **schulische Koordinatorin bzw. einen schulischen Koordinator,** der sich für den Prozess der Rückkehr und Reintegration in den schulischen Alltag verantwortlich fühlt, diesen steuert und im Blick hat. Diese Person sollte auch Ansprechperson für alle schulischen und außerschulischen am Prozess beteiligten Personen sein.
- Die Schule bestimmt in Absprache mit der Schülerin bzw. dem Schüler und ggf. mit den Sorgeberechtigten eine **schulische Bezugsperson** (z. B. Klassenlehrkraft, Beratungslehrkraft, Schulsozialarbeit, Vertrauensperson der Schülerin bzw. des Schülers), an die sich die Schülerin bzw. der Schüler bei Schwierigkeiten wenden kann und die regelmäßige Gespräche anbietet. Diese Bezugsperson kann, muss aber nicht der Koordinator sein.

- Planung eines **Runden Tisches,** bei dem die schulische Rückkehr und Reintegration in den schulischen Alltag besprochen wird. Als Teilnehmerinnen und Teilnehmer kommen zum Beispiel in Frage:
  - die betroffene Schülerin bzw. der betroffene Schüler,
  - die Sorgeberechtigten,
  - Mitarbeitende der Klinik und/oder der Klinikschule (bei einem Klinikaufenthalt),
  - weitere Personen des außerschulischen Unterstützungssystems (z. B. Psychiaterin bzw. Psychiater, Therapeutin bzw. Therapeut, Fachkraft aus dem Bereich der Jugendhilfe),
  - die schulische Koordinatorin bzw. der Koordinator,
  - die schulische Bezugsperson,
  - die Klassenlehrkraft,
  - ggf. eine Beratungslehrkraft,
  - ggf. die Schulsozialarbeit,
  - ggf. ein Mitglied der Schulleitung,
  - ggf. eine Schulpsychologin bzw. ein Schulpsychologe.
  - Besprechen Sie den Runden Tisch vor (z. B. Themen, Vorgehen, Gesprächsführung etc.) und sammeln Sie wichtige Informationen.

Runder Tisch zur Vorbereitung der Rückkehr und Reintegration in den schulischen Alltag

- Drücken Sie (als Schule) die Freude der Schule darüber aus, dass die Schülerin bzw. der Schüler wieder am Unterricht teilnehmen wird (Willkommenskultur).
- Vereinbaren Sie gemeinsam einen Termin für die Rückkehr in den schulischen Alltag.
- Fragen Sie nach den Vorstellungen der Schülerin bzw. des Schülers und der Sorgeberechtigten bzgl. der Rückkehr und Reintegration:
  - z. B. Wünsche, Hoffnungen, Befürchtungen, Belastbarkeit.
- Holen Sie die Einschätzungen und Empfehlungen der außerschulischen Fachkräfte bzgl. der Rückkehr und Reintegration ein.
- Stellen Sie der betroffenen Schülerin bzw. dem betroffenen Schüler auch die Vorstellungen der Schule bzgl. der Rückkehr und Reintegration dar:
  - Wünsche, Hoffnungen, Befürchtungen, Möglichkeiten, Grenzen.
- Geben Sie der Schülerin bzw. dem Schüler Zeit, um wieder in der Schule anzukommen.
- Eruieren Sie gemeinsam, welche **schulischen Belastungen** für die Schülerin bzw. den Schüler möglich sind (z. B. reduzierter Unterricht, spezieller Stundenplan zum Einstieg, Möglichkeit des Time-Outs).
- Treffen Sie Absprachen, wie mit dem Thema **Leistungen** umgegangen werden soll (z. B. anfänglicher Verzicht auf den Leistungsaspekt, Umgang mit Leistungsnachweisen, Nachteilsausgleich etc.).
- Besprechen Sie, wie mit einem möglichen Leistungsrückstand umgegangen werden kann und wer die betroffene Schülerin bzw. den betroffenen Schüler dabei unterstützen kann.

- Klären Sie, ob es Wünsche und Empfehlungen gibt, wie Lehrkräfte und Mitschülerinnen sowie Mitschüler mit der betroffenen Schülerin bzw. dem betroffenen Schüler und ihrer Situation umgehen sollen.
- Überlegen Sie, wie eine **unterstützende, ressourcenorientierte** und **sensible Haltung** bei Lehrkräften sowie Schülerinnen und Schülern entwickelt werden kann.
- Besprechen Sie, welche schwierigen Situationen und Hindernisse bei der Rückkehr und Reintegration auftreten können, und wie damit umgegangen werden kann.
- Entwickeln Sie mit den Beteiligten Vorgehen und Strategien, wie mit einer sich zuspitzenden Krisensituation der betroffenen Schülerin bzw. dem betroffenen Schüler umgegangen werden soll (z. B. Ansprechpersonen im Notfall, Notfallnummern).
- Legen Sie fest, wie der Austausch zwischen der schulischen Bezugsperson und der betroffenen Schülerin bzw. dem betroffenen Schüler aussehen kann (z. B. wöchentliches Gespräch).
- Fragen Sie, ob Mitschülerinnen und Mitschüler **unterstützen** können (Schulweg, Pausen, Lernpaten, Arbeitsmaterialien etc.). Überfordern Sie die betroffene Person nicht und bleiben Sie in Kontakt).
- Sprechen Sie ab, wie wichtige Informationen und Beobachtungen von Lehrkräften und Schulpersonal an die Koordinatorin bzw. den Koordinator weitergegeben werden können **(Rückmeldestruktur).**
- Besprechen Sie gemeinsam, welche **Informationen** und **Formulierungen** („Wortlaut“) die Lehrkräfte, das Schulpersonal sowie die Mitschülerinnen und Mitschüler über die Situation der betroffenen Schülerin bzw. des betroffenen Schülers und die getroffenen Absprachen erhalten sollen.
  - Die Informationshoheit liegt selbstverständlich bei der Schülerin bzw. dem Schüler sowie den Sorgeberechtigten.
  - Zu berücksichtigen ist, welche Informationen bei welchen Personengruppen schon bekannt sind (z. B. Gerüchte, Flurfunk).
  - Einige Schülerinnen und Schüler möchten, dass offen mit der Situation umgegangen wird, anderer wiederum ziehen eine allgemeinere Formulierung vor (z. B. „aus gesundheitlichen Gründen“).
  - Berücksichtigen Sie auch den Aspekt der Psychoedukation und auftretende Fragen.
- Planen Sie gemeinsam, wann, wie und durch wen die Lehrkräfte (z. B. E-Mail, pädagogische Konferenz) sowie die Mitschülerinnen und Mitschüler (z. B. Kurzinformation, Klassengespräch) informiert werden und wer ggf. dabei unterstützen kann (z. B. die Schulpsychologie).
- Protokollieren Sie die Ergebnisse und betonen Sie, wie wichtig die Verlässlichkeit bzgl. der getroffenen Absprachen ist.
- Vereinbaren Sie einen Folgetermin, um die getroffenen Maßnahmen und die Entwicklung der Schülerin bzw. des Schülers zu evaluieren. Behalten Sie die Nachhaltigkeit im Blick.

Im weiteren Verlauf der Rückkehr und der Reintegration

- Achten Sie auf die **Einhaltung der getroffenen Absprachen:** Dies schafft Vertrauen und Sicherheit bei allen Beteiligten, insbesondere bei der betroffenen Schülerin bzw. dem betroffenen Schüler.
- Die Bezugsperson bzw. die Koordinatorin bzw. der Koordinator steht in **regelmäßigen Austausch** mit der betroffenen Schülerin bzw. Schüler.
- Die Koordinatorin bzw. der Koordinator sammelt Informationen und Beobachtungen zur Entwicklung der Schülerin bzw. des Schülers und zur Umsetzung der vereinbarten Maßnahmen **(Rückmeldestruktur)**.
- Die **Koordinatorin** bzw. der **Koordinatorin** steht im **Austausch** mit den Sorgeberechtigten sowie mit den außerschulischen Kooperationspartnerinnen und Kooperationspartnern. Bei Schwierigkeiten wird in einem gemeinsamen Gespräch nach Lösungen gesucht.
- **Flankierende Gespräche** und **Runde Tische** sind für den Erfolg der Reintegration äußerst sinnvoll – auch wenn es gerade gut läuft.
- Melden Sie Änderungen der Situation der betroffenen Schülerin bzw. des betroffenen Schülers oder der vereinbarten Maßnahmen an die Lehrkräfte und das Schulpersonal zurück.
- Achten Sie auf unerwünschte Dynamiken in der Klasse bzw. in den Kursen. Ermöglichen Sie ggf. den Austausch und thematisieren Sie ggf. auftretende Probleme.
- Achten Sie auf die Selbstfürsorge aller Beteiligten und stehen Sie für Rückfragen bereit.
- Maßnahmen und Programme zur Prävention krisenhafter Entwicklungen und zur Stärkung der Resilienz von Schülerinnen und Schülern sind nicht nur für die betroffenen Klassen oder Kurse sinnvoll, sondern für alle Schülerinnen und Schüler.
- Bei Beratungs- und Unterstützungsbedarf zur Rückkehr und Reintegration oder zur Implementation präventiver Maßnahmen und Programme wenden Sie sich an die schulpsychologische Beratungsstelle des Kreises bzw. der kreisfreien Stadt.

Bei wiederkehrenden Anhaltspunkten oder Äußerungen einer suizidalen Krise:

- Besprechen Sie sich mit den Sorgeberechtigten und dem Unterstützungssystem der betroffenen Schülerin bzw. des betroffenen Schülers.
- Besprechen Sie die Thematik an einem Runden Tisch.
- Lassen Sie sich von der schulpsychologischen Beratungsstelle vor Ort zum weiteren Vorgehen beraten.

Literaturangaben / vertiefende Literaturangaben / Links

Stadt Bielefeld, Klinikum Lippe (2017): Handlungsleitfaden Umgang mit suizidalen Krisen und Suizidprävention an Bielefelder Schulen. Verfügbar unter: www.inklusion-schule-bielefeld.de/userfiles/Unterstuetzungsangebote/Suizidpraevention0917.pdf

Trauma und Trauer

Zusammenfassung

Traurigkeit ist ein universelles Gefühl, das bei jeder Form von Verlust und/oder Abschied entsteht; dies gilt für kleine Abschiede, im Besonderen natürlich für bedeutsame Verluste, wie z. B. den Tod eines nahestehenden Menschen. Die Bewältigung des Verlusts wird als Trauer bezeichnet, die Trauerbewältigung auch als Trauerprozess; sie verläuft je nach Autor unterschiedlicher psychologischer Literatur in verschiedenen unterschiedlichen Prozessschritten.

Die meisten Menschen bewältigen ihre Trauer konstruktiv; hilfreich für Trauernde ist ein reifes Gegenüber, das (bei Kindern) die Gefühle benennen und aushalten kann, und so dem trauernden Menschen beisteht. In seltenen Fällen werden stagnierende Trauerprozesse (Depression, Pathologische Trauer) beschrieben.

Ein Trauma ist in der engen Definition ein überwältigendes Lebensereignis, das aufgrund mangelnder Vorerfahrungen zu heftigem Erleben von Stress, Ohnmacht und/oder vitaler Gefährdung führt. Sind genügend stabilisierende Umweltfaktoren bzw. resiliente Persönlichkeitsanteile vorhanden, kann ein betroffener Mensch das traumatische Erleben selbst bewältigen; in anderen Fällen entstehen sogenannte Traumafolgestörungen, die in aller Regel psychotherapeutisch gut zu behandeln sind.

Einordnung: Schule, Tod und Trauma

Große traumatisierende Ereignisse sind im Schullalltag zum Glück die Ausnahme („School-Shooting“ (Amoktat mit Schusswaffen), Unfälle); aber sie kommen vor und sind auch bei allen Vorsichtsmaßnahmen nicht zu vermeiden.

Viel häufiger ist mit Sterbefällen umzugehen: Im schulischen Kontext liegt der Fokus auf Kindern und Jugendlichen; diese sind meist vom Tod von Angehörigen betroffen. In der Regel sind dies die Großeltern oder andere ältere Verwandte, seltener Eltern oder Geschwisterkinder. Todesursachen sind oft Unfälle, tödlich verlaufende Erkrankungen, aber auch Suizide. Erste Erfahrungen mit dem Tod machen Schülerinnen und Schüler oft, wenn ein lieb gewordenes Haustier stirbt. Die Schule ist in all diesen Fällen also nur mittelbar betroffen.

Anders ist dies bei Todesfällen von Kindern und Jugendlichen im unmittelbaren Kontext der Schule. Schülerinnen und Schüler versterben durch Unfall, Suizid, oder chronische Erkrankung. Letzteres kommt in Förderschulen mit Schwerpunkt auf körperlicher oder geistiger Entwicklung, sprich bei Schülerinnen und Schülern mit schwersten körperlichen oder geistigen Einschränkungen, tendenziell oft vor.

Auch unter den eigenen Kollegen und dem übrigen Schulpersonal sind mitunter Todesfälle zu beklagen, denn mit zunehmendem Alter nehmen auch die Krankheitsrisiken zu. Häufig sind z. B. Herz-Kreislauf-Erkrankungen (Herzinfarkt), Tumore, Depressionen bis zum Suizid.

Der Vollständigkeit halber seien auch die ehemaligen Lehrkräfte und Mitarbeitenden im Ruhestand erwähnt. Deren Tod mag nach einem langen Arbeitsleben und hoffentlich auch langem Ruhestand nicht ganz so unerwartet sein. Doch auch hier bietet der Anlass Gelegenheit zum Abschied, Rückblick und Gedenken, und somit für die Entfaltung einer guten schulischen Trauerkultur.

In diesem Abschnitt wird zunächst der Bereich Trauma beleuchtet, dann folgen einige Abschnitte zu Tod und Trauer. Abschließend werden einige Empfehlungen für schulisches Handeln im Hinblick auf den Umgang mit Verlusten und Verlusterleben im familiären und privaten Bereich gegeben.

Trauma

Ein Trauma ist eine – subjektiv erlebte – außergewöhnliche körperliche und/oder seelische Belastung. In aller Regel ist es ein „Überfluten“ mit zu vielen und bzw. oder zu unbekannten Reizen, die dadurch das Erleben vom Kontrollverlust und Ohnmacht provozieren. Auch die Aneinanderreihung kleinerer traumatischer Erlebnisse (sog. Mikrotraumen, sequenzielle Traumatisierung) kann vergleichbar wirken – wie der Tropfen, der das Fass zum Überlaufen bringt. In sozialen Situationen kann dies zusätzlich von Scham oder Beschämung begleitet sein. Beispiel: Das Ausschütten eines Schulranzens durch eine Lehrkraft vor der gesamten Klasse.

Darüber hinaus können auch von der Umwelt erhobene oder selbstgemachte Schuldvorwürfe hinzukommen, z. B. Verursacher eines Unfalls zu sein, oder die fälschliche Annahme, durch eigenes Fehlverhalten eine Katastrophe ausgelöst zu haben. Bei Kindern hat Piaget dieses Phänomen, eine vermeintliche Kausalität zum eigenen Handeln herzustellen, als „magisches Denken“ bezeichnet (korrekt: „magisch-phänomenistische“ Kausalität); dies sei Teil der kindlich-egozentrischen Sicht auf die Welt (Piaget, 1974, S. 221 ff.).

Der Begriff Trauma wird seit dem 19. Jahrhundert in der Medizin verwendet, vor allem in der Chirurgie, um alle Verletzungen zu beschreiben, die durch äußere Krafteinwirkung verursacht sind. Ursprünglich stammt er aus dem Griechischen (τραύμα = Wunde, was sich wiederum von „Durchbohren“ ableitet). Sigmund Freud hat den Begriff in die Psychologie eingeführt. Er beschreibt damit ein Ereignis im Leben, das durch ein Anfluten von Reizen das Subjekt mit seiner Toleranz bzw. der Fähigkeit, diese Reize psychisch zu bearbeiten, überfordert (vgl. Laplanche, Pontalis, 1973, S. 513).

Das Erleben einer traumatischen Situation bedeutet keineswegs, dass man deshalb traumatisiert ist. Rund zwei Drittel aller Betroffenen bewältigen eine solche Situation ohne weitere Hilfen (siehe unter Resilienz). Nach einer angemessenen Information zum Erkrankungsbild und den Behandlungsmöglichkeiten gilt das Freiwilligkeitsprinzip der Psychotherapie: Die Betroffenen entscheiden selbst, ob sie unter einer Belastung leiden, und ob sie medizinische Behandlung in Anspruch nehmen wollen.

Traumafolgestörungen

Am Anfang steht die außergewöhnliche körperliche und/oder seelische Belastung (siehe oben). Dies führt in der Regel zunächst zu einer **Akuten Belastungsreaktion** (Psychiatrische Kodierung: **ICD-10 F43.0, WHO 1994**). Damit wird der unmittelbare „schockartige" Zustand direkt nach dem Ereignis bzw. in den ersten Tagen danach beschrieben. Die Symptome sind vorübergehend und von kurzer Dauer. Es finden sich gemischte Gefühle wie Benommenheit („Betäubungszustand"), Depression, Angst, Ärger, Verzweiflung, Überaktivität oder auch Rückzug.

Die **Posttraumatische Belastungsstörung (ICD-10 F43.1, WHO 1994; ICD-11 6B40 Posttraumatic stress disorder,** WHO 2019) stellt hingegen das Vollbild einer Traumafolgestörung dar. Sie tritt in aller Regel innerhalb von sechs Monaten nach dem Ereignis von außergewöhnlicher Schwere auf. Sie ist gekennzeichnet von den drei Kernsymptomen: Intrusionen bzw. Flashbacks, Übererregung (engl. „Hyperarousal") und Vermeidungsverhalten.

Flashbacks (unausweichliche Erinnerung) sind Re-Inszenierungen im Gedächtnis, in Tag- oder (Alb-) Träumen, bei Kindern auch im Spiel. Die Betroffenen erleben sich in der traumatischen Situation als unfähig, diesen „inneren Film" zu beenden. Die Flashbacks treten unkontrolliert auf; selten sind die Auslöser den Betroffenen bekannt; wenn doch, werden äußere Anlässe, Gedanken und Gefühle vermieden, die eine Erinnerung an das traumatische Ereignis wachrufen könnten **(Vermeidungsverhalten)**. Das erhöhte Erregungsniveau **(Hyperarousal)** führt zu Schreckhaftigkeit, Reizbarkeit, Wutausbrüchen, Ein- und Durchschlafstörungen u.a.m. In der Folge entsteht ein Teufelskreis mit zunehmenden Erschöpfungszuständen, die wiederum die Unausgeglichenheit verstärken.

Zusätzlich finden sich **weitere Symptome** wie Gedächtnislücken (Amnesien), vermindertes Interesse, Aktivitätsverlust, emotionaler Rückzug, Gefühlsabstumpfung (eingeschränkter Affekt), vegetative Störungen etc.

Die Anpassungsstörung (ICD-10 F43.2., WHO 1994; ICD-11 6B43 Adjustment disorder, WHO 2019) ist die weniger gravierend ausgeprägte Störung als PTSS. Sie ist gekennzeichnet durch einen Zustand subjektiven Leidens und emotionaler Beeinträchtigung nach entscheidenden Lebensveränderungen oder belastenden Lebensereignissen. Explizit werden in den Kodierrichtlinien Krankheit, Trauerfall und Trennung genannt.

Der Begriff Flashback wurde ursprünglich in der Filmbranche für die Erzähltechnik der „Rückblende“ verwendet. Rückblenden sind cineastisch gut umsetzbar, durchaus auch für schöne Bilder. Einige Klassiker sind

- Orson Welles, 1941: Citizen Kane
- Sergio Leone, 1968: Spiel mir das Lied vom Tod (Once Upon a Time in the West)
- Brad Bird, Jan Pinkava (Pixar / Walt Disney), 2007: Ratatouille
- Jean-Marc Vallée, 2014: Wild (Der große Trip)

In zeitgenössischen Spielfilmen werden zunehmend auch traumatisches Geschehen und die verstörende Wirkung auf die Betroffenen nach dem Erleben des Flashbacks gezeigt.

Der Beginn der Anpassungsstörung tritt definitionsgemäß etwa einen Monat nach dem Ereignis ein (alles bis dahin gilt als „normale“ Reaktion); sie dauert i. d. R. nicht länger als sechs Monate, es sei denn, es überwiegt das depressive Erscheinungsbild („längere depressive Reaktion“, F43.21). Dazu finden sich **weitere Symptome** wie depressive Stimmung, Angst, Besorgnis, das Gefühl, nicht zurechtzukommen, Einschränkungen in der Bewältigung alltäglicher Routinen; bei Jugendlichen: aggressives/dissoziales Verhalten; bei Kindern: regressive Phänomene wie z. B. Daumen lutschen, Bettnässen.

Eine unbehandelte Traumafolgestörung kann auch chronifizieren; hierfür gilt das Zeitkriterium von mindestens zwei Jahren und der Ausschluss einer Posttraumatischen Belastungsreaktion (ICD-10 F62.0 Andauernde Persönlichkeitsänderung nach Extrembelastung, WHO 1994). Außerdem wird diskutiert, ob kindliche Traumen, insbesondere sexueller oder emotionaler Kindesmissbrauch ursächlich für das Entstehen von Borderline-Störungen sind. In der WHO-Klassifikation ICD-11 haben diese komplexen Traumatisierungen eine eigenständige Kategorie erhalten (ICD-11 6B41 Complex post traumatic stress disorder, WHO 2019).

Zu den Traumafolgestörungen sind auch **Dissoziative bzw. Konversionsstörungen** zu zählen. Bei der Dissoziation kommt es zur Abspaltung von Affekten, Kognitionen bis hin zu ganzen Persönlichkeitsteilen. Bei den Konversionsstörungen stehen körperliche Fehlfunktionen im Vordergrund, die nicht organmedizinisch erklärt werden können.

Kontrovers wird diskutiert, ob es das Phänomen der **Posttraumatischen Verbitterung** (Posttraumatic embitterment disorder, PTED) gibt. Zusätzlich zu den üblichen Traumafolge-Symptomen finden sich hier depressive Muster, Rachephantasien und aggressive Gefühle gegenüber dem Aggressor, querulatorische Hartnäckigkeit im Kampf um die Wiederherstellung von Gerechtigkeit, aber auch Lebensüberdruss bis hin zu suizidalen Phantasien. In der Entwicklung der WHO-Klassifikation ICD-11 wurde dieser Symptomcluster aber nicht als eigenständiges Krankheitsbild anerkannt.

Zur besonderen Situation von **Pflege- und Adoptivkindern** sei hier auf die Arbeiten von Alexander Korittko verwiesen (www.alexanderkorittko.de).

Traumatherapie (korrekt: Therapie der Traumafolgestörung)

Ganz allgemein ausgedrückt, ist das oberste Ziel der Traumatherapie die Integration des Traumas in die Lebensgeschichte. Dies umfasst die drei Schritte: Stabilisieren – Neuverarbeiten – Re-Integration. Im Einzelnen gehören dazu: sichere Rahmenbedingungen zu schaffen; die überflutenden und Angst auslösenden Erinnerungen zu kontrollieren und willentlich die Kontrolle über Flashbacks zu gewinnen; Strategien dafür, das Erregungsniveau zu senken, und wie Vermeidungsverhalten abgebaut werden kann; die Modifikation selbstabwertender Kognitionen (die das Erleben von Ohnmacht begünstigen) und das Zusammenfügen von Gedankensplittern und Erinnerungs-Bruchstücken zu einer „runden Erzählung“. Ist das Trauma bereits abgespalten/abgekapselt, so sind die Dissoziationen bzw. Abspaltungen zu einer durchlässigen Gesamtpersönlichkeit zu integrieren.

Außerdem erfolgt eine kognitive Neubewertung der Geschehnisse. Dazu gehört auch das Verständnis, dass eine Traumafolgestörung eine normale Reaktion des Gehirns auf unnormale äußere Umstände darstellt. Die Entwicklung von Verhaltensalternativen für zukünftige Situationen rundet das Therapie-Programm ab.

Als Methode der Wahl gilt seit den 1990er Jahren das von der Psychologin Francine Shapiro entwickelte „Eye Movement Desensitization and Reprocessing“ (EMDR), ein Verfahren bei dem durch bifokale Stimulation die neuronale Verarbeitung der traumatischen Erlebnisse aktiviert wird (ausführlich hierzu: EMDRIA www.emdria.de, vgl. auch die Homepage der Deutschsprachigen Gesellschaft für Psychotraumatologie www.degpt.de). Mittlerweile gibt es darüber hinaus auch eine Reihe anderer körperorientierter Verfahren (Brainspotting, EMI Eye Movement Integration u. v. a. m.).

Resilienz

Unter Resilienz werden verschiedene Faktoren zusammengefasst, die die Widerstandsfähigkeit gegen Belastung, Stress und kritische Lebensereignisse steigern – gleichgültig, ob Trauma oder Trauer. Im weiteren Sinn handelt es sich hierbei um ein ganzes Bündel von Haltungen und Fähigkeiten, wie z. B. sich unter Stress Hilfe zu suchen, Krisen als Chance für Entwicklungen zu nutzen, sich an Stärken und Ressourcen zu orientieren u. v. a. m.

Der Begriff stammt aus dem Lateinischen (resiliare) und bedeutet abprallen, zurückspringen, wieder auf die Füße kommen. Sinngemäß kann man auch sagen: gedeihen trotz widriger Umstände.

Die Bedeutung von Resilienz wurde in den letzten Jahren von erfahrenen Psychotherapeutinnen und Psychotherapeuten, wie z. B. Luise Reddemann oder Alexander Korritko, als Gegenbegriff zum Trauma hervorgehoben (vgl. Korritko, 2014, Korritko, Pleyer, 2014).

Als förderlich für den Aufbau von Resilienz werden verschiedene Faktoren angesehen (vgl. u. a. Korritko, 2014):

- Eine vertraute und bindungsfähige Bezugsperson (das kann durchaus auch eine Lehrkraft sein), die das Kind in seinem Selbstwirksamkeitserleben unterstützt und ihm altersangemessene Verantwortung überträgt (d. h. ihm auch etwas zumutet);
- Bezugspersonen, die sich durch Optimismus, Flexibilität, Verlässlichkeit auszeichnen;
- Gemeinsame Erfahrungen, Bildung, geteilte Aufmerksamkeit (shared attention);
- Sinnstiftung und Bedeutungsgebung von widrigen Umständen wie auch Alltagserfahrungen; dazu zählen durchaus auch transzendente und spirituelle Deutungen;
- Förderung des sozialen Ausdrucks: Unterstützung dabei, eigene Gefühle wahrzunehmen, sie angemessen zu bezeichnen und einen adäquaten Ausdruck zu finden.
- Soziale und ökonomische Ressourcen (wobei hier nicht klar ist, ob dies direkt wirkt, oder indirekt über die Verfügbarkeit und Belastbarkeit bzw. Gelassenheit der Erwachsenen) u. v. m.

Traurigkeit und Trauer

Traurigkeit beschreibt den emotionalen Zustand bei erlebtem Verlust (und zuweilen auch Scheitern). Sie ist universell und kulturübergreifend und kann bei allen Menschen, zuweilen auch bei höher entwickelten Tieren, beobachtet werden. Als Gemütszustand stellt sich Traurigkeit bei Verbundenheit mit den verlorenen Gegenständen, Situationen oder Menschen ein (z. B. Verlust eines Lieblingsspielzeugs, Abschied von einem Urlaubsort, Nicht-Erreichen eines gesteckten Ziels, Abschied nach einem schönen Abend, Liebeskummer). Je dichter die Beziehung bzw. Bindung zu Gegenständen, Tieren oder Menschen war, desto intensiver bzw. umfassender stellt sich Trauer bzw. eine Trauerreaktion ein. Dies gilt insbesondere, wenn es keine Gelegenheit mehr für eine Wiederbegegnung gibt, z. B. nach Trennungen oder bei Todesfällen.

Trauer ist damit die natürliche Reaktion auf den Verlust eines Menschen oder einer Sache, zu dem oder der eine sinnerfüllte Beziehung bestand bzw. besteht.

> Trauer ist die Patin jeden Abschieds (Monika Müller)

Kornelia Weber vom Deutschen Kinderhospizverein weist bei ihren Fortbildungen auf die altersspezifischen Ausprägungen von Trauer hin. Während die meisten Erwachsenen Trauer eher zäh erleben, als Angehen gegen einen stetigen Widerstand, **trauern Kinder anders:** Sie tauchen **kurz und intensiv** in die Trauer ein, um im nächsten Moment etwas ganz anderes zu tun; sie scheinen dann den traurigen Anlass völlig vergessen zu haben. Um es mit einer Metapher zu beschreiben: Erwachsene waten durch tiefes Wasser, Kinder springen in Pfützen (vgl. Weber, Wagner, Papenburg, 2011, mündl. Mitteilung).

Nichtsdestotrotz finden sich auch bei Kindern (letztlich wie bei den meisten Menschen) verschiedenste Ausprägungsformen von Trauer. Diese umfassen:

- Gefühlsschock bzw. Desorientierung
- Schuldgefühle bzw. Schuldvorwürfe
- Ängste
- Gefühlsausbrüche wie Wut und Zorn
- Rückzug und Vermeidungsverhalten
- Leistungsabfall in der Schule
- Regression
- Rollenübernahme bzw. Identifikation
- Tröstungsversuche.

Komplizierte Trauer (Pathologische Trauer, Trauerstörung)

Da Trauer ein normaler Prozess ist, muss sie in aller Regel nicht behandelt, sondern vor allem ausgehalten und ausgelebt werden.

In seltenen Fällen führen Eigenheiten der Person oder Gegebenheiten in der Situation dazu, dass dieser Trauerprozess gestört ist. Man spricht dann von **komplizierter oder pathologischer Trauer**. Bislang gab es dazu keine eigenständige Krankheitsdiagnose, die Kodierung erfolgte unzulänglich als Depression oder Traumafolgestörung, oder über die Kategorie „Sonstige“. Mit der Einstufung in ICD-11 wird jetzt im Kapitel 06 „Psychische Erkrankungen“ unter den stressbedingten Erkrankungen (Mental, behavioural or neurodevelopmental disorders / Disorders specifically associated with stress) die **„verlängerte Trauerstörung“** eingeführt (bislang noch keine offizielle deutsche Übersetzung; WHO 2019, ICD-11 6B42 Prolonged grief disorder).

Auslöser ist der Tod einer nahestehenden Person. Die Betroffenen sind unfähig, den Verlust zu akzeptieren und in ihr Leben zu integrieren. Mit anderen Worten: Die üblichen „heilenden“ Trauerprozesse funktionieren nicht. Die Definitionskriterien gehen von mindestens sechs Monaten aus, in denen die Trauer unvermindert anhält. Einflussfaktoren scheinen u. a. die emotionale Bindung zur verstorbenen Person, die Umstände des Todes, die psychische Verfassung und die Lebenssituation des trauernden Menschen zu sein. Auch Ambivalenzkonflikte werden ursächlich dafür gesehen, dass die Betroffenen in der rückwärtigen Sicht auf den Verlust gefangen sind, und ihnen die Zuwendung und Öffnung für Neues nicht gelingt (siehe u. a. Lapplanche, Pontalis, 1989, S. 513).

Weber, 2019 sieht eine mögliche Ursache für die Entstehung komplizierter Trauer im Zusammenspiel von Trauer, Trauma und Schuld (vgl. Abb. 7). So kann das Überbringen einer Todesnachricht (z. B. unerwarteter Unfalltod eines Angehörigen durch die Polizei) traumatischen

Charakter bekommen („Schocktrauma“). Hier ist dann besonders sorgfältig zu klären, was das Trauma verursacht: die Nachricht an sich (das Was), oder eher die Art und Weise der Übermittlung (das Wie). Letzteres könnte demnach den Trauerprozess blockieren.

Wenn Trauer, Trauma und Schulddenken sich überschneiden, kommt es meist zu komplizierter Trauer

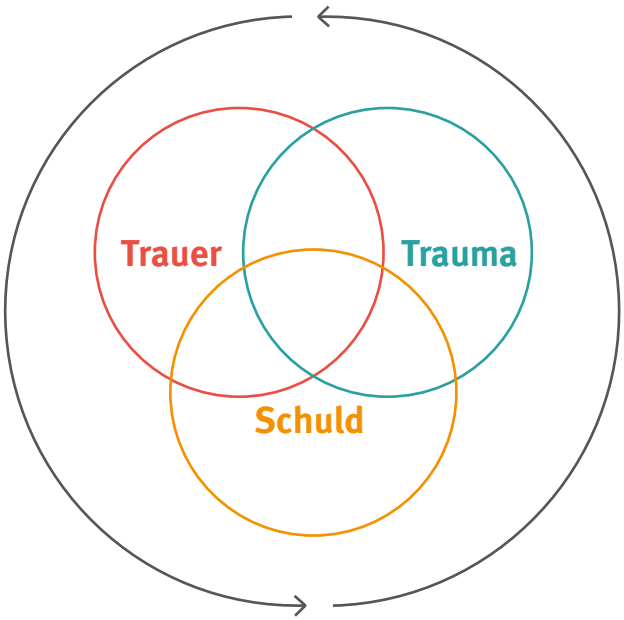


Abb. 7 Trauer, Trauma und Schuld (aus Weber 2019, Vortragsskript)

Bei der Definition dieser Störung spielen allerdings Vorstellungen von einem „normalen“ Trauerprozess“ eine Rolle. So sollte man sich nicht von dem in unserer Kultur tradierten Begriff eines „Trauerjahrs“ unter „Erfolgsdruck“ setzen (lassen), das Trauern auf diesen Zeitraum gewissermaßen zu begrenzen. (lassen). Auch suggerieren Begriffe wie Trauerarbeit und Trauerprozess, dass hier etwas fertig und abgeschlossen wird. Ohne das Leid der Betroffenen in Abrede stellen zu wollen, prägen wissenschaftliche Modelle die Zielerwartungen. Daher lohnt ein Blick auf die gängigen Trauermodelle (siehe unten).

Die diagnostischen Kriterien gelten grundsätzlich gleichermaßen für Erwachsene wie für Kinder und Jugendliche. Doch ist zu klären, inwieweit diese „neue“ Krankheitskategorie mit den Beobachtungen bei Betroffenen kongruent ist, und ob es bei Kindern und Jugendlichen überhaupt eine komplizierte Trauer gibt. Deren Persönlichkeitsentwicklung befindet sich immerhin in einem frühen Stadium und ihre Lebenserfahrung ist i. d. R. gering.

Denkbar ist, dass im Falle eines tiefgreifenden Verlustes eher eine Traumatisierung oder gar eine Depression im Vordergrund steht. Auch wäre auszuschließen, dass die stockende Trauerbewältigung (besser Trauer-Transformation – s. u. den Ansatz von Kachler) nicht durch mangelnde Kompetenzen der zuständigen Erwachsenen begründet ist.

Mascha Kaléko (1907–1975)
Memento (1945)

Vor meinem eigenen Tod ist mir nicht bang,
Nur vor dem Tode derer, die mir nah sind.
Wie soll ich leben, wenn sie nicht mehr da sind?

Allein im Nebel tast ich todentlang
Und lass mich willig in das Dunkel treiben.
Das Gehen schmerzt nicht halb so wie das Bleiben.

Der weiß es wohl, dem gleiches widerfuhr;
– Und die es trugen, mögen mir vergeben. Bedenkt: den eignen Tod, den stirbt man nur,
Doch mit dem Tod der anderen muß man leben.

Unterscheidung Trauer – Trauma

Zur Unterscheidung von Trauer und Trauma verweist Weber (2019) auf die dominierenden Gefühlsqualitäten. Bei Trauer steht die Traurigkeit im Vordergrund. Bewusstes Erinnern ist möglich, die Erinnerung selbst zwar schmerzhaft, aber gut. Begleitend finden sich die Angst vor der Trennung und das Sehnen bzw. Verlangen danach, mit dem Verstorbenen zusammen zu sein.

Beim Trauma dominiert die Angst. Die Betroffenen können die Erinnerung nicht steuern, sie taucht unkontrollierbar und meist plötzlich als Flashback dramatischer Momente auf, die das gegenwärtige Erleben überfluten, so dass die Person dadurch mitunter geistesabwesend wirkt. Die Erinnerung selbst bleibt schmerzhaft, man ist regelrecht darin gefangen und ihr zugleich schutzlos ausgeliefert. Begleitend finden sich Übererregbarkeit und ein beschädigtes Sicherheitsgefühl.

Trauermodelle und Trauerbewältigung

In der Literatur finden sich verschiedene Trauermodelle. Eines der ersten stammt von Sigmund Freud. Bereits 1913 beschreibt er die Aufgabe der Trauer, die Erinnerungen und Erwartungen der Überlebenden von den Toten abzulösen (in: Totem und Tabu). Die Abkehr vom Außen und die Beschäftigung nach Innen ist für Freud der Beleg, dass dieser Prozess viel Energie erfordert, dazu prägt er den Begriff „Trauerarbeit“ (1915 in: Trauer und Melancholie; hier zitiert nach Laplanche, Pontalis, S. 512, vgl. auch Kachler, 2009, S. 15). Damit entwirft Freud auch die für die nächsten Jahrzehnte leitende Vorstellung, dass Trauer abschließend zu bearbeiten sei, z. B. durch die Anerkennung der Realität, die Akzeptanz des Nicht-mehr-da-Seins und des Abschiednehmens, um ein neues Leben ohne den Verstorbenen zu leben.

In den 60er und 70er Jahren des vergangenen Jahrhunderts hat die Ärztin **Elisabeth Kübler-Ross** in Gesprächen mit Tumorpatienten ein Verlaufsmodell der Krankheitsbewältigung (und mithin der Trauer) entwickelt (vgl. Kübler-Ross, 1994, 1996). Demnach durchleben Patienten mit der Diagnose tödlich verlaufender Erkrankungen in aller Regel fünf Phasen: Zuerst leugnen sie die Erkrankung (Nichtwahrhabenwollen und Isolierung), danach erfolgt die Auseinandersetzung zunächst aggressiv (Zorn), dann unterwürfig (Verhandeln), dann mit traurigem Abschiednehmen von den eigenen Möglichkeiten (Depression), das schließlich in der letzten Phase in die Akzeptanz des Unvermeidlichen mündet (Zustimmung).

Die enge oder weite Auslegung des Modells und die strikte Abfolge der Phasen werden unterschiedlich eingeschätzt. Einschränkend ist zu beachten, dass das Modell an Sterbenden entwickelt wurde. Positiv ist unter anderem zu vermerken, dass es inspirierend für den Transfer auf die Hinterbliebenen und allgemeinere Beschreibungen von Lebenskrisen war, z. B. die Trauerschleife nach Schley (1988).

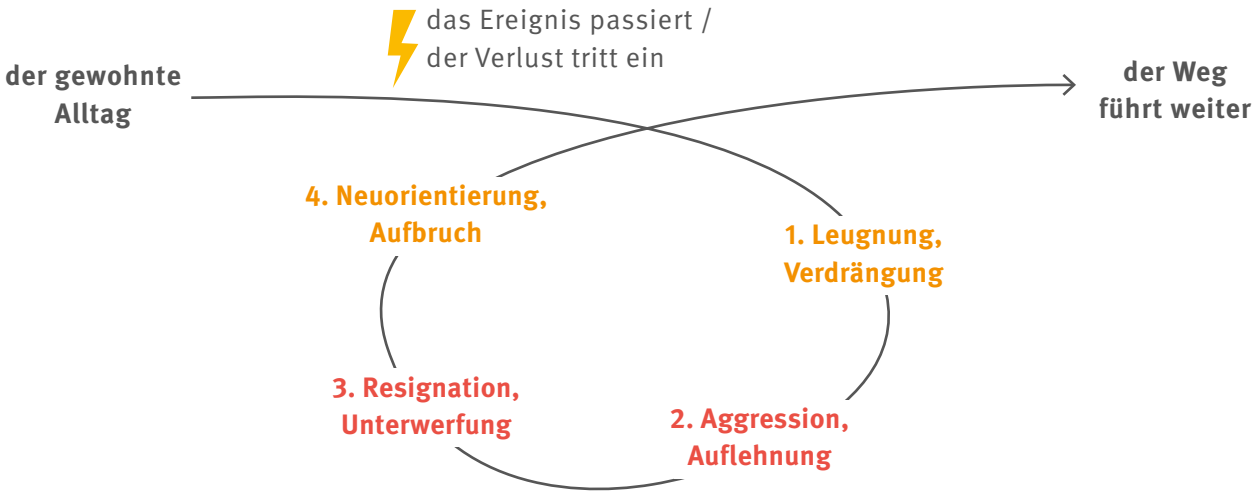


Abb. 8 Trauer bei Erwachsenen – Trauerschleife nach Schley (1988)

Schley unterscheidet vier Phasen, die nach einem tiefgreifenden Verlustereignis durchlaufen werden: In der **ersten Phase** dominiert die Leugnung: Man will das Geschehene nicht wahrhaben, es wird übergangen, überspielt, verdrängt, man flüchtet sich in ablenkende Tätigkeiten.

In der **zweiten Phase** stehen Aggression und Auflehnung im Vordergrund. Es finden sich aggressive Impulse, Vorwürfe, Wut, Ohnmacht, Verzweiflung, Selbstvorwürfe; gesucht wird ein Schuldiger, den man für das Geschehene verantwortlich machen kann.

Die **dritte Phase** bringt Unterwerfung und Resignation; die Betroffenen ergeben sich ihrem Schicksal, nehmen es hin, finden sich damit ab, sind gleichgültig, funktionieren – jedoch stumpf und ohne innere Beteiligung.

In der **vierten Phase** geht es um Neuorientierung: Man sieht die Welt wieder mit anderen Augen. Man ist offen für Neues, fasst wieder Mut und ist auf die Zukunft ausgerichtet. Neue Werte und Chancen können entdeckt werden – damit kann man seinen Weg (wieder) weitergehen.

Ein weiterer Aspekt des Modells von Kübler-Ross liegt in der antizipierenden Funktion der Auseinandersetzung mit dem eigenen Tod. Doch gilt dies nicht nur für den Sterbenden, sondern ebenso für die Angehörigen. Diese haben bei chronisch-letal verlaufenden Erkrankungen Gelegenheit, sich ebenfalls auf das Unvermeidliche einzustellen, sich Zeit für bewusst gelebten Abschied zu nehmen, und je nach Schwere der Erkrankung den Tod auch als Erlösung begreifen zu können (insbesondere bei Tumorpatienten).

Ein neueres Modell für Erwachsene, das **Kaleidoskop des Trauerns,** stammt von der Trauerbegleiterin Chris Paul (2018). Paul beschreibt sechs Zustände, die nach dem Verlust eines Menschen unterschiedlich intensiv durchlebt werden bzw. zu bewältigen sind:

- Überleben
- Wirklichkeit
- Gefühle
- Sich anpassen
- Verbunden bleiben
- Einordnen

Alle diese Zustände sind immer zugleich gegenwärtig, dominieren aber in verschiedener Weise. So steht am Anfang zunächst einmal die Organisation des Alltags (Finanzierung, Einkauf, Kochen, Wäsche usw.), es geht also um das unmittelbare physische „Überleben“. Wie bei einem Kaleidoskop ergibt sich so für jeden Menschen ein ganz eigenes und im steten Wandel befindliches Bild.

Roland Kachler hat 2005 ein Konzept vorgestellt, das mit den traditionellen Vorstellungen von Trauerarbeit bricht. Ausgehend von einer eigenen Verlusterfahrung stellt er das Ziel des Loslassens vom Verstorbenen grundsätzlich in Frage. Im Vordergrund steht, die **Beziehung zum Verstobenen aufrechtzuerhalten** – dazu muss sie transformiert werden (diesen Gedanken greift auch die Trauerbegleiterin Chris Paul in ihrem o. g. Modell im „Verbunden bleiben“ auf). Es geht darum, dass der Verstorbene in der Liebe der Hinterbliebenen weiterlebt. Nach Kachler geht es um **kreative Beziehungsarbeit,** dabei helfen „die drei Schwestern der Trauer“ Mitgefühl, Liebe und Sehnsucht. Zentral ist die Frage, wie das Andenken an die Verstorbennen angemessen gelebt werden kann. Hier finden sich Parallelen zur Ahnenverehrung aus früheren bzw. anderen Kulturen. Deren Rituale können hilfreich sein, um die innere Beziehung zum Verstorbenen wach zu halten.

Scham und Schuld

Scham ist ein Gefühl, das angeboren und universell bei allen Menschen vorzufinden ist. Es tritt in Situationen auf, die einem Menschen peinlich sind. Derartige Situationen variieren individuell, situativ und kulturell. Auslöser können innere Bewertungsvorgänge und Gedanken sein. Scham kann aber auch von der sozialen Umwelt durch Demütigungen oder Kränkungen hervorgerufen werden (z. B. bei Mobbing); Beschämung kann durchaus dazu beitragen, dass eine Situation als traumatisch erlebt wird.

Schuldgefühle hingegen sind keine Gefühle im eigentlichen Sinne, sondern Schuld ist ein Gedanke bzw. ein moralischer Bewertungsvorgang. Vielfach ist das Erleben von Schuld nur „eingebildet“ (dazu unten mehr). Solche pseudo-kausalen Zusammenhänge lassen sich in der Regel schnell erkennen, aber nicht zwingend schnell entkräften. Zuweilen haben Betroffene tatsächlich real einen Anteil an einem moralisch schuldhaften Geschehen, dann spricht man von „wirklicher“ Schuld. In der systemischen Therapie wird empfohlen, den moralisch belastenden Begriff „Schuld“ durch den sachlicheren Begriff „Verantwortung“ zu ersetzen, und damit konkreter den Wirkungsbereich des eigenen Handelns abzustecken.

Die Trauerbegleiterin Chris Paul, 2010 weist darauf hin, dass Schuld aus drei Komponenten zusammengesetzt ist: einem Schuldkonstrukt, einem Schuldmechanismus, und dazwischen ein vermittelnder Schuldzusammenhang. Im Schuldkonstrukt finden sich innere Wertvorstellungen, Regeln, auch Straferwartungen und dergleichen. Diese sind über die Lebensgeschichte angelegt, und – sofern sie nicht belastet werden – schlummern sie quasi im Ruhezustand.

Kommt es zu einem kritischen Lebensereignis, zu ungewöhnlich starkem Stress, etwas, das den Menschen aus seinem seelischen Gleichgewicht bringt, so kann dieser beliebige Sachverhalt mit dem Schuldkonstrukt in Verbindung gebracht werden: Der Schuldzusammenhang wird interpretiert. Durch diese (meist irrationale) Verknüpfung „Schuldzusammenhang“ eines beliebigen Sachverhalts mit dem Schuldkonstrukt wird der Schuldmechanismus aktiviert. Und wie bei einem mechanischen Gerät laufen nun bestimmte Verhaltensweisen ab, die verschiedene Ziele haben können: das Ziel, von Schuld frei zu werden, sie zumindest zu minimieren, zu büßen, sich selbst zu bestrafen oder Strafe zu erhalten usw.

Die Bearbeitung solcher Zusammenhänge, das Identifizieren und Modifizieren innerer Glaubenssätze und Werthaltungen, ist zweifelsfrei keine schulische Aufgabe! Gibt es Hinweise auf derartiges Erleben, wird die Vermittlung an eine Beratungsstelle (Ehe-, Familien- und Lebensberatung), zu professioneller Trauerbegleitung sowie an niedergelassene Psychotherapeutinnen und -therapeuten bzw. Psychiaterinnen und Psychiater für Kinder und Jugendliche empfohlen (i. d. R. können diese alle auch Traumata und Trauer behandeln).

Trauma, Tod, Trauer und Schule

Mit der Trauma-Pädagogik ist den letzten Jahren viel fachliches Wissen in pädagogische Kontexte transferiert worden, die mit potenziell traumatisierten Kindern und Jugendlichen arbeiten. Dies gilt insbesondere in Einrichtungen der Jugendhilfe. Der Schwerpunkt liegt hier in der Regel auf der individuellen Traumatisierung, die ein Kind bzw. eine Jugendliche oder ein Jugendlicher in seiner oder ihrer Herkunftsfamilie bzw. im bisherigen Leben erfahren hat.

Die Empfehlungen sind vielfältig, sie umfassen das Verständnis, wie traumatisierte Kinder und Jugendliche „ticken“, betonen die Vorhersagbarkeit von Handlungen, um Re-Traumatisierungen zu vermeiden, vermitteln nonverbale Strategien zur unterstützenden Trauma-Bearbeitung und Förderung der Selbstregulation, fördern das Wiedererlangen von Selbstwert und Selbstwirksamkeit u. v. m. (Siehe hierzu die Internetauftritte des Fachverbands Trauma-Pädagogik unter „Links und Literatur“).

Der Umgang mit Tod und Trauer in der Schule ist dem gegenüber sichtlich einfacher. Die folgende Abbildung gibt einen Überblick, was Lehrkräfte brauchen, um angemessen mit trauernden Kindern und Jugendlichen umzugehen.

Schon in der **Prävention** ist es günstig, das Thema nicht zu scheuen, sondern Anlässe zu nutzen, um mit den Schülerinnen und Schülern über Sterben, Tod und Trauer ins Gespräch zu kommen. Denkbare Anlässe gibt es genügend, z. B. im Religionsunterricht (Jenseitsvorstellungen), im Biologieunterricht (Vergänglichkeit), im Kunstunterricht (Totentanzdarstellungen), in den Gesellschaftswissenschaften (Bevölkerungsentwicklung), auf Klassenfahrten (Besuch von Friedhöfen), usw.

Mittlerweile gibt es umfassendes Lehrmaterial und Literatur für alle Altersgruppen, auch zu speziellen Fragestellungen (Unfalltod, Hirntumor, Opa und Oma, Haustiere etc.). Beispielhaft seien genannt: Wolf Erlbruch: „Ente, Tod und Tulpe“, Die Sendung mit der Maus: „Willi will´s wissen“; Jugendliteratur: John Green: „Das Schicksal ist ein mieser Verräter“, John Ness: „Sieben Minuten nach Mitternacht“ (Buch 2011, Film 2017). Außerdem werden in den Harry-Potter-Büchern und Filmen an einigen Stellen Sterben und Tod thematisiert.

Auch die Teilnahme am Projekt „Hospiz macht Schule“ (an Projekttagen) ist eine Möglichkeit, Fragen zu Leben, Sterben und Tod mit den Schülerinnen und Schülern zu besprechen (vgl. www.hospizmachtschule.de). Die Effekte sind neben Sensibilisierung und Wissensvermittlung u. a. eine verminderte Hemmschwelle (die Schülerinnen und Schüler trauen sich eher, mit derartigen Fragen zur Lehrkraft zu kommen), und dass man sich im Bedarfsfalle als Lehrkraft darauf beziehen kann.



Abb. 9 Was brauchen Lehrer und Lehrerinnen in der Begegnung mit trauernden Schülerinnen und Schülern? (nach Weber et al., 2010/2011)

Sind Kinder und Jugendliche von Todesfällen in der Familie betroffen, könnte man von **„Intervention“** sprechen; doch will das Wort hier nicht so recht passen; es gibt nichts, wo man dazwischen gehen bzw. einen Prozess unterbinden müsste. Vielmehr geht es um das Da-Sein eines authentischen Erwachsenen.

Für eine gute und hilfreiche Begleitung brauchen trauernde Kinder und Jugendliche einfühlsame, aufmerksame und zugewandte Menschen (meist Erwachsene), die:

- sie mit ihren Fragen und Unsicherheiten ernst nehmen,
- Geduld haben,
- nicht vertrösten, sondern Trost spenden,
- offen und sensibel für die Bedürfnisse sind,

- Verständnis und Einfühlungsvermögen zeigen,
- sie in ihrem Trauer-Verhalten wertschätzen und akzeptieren (statt „richtiges“ Trauerverhalten zu beurteilen, oder gar zu „verurteilen“),
- die aufrichtig sind und ehrlich und klar über Tod und Trauer sprechen,
- die gute Vorbilder sind, authentisch mit eigenen Gefühlen umgehen und damit Orientierung, Stabilität und Kontinuität vermitteln,
- die gute Trauerrituale haben, bzw. diese mit den Kindern bzw. Jugendlichen kreativ entwickeln können,
- die emotionalen Ausdruck zulassen und auch fördern können und damit ermöglichen, zu weinen, zu lachen, wütend zu sein usw.,
- die Kindern bzw. Jugendlichen Aktivität und Ablenkung ermöglichen (Kreativität mit altersgemäßem Ausdruck ermöglichen, sie bei alltäglichen Aufgaben mitarbeiten lassen, auch trauerfreie Zonen aushalten),
- die auf Stabilität, Routinen und feste Rituale achten (dies vermittelt Normalität, vor allem, wenn sich die Familie in der häusliche Situation neu organisieren muss),
- die Zuversicht vermitteln und ihren Humor behalten.

Gibt es Hinweise auf einen Suizid einer nahestehenden Person wird empfohlen, auch bei jungen Kindern möglichst früh klar und ehrlich darüber zu sprechen (keine Details, aber den Umstand). Erfahrungsgemäß wird die Hürde dafür umso höher, je länger man wartet (man arrangiert sich mit einer „Lebenslüge“). Gleichzeitig besteht das Risiko, dass das Kind bzw. der Jugendliche oder die Jugendliche zufällig durch Dritte davon erfährt, und sich dann wegen des Geheimnisses und der Sorge um die vermeintlich schon genug belasteten Elternteile nicht traut, nachzufragen. Deshalb sollen die Sorgeberechtigen darin unterstützt werden, eine derartige Aufklärung des Kindes vorzunehmen, ggf. mit fachlicher Unterstützung der (Notfall-) Seelsorge, der Psychiatrie oder Psychotherapie für Kinder und Jugendliche, der Erziehungsberatung, einer spezialisierten Beratungsstelle (Hospizdienste o.ä.) oder der schulpsychologischen Beratungsstelle.

Ist eine ganze Schulklasse durch den Tod eines Mitschülers, einer Mitschülerin oder einer Lehrkraft betroffen, braucht es weitergehende Maßnahmen (Trauerrituale, Klassengespräche, Information der Eltern, Teilnahme an der Beerdigung oder der schuleigenen Abschiedsfeier etc.). Hier ist die Unterstützung des schuleigenen Beratungs- und Krisenteams obligat, ggf. kann auch eine schulpsychologische Beratungsstelle unterstützen.

Literaturangaben / vertiefende Literaturangaben / Links

Brüggemann, H., Schweichler, M. (2018): Trauer bei Kindern und Jugendlichen: Für alle, die mit trauernden Kindern und Jugendlichen zu tun haben. Broschüre. Zentrum für Trauma und Konfliktmanagement ZTK. Köln.

Deutschsprachige Gesellschaft für Psychotraumatologie, Internetpräsenz: www.degpt.de

Dreiner, M. (2020): Trauma bei Kindern und Jugendlichen: Für alle, die mit traumatisierten Kindern und Jugendlichen zu tun haben. Broschüre. Zentrum für Trauma und Konfliktmanagement. ZTK. Köln.

EMDRIA e. V. – Wissenschaftlicher Fachverband für Anwender der psychotherapeutischen Methode „Eye Movement Desensitization and Reprocessing“ (EMDR), Internetpräsenz: www.emdria.de

Fachverband Traumapädagogik – Netzwerk für psychosoziale Fachkräfte e. V. (hervorgegangen aus der 2007 gegründeten Bundesarbeitsgemeinschaft Traumapädagogik), mit Sitz in Halle/Westf., www.fachverband-traumapaedagogik.org/start.html

Hospiz macht Schule – Bundesweites Modellprojekt, www.hospizmachtschule.de

Kachler, R. (2017): Meine Trauer wird dich finden. Ein neuer Ansatz in der Trauerarbeit. Herder. Freiburg.

Kern, T. (2019): Leuchtturm sein: Trauma verstehen und betroffenen Kindern helfen. Kösel. München.

Korritko, A., Pleyer, K.H. (2016, 5. Aufl.): Traumatischer Stress in der Familie. Systemtherapeutische Lösungswege. Vandenhoeck & Ruprecht. Göttingen.

Kübler-Ross, E. (2014): Interviews mit Sterbenden. Herder Verlag. Freiburg. Original (1969): On Death and Dying. Macmillan. New York.

Paul, C. (2018): Ich lebe mit meiner Trauer. Gütersloher Verlagshaus. Gütersloh.

Paul, C. (2018): Warum hast du uns das angetan? Ein Begleitbuch für Trauernde nach einem Suizid. Gütersloher Verlagshaus. Gütersloh.

Paul, C. (2021): Wir leben mit deiner Trauer: Das Kaleidoskop des Trauerns für Freunde und Angehörige von Trauernden. Gütersloher Verlagshaus. Gütersloh.

Schweichel, M., Wendel, U. (2021): Trauer: Für akut betroffene Menschen und deren Angehörige. Broschüre. Zentrum für Trauma und Konfliktmanagement. ZTK. Köln.

Shah, H., Weber, T. (2017, 3. Aufl.): Trauer und Trauma. Die Hilflosigkeit der Betroffenen und der Helfer und warum es so schwer ist, die jeweils andere Seite zu verstehen. Asanger Verlag. Kröning.

Shah, H., Weber, T. (2019): Trauer, Trauma, Schuld. Fachvortrag für pädagogische Fachkräfte zum Umgang mit trauernden und/oder traumatisierten Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen. Vortrag abrufbar unter: www.docplayer.org/32749384-Hanne-shah-und-thomas-weber-trauer-trauma-schuld-ztk.html

Weltgesundheitsorganisation (WHO) (Hrsg.) (2019): International Statistical Classification of Diseases and Related Health Problems. 11th Revision (ICD-11); www.icd.who.int/en, hier Kapitel 06 “Mental, behavioural or neurodevelopmental disorders”.

Handlungsempfehlungen – Gewaltprävention

(Cyber-) Mobbing – Gruppendynamik, Grundsätze für Intervention und Prävention 146

Islamismus 159

Information zu Extremismus, Verschwörungsmythen und Radikalisierungsprozessen 167

Gewalt gegen Schulpersonal 185

Stalking 187

Umgang mit gewalttätigen Schülerinnen und Schülern 189

Täter-Opfer-Ausgleich 192

Strafanzeige und Strafantrag 195

Notwehrrecht und unterlassene Hilfeleistung 199

Opferentschädigungsgesetz (OEG) 201

(Cyber-) Mobbing – Gruppendynamik, Grundsätze für Intervention und Prävention

Mobbing als besondere Form der Gewalt

Mobbing ist nicht einfach ein Konflikt. Ein Konflikt besteht darin, dass zwei Menschen oder Gruppen unterschiedliche und zunächst unvereinbar erscheinende Interessen oder Forderungen haben und keine Lösung finden. Mobbing hingegen ist ein funktionales Verhalten: Täter und Täterinnen wollen an Status und Macht gewinnen und werten dazu ein Mitglied der Gruppe gezielt ab, instrumentalisieren es als Opfer. Damit das „gelingt“, nutzen Täterinnen und Täter die Klassengemeinschaft als Bühne und gewinnen sogar einzelne Mitschülerinnen und Mitschüler als Assistenten für ihre Schikanen.

Mobbing ist ein ganz übliches Gruppenphänomen, das in hierarchischen Strukturen regelmäßig auftreten kann, sofern nicht explizit Prävention gegen Mobbing betrieben wird. Das heißt im Umkehrschluss, dass Mobbing in Schulen ohne nachhaltige Prävention hoch wahrscheinlich ist, auch wenn aktuell keine konkreten Fälle aufgedeckt sind. Wenn Mobbing aufgedeckt ist, liegt es in der Verantwortung der Klassenleitung, der Kurslehrkräfte oder der Stufenleitung, etwas dagegen zu unternehmen. Eine nachhaltige Mobbingprävention liegt in der Verantwortung der gesamten Schulgemeinschaft, insbesondere der Schulleitung.

Besonderheiten von Cybermobbing

Obwohl Cybermobbing eine Erweiterung des traditionellen Mobbings darstellt, zeigt sich, dass Cybermobbing sehr viel mehr beinhaltet als nur Mobbing mithilfe von elektronischen Medien. Ersten Studien zufolge treten traditionelles Mobbing und Cybermobbing oftmals gemeinsam auf. Neben den gemeinsamen Merkmalen wie Machtungleichgewicht, Wiederholung und Absicht werden in der wissenschaftlichen Literatur weitere Kriterien wie die Opferperspektive oder direktes (privates) bzw. indirektes (öffentliches) Cybermobbing aufgeführt. Dies zeigt die folgende Definition:

„Cybermobbing sind alle Formen von Schikane, Verunglimpfung, Identitätsklau, Verrat und Ausgrenzung mithilfe von Informations- und Kommunikationstechnologien, bei denen sich das Opfer hilflos oder ausgeliefert und (emotional) belastet fühlt, oder bei denen es sich voraussichtlich so fühlen würde, falls es von diesen Vorfällen wüsste.“
(Pieschl, Porsch, 2012, in: Pieschl, Porsch, 2014, S. 137).

Die in der folgenden Grafik dargestellten Besonderheiten des Cybermobbings wirken sich verstärkend auf die schädliche Wirkung aus:

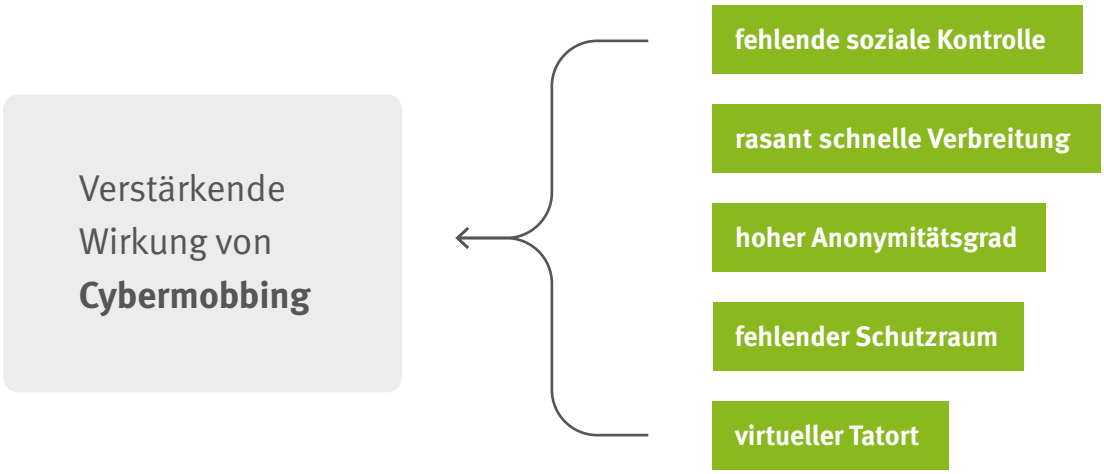


Abb. 10 Die verstärkende Wirkung von Cybermobbing

Der hohe **Öffentlichkeitsgrad und die rasante Verbreitung** bewirken, dass prinzipiell ein weltweites Publikum die Attacken verfolgen kann. Kursieren Bilder, Videos oder verbale Angriffe erst einmal im Internet, sind sie dort nur schwer wieder zu löschen. Die gefilmte und dann immer wieder virtuell geteilte Gewalthandlung lässt die jugendlichen Konsumenten zunehmend gegenüber der dargestellten Gewalt abstumpfen **(Entmoralisierungsprozess)**.

Der hohe Anonymitätsgrad der Täterinnen und Täter führt zu mehr Unsicherheit und Angst bei den Opfern, da sie keine Lösungsstrategien sehen und die Täterinnen und Täter schwer zu identifizieren sind. Aufgrund der anonymen Kommunikation sinkt die Hemmschwelle für den Täter, da die Reaktionen des Opfers nicht sichtbar sind. **Der fehlende Schutz- und Schonraum** bedeutet für die Opfer 24 Stunden an sieben Tagen und an jedem Ort der Welt den Attacken ausgesetzt zu sein. Das Mobbing hört nie auf, wodurch sich das Risiko einer Traumatisierung des Opfers erhöht (Endlos-Viktimisierung).

Aufgrund des **Fehlens der sozialen Kontrolle im digitalen Raum** wird Cybermobbing von Erwachsenen oft (zu) spät erkannt und führt dazu, dass altersgemäße soziale Erwartungen und Regeln zunehmend verletzt werden. Infolgedessen kann sich dissoziales Verhalten (Quälen, Schikanieren, Herabwürdigen und Demütigen) ausbreiten und zur Norm werden.

Der **Tatort** ist nicht mehr der Klassenraum, sondern ein virtueller sozialer Raum in kommerziellen elektronischen Dienstprogrammen wie WhatsApp, Twitter, TikTok, Instagram, Facebook, etc., wodurch die Nachverfolgung, die soziale Kontrolle und die Wahrnehmung eingeschränkt sind.

Formen von Cybermobbing

Im digitalen Zeitalter kann Cybermobbing im Vergleich zu traditionellem Mobbing viel mehr Formen annehmen. Eine der ersten Taxonomien möglicher Cyberhandlungen von Willard (2007) klassifiziert nach der Art des Angriffs:

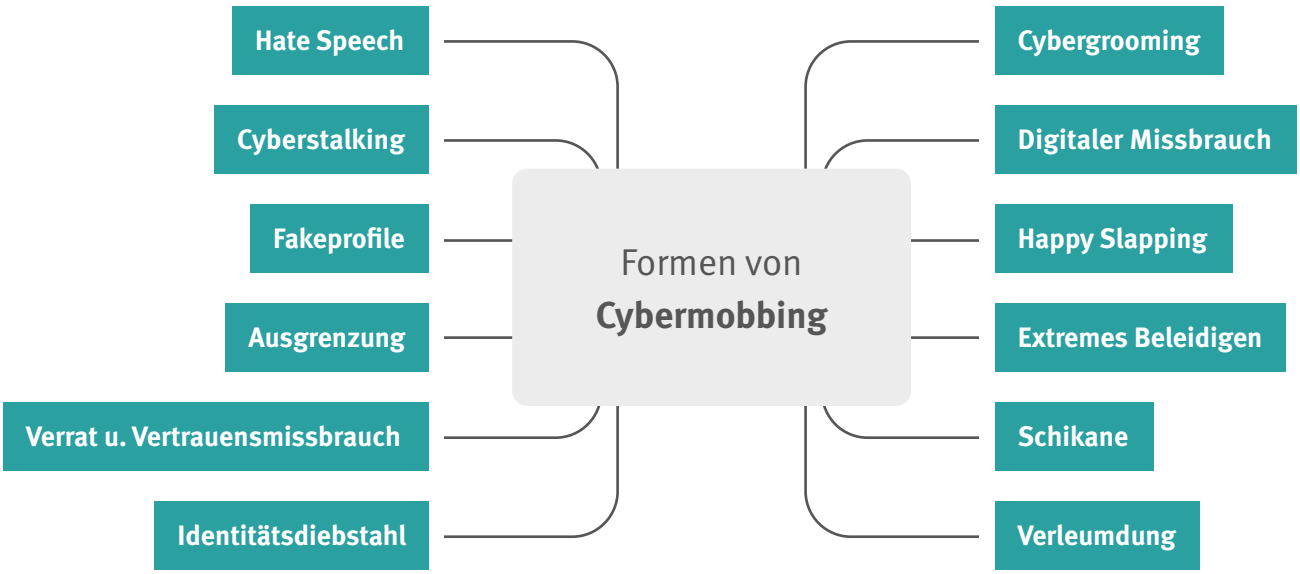


Abb. 11 Formen von Cybermobbing

Auswirkungen von (Cyber-) Mobbing

Von Mobbing betroffene Schülerinnen und Schüler sind oft Situationen absoluter Macht- und Hilflosigkeit ausgesetzt. In Abgrenzung zum traditionellen Mobbing verführt das Attackieren im digitalen Raum zusätzlich dazu, hemmungsloser und brutaler vorzugehen. Zum einen ist es die Geschwindigkeit und die Resonanz, d. h. die Täter erreichen relativ schnell eine große Gruppe und werden positiv verstärkt. Zum anderen ist die Hemmschwelle jemanden zu attackieren niedriger, da die Täter durch die fehlende „Face-to-face"-Situation die Reaktion des anderen nicht wahrnehmen können.

(Cyber-) Mobbing stellt ein ernstzunehmendes Problem dar, das je nach psychischer Disposition und sozialer Eingebundenheit psychische und z. T. physische Langzeitschäden bei Kindern und Jugendlichen sowie Erwachsenen hinterlassen kann oder gar zum Suizid führt.

Symptome für (Cyber-) Mobbing

Da sich Schülerinnen und Schüler aus Scham und Angst ungern bei Problemen an Lehrkräfte wenden, ist es von Bedeutung, die eigene Wahrnehmung bezüglich der Symptome zu sensibilisieren. Diese eher unspezifischen Symptome treten auch bei Suizidalität, Kindeswohlgefährdung etc. auf. Eine gute Beziehungsebene und ein vertrauliches Gespräch sind hier hilfreich, wenn Zweifel bestehen. Folgende Auswirkungen auf das Opfer können im Zusammenhang mit (Cyber-) Mobbing auftreten:

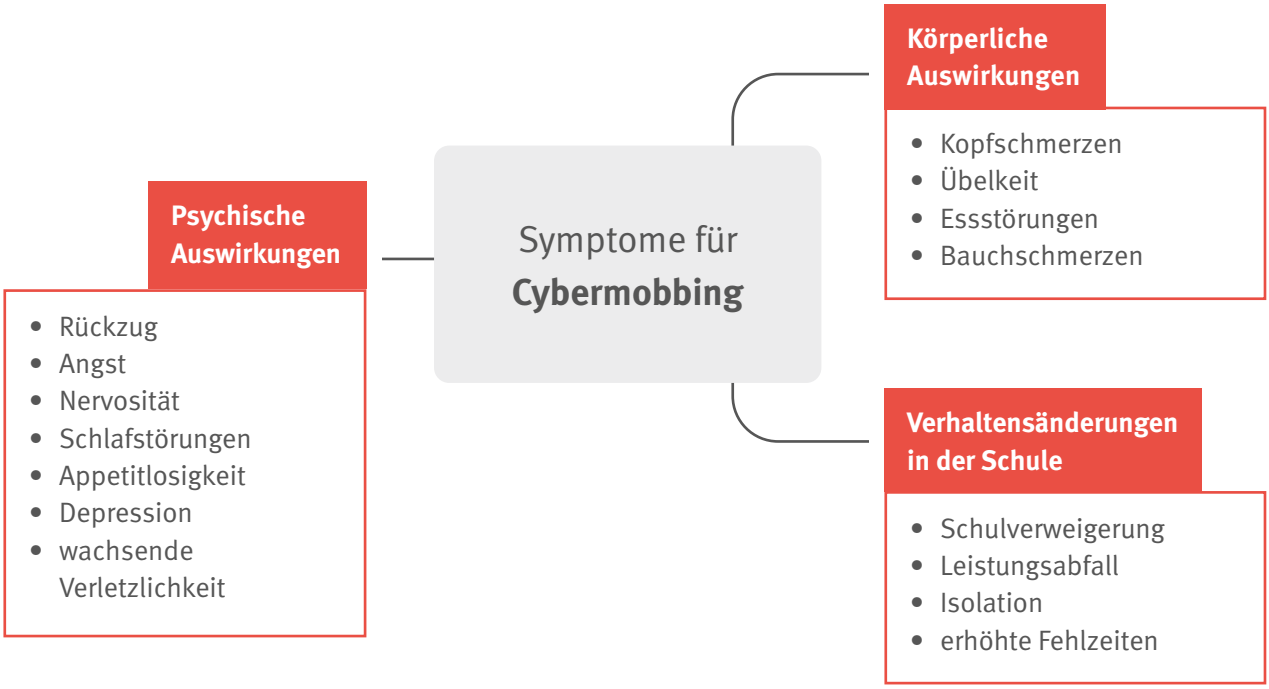


Abb. 12 Symptome für Cybermobbing

Die Gruppendynamik von (Cyber-) Mobbing

In einem Mobbingprozess spielen nicht nur Opfer und Täter eine Rolle: Besonders, wenn ein Ausweichen Fluktuation nicht ohne Weiteres möglich ist, wie es in schulischen Klassensystemen der Fall ist, entsteht ein stabiles Gefüge mit typischer Rollenverteilung und einer nicht zu unterschätzenden Gruppendynamik:

Während der Täter auf eine Gruppe von Assistenten und Verstärkern zurückgreifen kann, erhält das Opfer in den meisten Klassensystemen höchstens von einzelnen Verteidigern Unterstützung. Aufgrund der ungleichen Verteilung dieser Rollen entsteht aber immer ein Kräfteverhältnis zugunsten der Täter. Verstärkt wird die mobbende Gruppe durch die zusätzlich schweigende Mehrheit der restlichen Lerngruppe. Diese bekommt überwiegend die Mobbinghandlungen mit, beschließt aber bewusst oder unbewusst aus Angst, Desinteresse oder Handlungsunsicherheit, sich nicht für das Opfer zu positionieren. Bei (Cyber-) Mobbing ist die Handlungsunsicherheit oft besonders stark ausgeprägt. Im Rahmen dieses Klassengefüges erhält das Opfer immer wieder die gleiche Botschaft: „Du kannst machen, was du willst, wir sind stärker und du kannst nichts tun.“ Auch wenn sich die Mittel z. T. deutlich unterscheiden, geht es bei beiden Formen des Mobbings um die Degradierung des Opfers und den damit verbundenen Machtgewinn der Täterin bzw. des Täters auf der Bühne des Klassengeschehens.

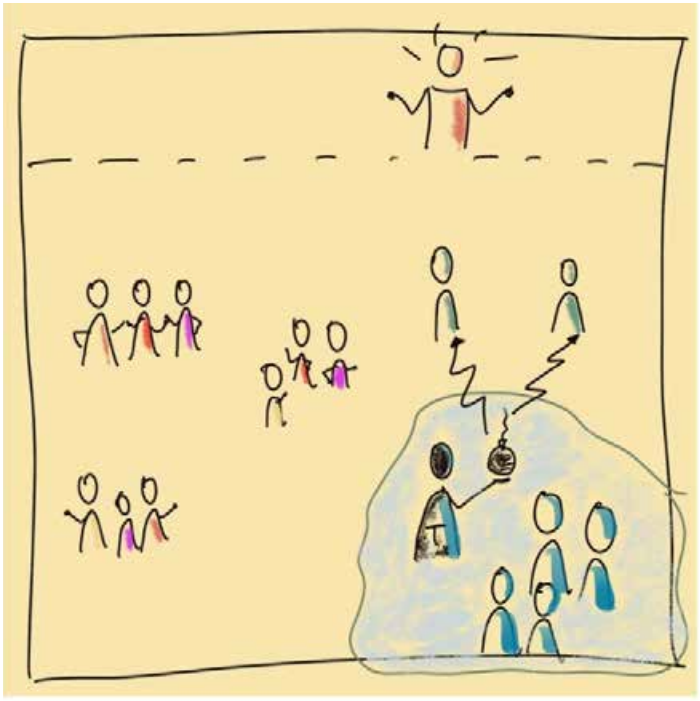


Abb. 13 Testphase

Entwicklungsphasen der Gruppendynamik

Die Gruppendynamik in (Cyber-) Mobbingprozessen folgt in der Regel einem bestimmten Entwicklungsverlauf. Klassen und Lerngruppen durchlaufen dabei verschiedene Phasen auf irgendeine Art und Weise. Insbesondere in den ersten beiden Phasen „Orientierung“ und „Machtkampf“ nach Bernstein und Lowy, 1971 werden die Grundlagen für die weitere Entwicklung gelegt. Hier kommt es zu Meinungsverschiedenheiten, Konflikten und heftigen Diskussionen, es bilden sich Untergruppen, und erste Rollen werden sichtbar. Die Lehrkraft wird kritisch geprüft und zu Machtproben herausgefordert. Sie muss die Auseinandersetzungen und Diskussionen moderieren, bei Konflikten ggf. vermitteln, Rollenkämpfe ausloten, so dass alle ihren Platz und ihre Rolle finden können. Zudem muss sie einen wertschätzenden, respektvollen Umgang miteinander vorleben.

Zum Entstehen und Aufrechterhalten von (Cyber-) Mobbing tragen viele Akteure bei, denn (Cyber-) Mobbing ist ein komplexes systemisches Konfliktgeschehen. Dieses lässt sich in drei Phasen einteilen, deren Merkmale im Folgenden dargestellt seien:

Testphase

- Wer eignet sich zur Erniedrigung?
- Wie reagiert die Klasse auf die Schikane?
- Eine einzige absichtliche oder unabsichtliche Handlung, ein Merkmal kann den Auslöser für weitere Provokationen liefern, z. B. ein peinliches Foto.
- Es kann jeden treffen.
- Machtungleichgewicht entsteht.
- Verhaltensweisen, die nicht dem sozialen Norm- und Wertesystem entsprechen, nehmen zu.

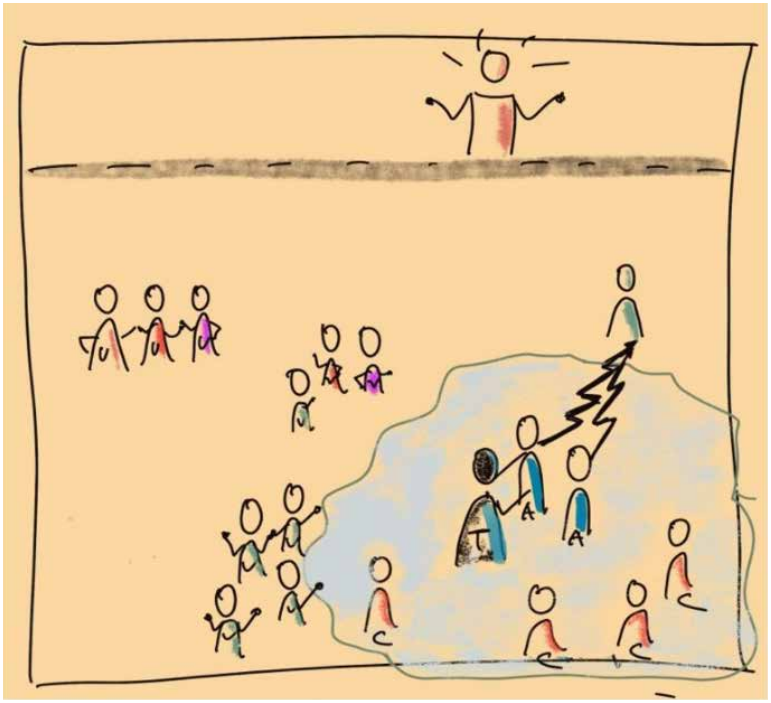


Abb. 14 Konsolidierungsphase

Wenn sich das Opfer hier wehren kann und wenn es in der Klasse genügend Schülerinnen und Schüler mit prosozialen Kompetenzen gibt und die Lehrkraft ihrer Führungsverantwortung gerecht wird, dann kann der Prozess in dieser Phase unterbunden werden.

Konsolidierungsphase
Neben Opfern und Tätern bilden sich weitere Rollen aus:

- Assistenten sind mit dem Täter aktiv,
- Verstärker (Claqueure) bilden ein interessiertes Publikum, indem sie mitlachen,
- Verteidiger finden das alles nicht gut, haben ein schlechtes Gewissen und fühlen mit dem Opfer mit.
- Unbeteiligte bzw. Außenstehende würden sich am liebsten der Situation entziehen, flüchten sich jedoch in die Vorstellung, dass sie das Ganze nichts angeht.
- Zunehmend entwickeln die Täter eigene Gesetze, mit immer mehr Abweichungen vom sozialen Norm- und Wertesystem.
- Täterinnen und Täter bauen ihre Macht aus.

Das Opfer leidet in dieser Phase sehr stark und schweigt aus Angst, Schuldgefühlen und Scham. Es identifiziert sich zunehmend mit den Herabwürdigungen der Täter.

Manifestationsphase
- Einigkeit bzgl. der Ausgrenzung des Opfers.
- Fast alle sind als Täter, Assistenten, Claqueure aktiv.
- Es ist kaum noch ein schlechtes Gewissen vorhanden.
- Das soziale Norm- und Wertesystem gilt nicht mehr.
- Das Opfer kann den Angriffen nicht mehr entgehen.

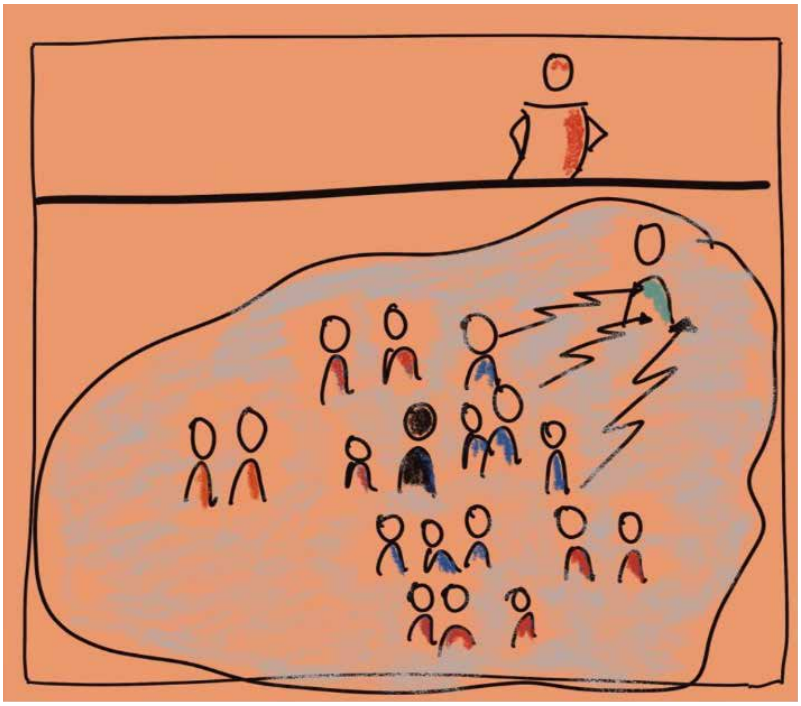


Abb. 15 Manifestationsphase

Es gilt nur noch der dissoziale Werte- und Normenrahmen der Tätergruppe. Das Quälen, Schikanieren, Herabwürdigen und Demütigen des Opfers ist nun informell legitimiert. Für das Opfer nimmt die Unbeliebtheit und Isolation immer mehr zu. Es ist auf Unterstützung von außen angewiesen, weil es am wenigsten dazu beitragen kann, seine Situation zu verändern. Für die Mitschülerinnen und Mitschüler fühlt es sich so an, als hätte die Klasse einen Anspruch darauf, das Opfer zu schikanieren. Das Opfer ist der Sündenbock, ist an allem schuld und „muss weg".

Grundsätze wirksamer Intervention

Vor diesem Hintergrund wird deutlich, warum Appelle an ein alternatives Verhalten der Täterinnen und Täter oder auch die Bitte an das Opfer, weniger empfindlich zu sein oder sich anders zu verhalten, nicht geeignet sind, den Mobbingprozess zu beenden. Das Delegieren von Entscheidungen zurück an die Konfliktparteien oder Streitschlichtungsprozesse kann sogar schädlich sein. Nachhaltig wirksam sind ausschließlich Interventionen, die daran ansetzen, die Gruppendynamik zu verändern, und insbesondere Interventionen, die geeignet sind, die Außenstehenden zu aktivieren, sich aktiv für ausgegrenzte Mitschülerinnen und Mitschüler einzusetzen.

Wenn ein Opfer schikaniert wird, handeln die Umstehenden zunächst entsprechend ihrer o. g. Rollen, ohne bewusst die Situation zu reflektieren und eine Entscheidung in Richtung Eingreifen zu treffen. Gerade die Außenstehenden sind in der Regel hoch gestresst und gehemmt. Wir haben also auf der einen Seite die natürliche Empfindung, dass diese Handlungen so

nicht in Ordnung sind, auf der anderen Seite aber die Hemmung, etwas dagegen zu setzen. Hier muss für alle – Täter, Opfer und Außenstehende – deutlich werden: „Die Mehrheit ist dagegen!“ und „Weggeschaut ist mitgemacht.“ Die effektivste Intervention ist daher immer die, die die Gruppendynamik der Klasse nutzt und die Kräfte in Richtung Veränderung der Gruppennormen bündelt. Aufgabe der Lehrkraft bei der Intervention ist es, die Klasse dabei zu begleiten, sich dieser Dynamiken bewusst zu werden und alternative Handlungen einzuüben.

Wenn es gelingt, die Verteidiger zu motivieren, die Außenstehenden ins Boot zu holen, wenn also Außenstehende mit den Verteidigern zusammenarbeiten, dann wirkt der größte Teil der Klasse gegen das Mobbing-Geschehen. Und diese Verschiebung der Mehrheiten sollte die Dynamik in der Gesamtgruppe verändern. Eine so gelungene Intervention wirkt gleichzeitig präventiv gegen das Aufflammen neuer (Cyber-) Mobbingprozesse.

Grundsätze wirksamer Prävention

In der Regel erfahren Erwachsene wie Lehrkräfte und Eltern erst sehr spät von einem Mobbingprozess. Studien zeigen, dass auch Pädagoginnen und Pädagogen mit einer sehr guten Beziehung zu ihren Schülerinnen und Schülern das reale Mobbinggeschehen in ihren Klassen bzw. der Schule systematisch unterschätzen. Zum einen nutzen Täterinnen und Täter oft kontrollschwache Räume für ihre Schikanen, zum anderen schweigen Opfer in der Regel sehr lange, weil sie den Maßnahmen der Erwachsenen nicht trauen und von ihnen eine Reaktion fürchten, die alles noch schlimmer macht.

Daher sind besonders Präventionsmaßnahmen zu empfehlen, die nachhaltig und dauerhaft angelegt sind, die das Vertrauen in die Interventionskompetenz der Schulgemeinschaft steigern und die helfen, eine klare Haltung der Schule gegen Mobbing sichtbar zu machen. Dazu zählen unter anderem:

- Anonyme und regelmäßige Befragungen der Schulgemeinschaft zum Mobbinggeschehen und des sozialen Miteinanders an der Schule.
- Fortbildungsveranstaltungen mit dem Ziel der Sensibilisierung und Stärkung der Handlungssicherheit.
- Proaktiver und offener Umgang mit dem Phänomen Mobbing über ein Leitbild, Kommunikation mit den Eltern, ein Schulprogramm, die Webseite Homepage der Schule.
- Präventionsveranstaltungen mit Klassen zu relevanten Themen wie Gruppendynamik und Zivilcourage.
- Transparenz von Meldewegen und Hilfssystemen; die Schülerschaft aktiv zum Melden von Hinweisen auffordern.

Ein systemischer Ansatz von Prävention beinhaltet das Zusammenwirken aller regionalen und überregionalen Hilfs- und Unterstützungssysteme auf der gesellschaftlichen (Makro-), der

außerschulischen (Meso-) und der schulischen (Mikro-) Ebene. Mit Blick auf den Schulkontext werden Präventionsmaßnahmen und systematisch evaluierte Programme gegen (Cyber-) Mobbing auf drei Handlungsebenen unterschieden: die Schulebene, die Klassenebene und die Schülerebene (siehe Grüne Liste Prävention).

Prävention auf Schulebene

Es gibt eine Vielzahl an Strategien und Maßnahmen, um (Cyber-) Mobbing primär präventiv zu verhindern. Bevor ein Programm in der Schule umgesetzt wird, sollte eine Bestandsaufnahme bei Eltern, Lehrkräften und Schülerinnen und Schülern hinsichtlich der Häufigkeit von (Cyber-) Mobbingvorfällen, Aktivitäten und Maßnahmen der Schule im Nachgang und in der Prävention sowie gewünschte Informationen und Unterstützungsangebote durchgeführt werden. Damit wird eine aktuelle Einschätzung der Situation vor Ort ermöglicht und gleichzeitig die Sensibilisierung für das Phänomen gesteigert. Zur Unterstützung können die Items aus der JIM-Studie und der Cyberlife-Studie des Bündnisses gegen Cybermobbing herangezogen werden.

Erst dann sollten in einem zweiten Schritt die Maßnahmen zur Erreichung der Ziele formuliert und sich für ein geeignetes Programm oder Vorgehen entschieden werden. Die folgende Grafik zeigt mögliche Maßnahmen auf schulischer Ebene auf:

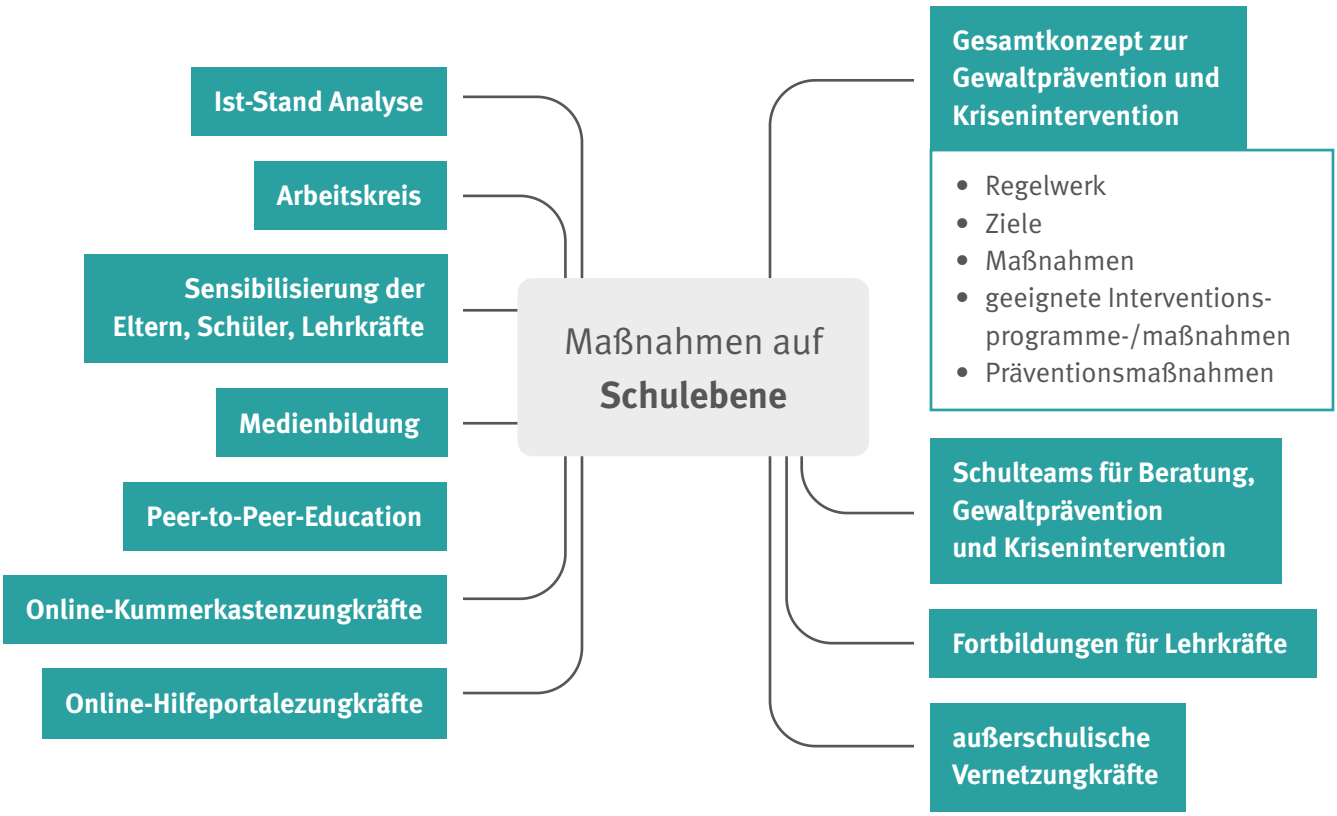


Abb. 16 Maßnahmen auf der Schulebene

Prävention von Cybermobbing

Es ist generell sinnvoll und hilfreich, sich beim Erstellen von Präventionsmaßnahmen gegen Cybermobbing an wirksamen Präventionsmaßnahmen gegen Gewalt und konventionelles Mobbing zu orientieren. Dies bedeutet, dass die Prävention gegen Cybermobbing in allgemeine Präventionsmaßnahmen eingebettet sein muss, wie die Förderung der sozio-emotionalen Kompetenzen, die Stärkung der Selbstwirksamkeit und des Selbstvertrauens, die Kommunikationskompetenz und das Verhalten in Konfliktsituationen. Da das Phänomen Cybermobbing auf der Schnittstelle der Handlungsbereiche Medienerziehung und Gewaltprävention liegt, müssen Maßnahmen, die auf Förderung der Medienkompetenz und Cybermobbing im Speziellen ausgerichtet sind, integriert werden. Eingebettet sein müssen diese Maßnahmen in ein Schulklima, das sich an den Menschenrechten sowie an einem positiven Menschenbild orientiert und folgerichtig von Anerkennung und Respekt aller am Schulleben Beteiligten geprägt ist.

Langfristige Medienbildung

Die Medienkompetenz erweist sich im Zusammenhang mit Prävention als eine Schlüsselkompetenz, denn die Befähigung der Schülerinnen und Schüler, sicher, kreativ und verantwortungsvoll mit Medien umzugehen, ist Voraussetzung, um Cybermobbing zukünftig zu verringern bzw. zu verhindern. Das im Medienkompetenzrahmen NRW enthaltene Kompetenzmodell stellt eine fächerübergreifende Grundlage zur Implementierung einer systematischen Medienbildung im schulischen Konzept dar.

Das gesamtschulische Medienkonzept, das neben der medialen Nutzung und der technischen Ausstattung auch Fortbildungsbedarfe und zukünftige Projekte beinhaltet, wird in einem stetigen Prozess weiterentwickelt. Cybermobbing wird Bestandteil des Mediencurriculums und damit Teil der Unterrichtsentwicklung. Dessen erfolgreiche Implementierung stellt Schulleitungen und Schulaufsicht vor neue Herausforderungen, die in Zeiten zunehmender Digitalisierung und den damit verbundenen Veränderungen in Lehr- und Lernkontexten gemeinsam zu bewältigen sind.

Prävention auf Klassen- oder Kursebene

Der Klassenlehrkraft kommt im Rahmen der Prävention besondere Bedeutung zu. Ihre Führungsqualitäten und ihre Beziehungsgestaltung sind eine wichtige Säule. Die Klasse verantwortungsvoll und sensibel durch die gruppendynamischen Phasen zu begleiten, ist eine pädagogische Herausforderung, denn sie muss alle Schülerinnen und Schüler in ihren Rollen und Beziehungen im Blick behalten und zum richtigen Zeitpunkt Unterstützung anbieten bzw. intervenieren. Dies ist ein wesentlicher Gelingensfaktor, der häufig unterschätzt wird. Darüber hinaus bildet ein positives Klassenklima, das durch die Haltung der Lehrkraft, gelungenes Classroom-Management und dialogische Konfliktkultur geprägt ist, eine gute Basis zur Prävention.

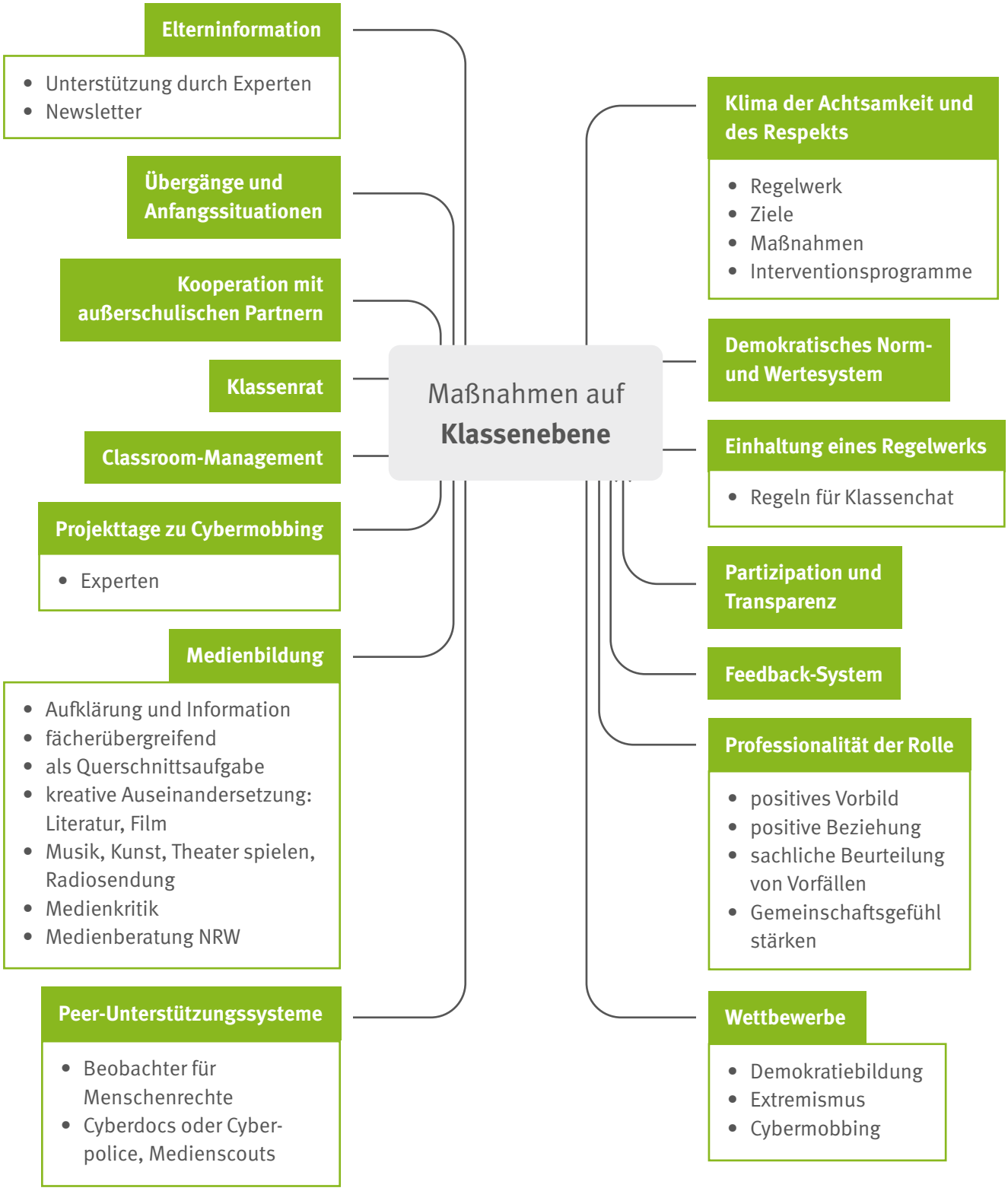


Abb. 17 Maßnahmen auf der Klassenebene

Präventionsprogramme gegen Cybermobbing

Da bei der Durchführung von Programmen eine Vielzahl von Schülerinnen und Schüler verschiedener Altersklassen, Schulformen, sozialer Herkunft sowie aus unterschiedlichen sozioökonomischen Verhältnissen erreicht werden können, bietet Schule einen idealen Ort für Präventionsprogramme. Alle Beteiligten, insbesondere Lehrkräfte und Schülerinnen und Schüler, profitieren davon, indem sie neues Wissen und Handlungsstrategien erwerben, ihre Haltung reflektieren und ihre Wahrnehmung sensibilisieren. Es existieren zahlreiche Präventionsprogramme und -maßnahmen mit unterschiedlichen Schwerpunkten, die die Entstehung von Cybermobbing verhindern wollen.

Präventionsprogramme/vertiefende Literaturangaben/Links

www.duesseldorf.de/lps/themen/cybermobbing.html

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

www.klicksafe.de/materialien/was-tun-bei-cybermobbing

www.schule-ohne-rassismus.org/netzwerk/landes-regionalkoordinationen/nordrhein-westfalen

Böhmer, M., Steffgen, G. (2019): Mobbing an Schulen: Maßnahmen zur Prävention, Intervention und Nachsorge. Springer. Heidelberg.

Jannan, M. (2015): Das Anti-Mobbing-Buch: Gewalt an der Schule – vorbeugen, erkennen, handeln. Mit Elternheft (Beltz Praxis). Beltz. Weinheim.

Peter, I.-K., Petermann, F. (2015): Cybermobbing im Kindes- und Jugendalter. Reihe Klinische Kinderpsychologie, Band 15. Hogrefe. Göttingen.

Schubarth, W. (2019): Gewalt und Mobbing an Schulen: Möglichkeiten der Prävention und Intervention. Kohlhammer. Stuttgart.

Wachs, S., Hess, M. et al. (2016): Mobbing an Schulen: Erkennen – Handeln – Vorbeugen (Brennpunkt Schule). Kohlhammer. Stuttgart.

Islamismus

Einleitung

Der Islam ist eine monotheistische Weltreligion mit ca. 2 Milliarden Anhängern weltweit. Er besitzt eine 1.400 Jahre alte Geschichte sowie ein vielschichtiges kulturelles Erbe und gibt vielen in ihrem Glauben verwurzelten Menschen Hoffnung, Halt und Zuversicht. Etwa 500.000 Schülerinnen und Schüler in Nordrhein-Westfalen sind muslimischen Glaubens. Sie haben das Recht und die Möglichkeit, islamischen Religionsunterricht an öffentlichen Schulen in Nordrhein-Westfalen zu erhalten.

Diese gesellschaftlich anerkannte, freie und verfassungsgemäße Religionsausübung versuchen islamistische Gruppierungen zu stören oder zu unterlaufen.

Eine allgemein akzeptierte Definition des Begriffs „Islamismus“ gibt es nicht[1]. Ideengeschichtlich kann der Islamismus sehr genau auf die Gründung der Muslimbruderschaft durch den Volksschullehrer Hassan al-Banna im Jahr 1928 in Ägypten datiert werden. Die Organisation ist heute nach eigenen Angaben in über 70 Ländern weltweit aktiv und die Bandbreite heutiger Islamisten reicht von sogenannten legalistischen Gruppierungen wie der Muslimbruderschaft oder der Hizb ut-Tahrir über regional-terroristische Gruppierungen wie der HAMAS oder Hizb Allah bis hin zu militanten Islamisten wie dem sogenannten „Islamischen Staat“ (IS) oder al-Qaida.

Im Sprachgebrauch des Verfassungsschutzes ist Islamismus eine Sammelbezeichnung für alle politischen Auffassungen und Handlungen, die aus dem Islam einen hegemonialen politischen Anspruch und eine religiös legitimierte Gesellschafts- und Staatsordnung ableiten und die auf eine teilweise oder vollständige Abschaffung der freiheitlichen demokratischen Grundordnung zielen. Islamismus ist demnach eine extremistisch-politische Ideologie. Islamistische Bestrebungen werden durch den Verfassungsschutz gemäß seinem gesetzlichen Auftrag beobachtet.

Tatsächlich ist es nicht immer leicht, den Islamismus trennscharf vom orthodoxen (sunnitischen) Mainstream abzugrenzen, zumindest solange er nicht der Rechtfertigung von Gewalt dient. Islamisten berufen sich in vielfältiger Art und Weise auf den Islam und die islamische Tradition und es gibt einige erkenntnistheoretische Gemeinsamkeiten.

1 siehe Seidensticker, S. 9

Zum Verhältnis von Politik und Religion

Eines der charakteristischen **Merkmale des Islamismus** ist sein Verständnis des Islam als **allumfassende Ordnung oder System** (arabisch: Nizam), basierend auf der Scharia. Bezeichnend ist hier der häufig (und sehr erfolgreich) von Islamisten verwendete Slogan „al-Islam Din wa Daula“ („Der Islam ist Religion und Staat“), um zu verdeutlichen, dass der Islam sowohl eine religiöse als auch eine politische Ordnung umfasse. Nach Vorstellung der Islamisten durchdringt der Islam alle Bereiche von Politik, Staat und Gesellschaft - viel mehr als eine bloße Rückkehr „zum Kalifat“ darstellen würde.

Im nicht-islamistischen sunnitischen Diskurs existiert zwar auch eine Vorstellung vom Islam als allumfassenden Glauben, Lebensweise und Ethik, aber auch eine Unterscheidung zwischen religiösen (Din) und weltlichen Angelegenheiten (Dunya). Letzteres verfestigte sich zwar nicht in säkularen Staatstheorien und einer Trennung zwischen Religion und Politik, wie sie aus der christlichen Lehre bekannt ist. Dennoch prägte die faktische Trennung in vielen Fällen die politischen, administrativen und rechtlichen Strukturen und die Politik islamischer Staaten und Gesellschaften. Islamistische Vordenker knüpfen einerseits an wichtige Stränge dieser Lehrtradition an, ignorieren andere wichtige historische Entwicklungen und verleihen dem Ganzen einen entscheidenden Twist: Nach islamistischer Lesart leiten und prägen die ethischen und rechtlichen Regeln und Normen des Islam nicht nur das individuelle und gemeinschaftliche Leben. Sie strukturieren individuelles Verhalten, öffentliche Ordnung und die Regierungspolitik durch umfassende und ausschließliche Anwendung des islamischen Rechts. Dieser Gedanke, dass das islamische Recht verbindliche Vorgaben für die staatliche Sphäre mache und sie maßgeblich prägen sollte, findet sich als Erstes bei dem oben genannten Hassan al-Banna, dem Gründer der Muslimbruderschaft. Das islamistische Schlagwort von der „Anwendung der Scharia“ gewann allerdings erst in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts an größerer Popularität.

Nicht nur unter Islamisten herrscht zudem die Ansicht vor, dass es in der klassischen islamischen Gesellschaft keine Trennung zwischen religiösen und politischen Aspekten des Gemeinschaftslebens gab. Das Kalifat wird als Institution verstanden, die sowohl politische als auch religiöse Führung der Gemeinschaft umfasst. Diese Sichtweise gründet auf den Erfahrungen der frühmuslimischen Gemeinschaft in Medina unter der Führung Muhammeds. Nach seinem Auszug von Mekka nach Yathrib (später: Medina) mit etwa 70 Anhängern im Jahr 622 n. Chr. übernahm Muhammed als Schiedsrichter unter den verfeindeten Clans des Ortes weitreichende politisch-militärische Aufgaben. Somit war Muhammed nicht mehr nur Prophet wie zuvor in Mekka, sondern auch „Staatsmann“. Der Glaube an den Islam beinhaltete in dieser Zeit sowohl die Loyalität gegenüber einem Oberhaupt, dessen Autorität sich aus seiner religiösen Stellung ableitete, als auch die Mitgliedschaft in der „Umma“ – der von ihm geführten Gemeinschaft. In diesem Fall waren religiöse und politische Autorität untrennbar miteinander verbunden.

In der **„Gemeindeordnung von Medina“** schlossen die Muslime schätzungsweise im Jahr 623 oder 624 mit einigen heidnischen und jüdischen Clans eine politische Schutz- und Solidargemeinschaft. Die in der Gemeindeordnung genannten Stämme und Clans bildeten demnach „eine Gemeinschaft“[1] unter Ausschluss „der übrigen Menschen“, die als „Ungläubige“ betitelt wurden[2]. In der Forschung und im innermuslimischen Diskurs ist die Bedeutung der „Gemeindeordnung“ bis heute umstritten. Nicht nur Islamisten glauben allerdings, dass Muhammed in Medina etwas geschaffen habe, was dem Ideal eines islamischen Staates sehr nahekam und mit der „Gemeindeordnung“ die erste Verfassung der Menschheit umfasst habe – auch wenn der Begriff der Verfassung unzutreffend ist und die „Gemeindeordnung“ hauptsächlich zur Konfliktregulierung unter den verschiedenen Stämmen diente und nur kurz in Kraft gewesen sein kann.

Das Kalifat

Nach dem Tod Muhammeds im Jahr 632 war unstrittig, dass Muhammed als „Siegel der Propheten“ keinen Nachfolger als Prophet haben konnte. Streit entbrannte um die Frage, wer ihm in der Führung der Gemeinde nachfolgen sollte, was schließlich zur konfessionellen Spaltung des Islams führte. Nach Ansicht der Schiiten, der „Partei (shi’a) Alis“ hatte Muhammed seinen Cousin und Schwiegersohn Ali zum Nachfolger ernannt. Aus den Rivalitäten ging aber Abu Bakr als Sieger hervor und wurde zum ersten der vier sogenannten „rechtgeleiteten Kalifen“ ernannt. Ali folgte erst an vierter Stelle. Mit Ernennung Abu Bakrs entstand die Institution des Kalifats. Der Kalif war verpflichtet, als Nachfolger des Propheten das religiöse und politische Erbe Muhammeds zu bewahren. Darunter gehörte, die Grenzen des Islam auszuweiten, Sicherheit und Wohlstand zu gewährleisten, Streitigkeiten zu schlichten und gegen Unglauben und Häresie vorzugehen.

Bis das Kalifat 1924 durch die türkische Nationalversammlung abgeschafft wurde, galt die Institution weithin als unverzichtbar für die „Aufrechterhaltung des Islam“. Die Qualifikationen seiner Inhaber waren häufig umstritten und bis zum 10. Jahrhundert waren in verschiedenen Teilen der islamischen Welt mehrere miteinander konkurrierende Kalifate entstanden. Die effektive Kontrolle des arabisch-islamischen Reiches war in die Hände von Generälen, Verwaltern, Gouverneuren und lokalen Provinzherren übergegangen, die vom Kalifen „autorisiert“ worden waren.

Zu nennen sind hier beispielsweise die turkstämmigen Seldschuken oder die schiitische Dynastie der Buyiden. Offiziell waren diese Staaten dem Islam treu ergeben und fühlten sich seiner Verteidigung verpflichtet, hatten aber keinen religiösen Charakter mehr. Der Einfall der Mongolen in Bagdad 1258 führte schließlich zur vollständigen Zerstörung des abbasidischen Kalifats. Der letzte verbliebene abbasidische Kalif floh nach Kairo, wo sich die Mamluken zwischenzeitlich durch ihn legitimieren ließen. Danach sollte der Titel erst wieder im 18. Jahrhundert von den Osmanen aufgegriffen werden.

1 wohingegen der Begriff „Umma“ im Koran ausschließlich die Gemeinschaft der Muslime bezeichnet.

2 siehe Michael Lecker: „The Constitution of Medina - Muhammed’s first legal document“, Princeton 2004

Ab dem 8. Jahrhundert bezeichneten sich die Kalifen zum Teil auch als „Stellvertreter Gottes“ oder „Schatten Gottes auf Erden“, um ihre religiöse Autorität geltend zu machen. Gegen den Widerstand der Ulama, die Rechts- oder Religionsgelehrten, die sich ihrerseits als Bewahrer der Lehre, des islamischen Rechts und „Nachfolger des Propheten“ darstellten, ließ sich dieser Anspruch aber nie durchsetzen.

Religiöse Autorität

Zeitgleich mit der territorialen Expansion des islamischen Reiches waren ab dem 8. und 9. Jahrhundert an verschiedenen Orten unterschiedliche Rechtsschulen (Madhab, Pl. Madhahib) entstanden, unabhängig von den jeweiligen Staaten oder Reichen, die in den entsprechenden Regionen regierten. Die Rechtsschulen entwickelten sich zu eigenständigen religiös-theologischen Lehrtraditionen, von denen heute noch vier sunnitische und drei schiitische bestehen.

Bei den Sunniten waren dies die hanafitische, malikitische, schafi’itische und hanbalistische Rechtsschule, benannt nach ihren Gründervätern: Abu Hanifa (verstorben 767), Malik ibn Anas (al-Masri; verstorben 795) bzw. Malik ibn Anas al-Schafi’i (verstorben 820) und Ahmad ibn Hanbal (verstorben 855). Bei den Schiiten haben sich neben der dominierenden Zwölfer-Schia (Dschafari) auch ismailitische und zaiditische Richtungen erhalten.

Die Ulama regulierten das lokale gemeinschaftliche und religiöse Leben, indem sie als Richter, Verwalter, Lehrer und religiöse Berater der Muslime fungierten. Die Rechtsschulen gaben Ratschläge in familienrechtlichen Fragen – bei Heirat, Scheidung, Erbschaft – und regelten bestimmte Aspekte des Wirtschaftslebens, verwalteten Bildungseinrichtungen, verteilten wohltätige Gelder und schlichteten Streitigkeiten. In den vielfältigen Fragestellungen zum islamischen Recht (Scharia) bildeten die Ulama eine lokale administrativ-soziale Elite, deren Autorität auf der Religion beruhte. Religiöse Organisationen, Personal und Aktivitäten waren klar von den herrschenden politischen Eliten getrennt.

Der Kalif war gehalten, nach den von den Ulama aufgestellten Regeln zu handeln. Er hatte zwar eine religiöse Funktion, war aber keine Autorität, die von sich aus Recht setzen konnte, sondern er war allein Diener des von den Ulama verwalteten göttlichen Rechts.

Zusammenfassung und Ausblick

Obwohl die Kalifen weiterhin die Oberhäupter der muslimischen Umma waren und für das Funktionieren der muslimischen Gemeinschaft insgesamt verantwortlich waren, und obwohl die Verbindung von Religion und Politik theoretisch weiterhin gültig blieb, hatte der Islam das Zeitalter seiner ursprünglichen Einheit de facto hinter sich gelassen. Das tatsächliche „goldene Zeitalter“ der politischen und religiösen Einheit in Medina währte nur sehr kurz und ging bereits in den ersten Jahrzehnten des Islam verloren.

Religiöses und politisches Leben entwickelten sich zu eigenständigen Sphären mit unabhängigen Werten, Autoritäten und Organisationen. Die Grundidee des Kalifats entstand in der islamischen Frühzeit, als sich weder die wesentlichen Inhalte des Islam noch eine religiöse Gelehrsamkeit vollständig entwickelt hatten. Von zeitgenössischen Islamisten wird die faktische Trennung der Institutionen in der Geschichte geleugnet oder zumindest als Irrweg gebrandmarkt.

Die bedeutendste islamistische Gruppe, die heute die Errichtung eines Kalifats propagiert, ist die Hizb ut-Tahrir („Partei der Befreiung“) und mit ihr assoziierte Gruppen. Sie wurde 1953 in Jerusalem von Taqi al-Din al-Nabhani (1909–1977) gegründet, ist heute weltweit tätig und in Deutschland seit 2003 offiziell verboten.

Unterschied zwischen Islam und Islamismus

Der Islam ist eine monotheistische Weltreligion mit rund zwei Milliarden Anhängern weltweit. Er blickt auf eine 1.400-jährige Geschichte zurück und verfügt über ein reiches, vielfältiges kulturelles Erbe. Seit seiner Frühzeit hat sich der Islam entlang verschiedener Linien ausdifferenziert: konfessionell in Schiiten und Sunniten, in unterschiedliche Rechtsschulen mit jeweils eigenem Rechtsverständnis, Methodik und theologischer Auslegung (z. B. Sufismus), aber auch je nach Region und Kultur. Während viele Muslime in dieser Vielfalt eine Stärke sehen und den Beweis für die universelle Anziehungskraft des Islam, empfinden andere Muslime, darunter auch Islamisten, diese Vielfalt als Bedrohung für die Einheit der Umma. Mit ihrem Anspruch auf absolute Wahrheit sprechen Islamisten anderen Islamauslegungen die Legitimität ab oder setzen sie zumindest herab.

Auch innerhalb des Islamismus existieren unterschiedliche Strömungen, die sich in Zielen, Methoden und Ausprägungen unterscheiden, zum Teil miteinander konkurrieren oder sogar verfeindet sind. Im Gegensatz zum Islam ist der Islamismus ein modernes Phänomen, das sich vor allem auf politische Ordnung, Staat und Gesellschaft konzentriert und verbindliche normative Vorstellungen über Organisation, Regierungsführung und Rechtsverständnis hat. Islamisten instrumentalisieren das religiöse Motiv der islamischen Glaubensgemeinschaft für politische Ziele.

In Deutschland ist nur eine deutliche Minderheit der Muslime islamistisch eingestellt, während die überwiegende Mehrheit friedliche Koexistenz, Rechtsstaatlichkeit und demokratische Teilhabe befürwortet.

Ideologische Merkmale des Islamismus sind insbesondere:

- Verabsolutierung des eigenen Islamverständnisses und Forderung nach einer allgemein verbindlichen Lebens- und Staatsordnung, die den Prinzipien einer offenen, pluralistischen Gesellschaft und eines demokratischen Verfassungsstaates widerspricht.

Dies geht oft mit Feindseligkeiten gegenüber bestimmten Gruppen einher und äußert sich konkret in:

- Ablehnung von Nicht- und Andersgläubigen;
- rassistischen Einstellungen;
- antisemitischen Einstellungen;
- homophoben Einstellungen;
- Legitimierung der Ungleichbehandlung von Frauen.

Zusammenfassend lässt sich sagen: Der Islam als Weltreligion ist durch Vielfalt, Geschichte und kulturelle Unterschiede geprägt, während der Islamismus eine moderne politische Ideologie ist, die Werte vertritt, die in vielen Fällen nicht mit dem Grundgesetz vereinbar sind. Es ist wichtig, zwischen religiöser Zugehörigkeit und politischer Ideologie zu unterscheiden und differenzierte, faktenbasierte Perspektiven zu wahren.

Fallbeispiele

- Eine Lehrerin suchte Rat bei einer Wegweiser-Beratungsstelle, da eine ihrer Schülerinnen sich seit den Sommerferien auffällig verhalten würde. Die schulischen Leistungen der jungen Frau waren gut, aber an manchen Tagen kam sie mit Niqab[1] zur Schule. Sie betete provozierend im Schulflur, missionierte aktiv ihre Mitschülerinnen und diejenigen muslimischen Glaubens wurden von ihr gemaßregelt, wenn sie vermeintlich die islamischen Regeln nicht befolgten und zum Beispiel zur Gebetszeit nicht mitbeten wollten oder sich zu freizügig angezogen hatten. Trotz mehrmaliger Versuche der Schule, auf die Schülerin einzuwirken und das Gespräch zu suchen, hatte sich die Situation nur verschärft. Die Lehrerin beschrieb das Verhalten der jungen Frau als „zwanghaft in ihrer Glaubensausübung“. Da die Situation sehr festgefahren war und es immer mehr Konflikte mit Mitschülern gab, sollten die Beratungskräfte von Wegweiser die Schule unterstützen und beraten. Das Ziel war vor allem, dass die Schülerin die Schulregeln akzeptiert und weiterhin auf der Schule bis zu ihrem Abschluss bleiben konnte. Nach anfänglichem Zögern zeigte sich die Schülerin schließlich offen für Gespräche mit einer Wegweiser-Beraterin. So erfuhr diese, dass die Schülerin im Internet Videos gesehen habe, die zur demonstrativen Ausübung des Glaubens aufgerufen haben, egal was andere dazu sagen. Das habe sie umsetzen wollen, weil ihr die Religion sehr wichtig sei. Die Beratungsstelle Wegweiser bot auch den betroffenen

1 Gesichtsschleier

Mitschülern an, sich jederzeit bei Gesprächsbedarf an sie wenden zu können. Mit Unterstützung der SystEx-Fachkräfte (systembezogene Extremismusprävention) aus der zuständigen Schulpsychologischen Beratungsstelle konnte eine Lösung erarbeitet werden, nach der religiösen Angelegenheiten nicht den Schulfrieden stören dürfen und die Religionsfreiheit jeder Schülerin und jedes Schülers zu respektieren ist, solange durch die Religionsausübung kein Druck auf andere ausgeübt wird.

- Vor einer Schule wurden bereits zum zweiten Mal Flyer an Schülerinnen und Schüler verteilt, die vor einer islamfeindlichen Atmosphäre in Deutschland warnen. Zudem wurde darin behauptet, dass Muslime hier immer stärker dämonisiert und kriminalisiert werden. Ein Schulsozialarbeiter erfuhr von der erneuten Aktion und war besorgt, da sich eine Gruppe von Schülern offenbar sehr von den darin enthaltenen Aussagen angesprochen fühlte. Er zeigte daher den Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern von Wegweiser einen der Flyer: Er wurde von einer Bewegung verfasst, die eine ideologische Nähe zu der in Deutschland verbotenen islamistischen Organisation Hizb ut-Tahrir aufweist. Deshalb wurden auch die Polizei und der Verfassungsschutz informiert. Die Beratungsstelle Wegweiser wurde zudem von der Schulleitung gebeten, in Absprache mit den SystEx-Fachkräften, im Rahmen eines Projekttages einen Workshop für die Schülerinnen und Schüler anzubieten, um sie für das Thema islamistische Propaganda zu sensibilisieren.

- Im Klassenchat fiel ein Schüler dadurch auf, dass er seit Kurzem ein Profilbild mit offenbar arabischen Schriftzeichen benutzte. Er würde auch die Pausen nicht mehr mit den Freunden verbringen, sondern alleine mit einem Buch oder seinem Handy. Für die Theater-AG habe er keine Zeit mehr. Mitschüler hätten gehört, dass er jetzt häufig in eine Moschee gehen und sich viel mit dem Koran beschäftigen würde, wie der Klassenlehrer der Beratungsstelle Wegweiser berichtete. Da er unsicher war, ob dies eine kritische Entwicklung ist und ob er den Schüler darauf ansprechen soll, bat er Wegweiser um Einschätzung. Die Fachkräfte schauten sich zunächst das Profilbild an und stellten fest, dass es sich dabei um einen unbedenklichen Koranvers handelt. Sie rieten dem Lehrer, auf den Schüler zuzugehen und ihn nach den Beweggründen zu fragen. Eine Woche später meldete er sich wieder bei den Beratungskräften. Er erzählte, dass der Schüler offen davon erzählt hätte, dass er sich sehr für den Islam interessiere und auch Arabisch lerne. Er würde aber in keine Moschee gehen, sondern an der VHS einen Sprachkurs besuchen und viel im Internet lesen. Wegweiser bot an, dem Schüler einige Bücher und Seiten über den Islam zu empfehlen und bei Fragen für ihn zur Verfügung zu stehen. Gemeinsam mit den SystEx-Fachkräften wurde daraufhin eine Informationsveranstaltung zum Thema Islamismus für alle Lehrkräfte geplant.

Weiterführende Informationen und Ansprechpartner:

Wegweiser
Das Präventionsprogramm des Landes NRW bietet Infoveranstaltungen, Vorträge und Sensibilisierungen zu Themen wie Islam, Islamismus, Salafismus und Radikalisierung sowie Unterstützung, Hilfestellungen und Beratungen in konkreten Einzelfällen an NRW-weit 24 Standorten sowie online per Chat unter www.wegweiser.nrw.de

Aussteigerprogramm Islamismus (API)
Das API richtet sich an Personen, die fest in islamistischen Denk- und Aktionsstrukturen verankert sind, bietet Hilfe beim Ausstieg aus der Szene, bei der Reintegration in die Gesellschaft und schützt gefährdete Aussteigerinnen und Aussteiger vor Übergriffen aus der Szene.
www.api.nrw.de, kontakt@api.nrw.de, Hotline: 0211 8371926

Systembezogene Extremismusprävention (SystEx)

SystEx-Mitarbeitende sind in jeder der 54 Schulpsychologischen Beratungsstellen ansprechbar. Darüber hinaus berät die Landesstelle Schulpsychologie und Schulpsychologisches Krisenmanagement zu Fragen der Extremismusprävention und vermittelt Kontakte zu SystEx-Mitarbeitenden in den Bezirksregierungen.
lasp@bra.nrw.de

Weiterführende Materialien und Literatur:

Bundeszentrale für politische Bildung: „Handreichung - Schule und religiös begründeter Extremismus“ unter: https://www.bpb.de/themen/infodienst/286306/handreichung-schule-und-religioes-begruendeter-extremismus/

Deutscher Bildungsserver: „Islamismus und Salafismus - Arbeitsblätter und weitere Unterrichtsmaterialien“, unter https://www.bildungsserver.de/schule/islamismus-und-salafismus-12364-de.html

Halm, Heinz: „Der Islam: Geschichte und Gegenwart“, Beck 2015

Krämer, Gudrun: „Geschichte des Islam“, Beck 2024

Krämer, Gudrun: “Sunni Islam and Islamism”, in: Routledge Handbook of Religion and Politics, Routledge 2023

Seidensticker, Tilman: „Islamismus: Geschichte, Vordenker, Organisationen“, Beck 2023

Information zu Extremismus, Verschwörungsmythen und Radikalisierungsprozessen

Auf ihrem Weg zum Erwachsensein suchen Jugendliche nach sozialer Anerkennung und Zugehörigkeit. In dieser sensiblen Phase der Identitätsfindung können extremistische Gruppen leicht eine starke Anziehungskraft auf die Jugendlichen und jungen Erwachsenen ausüben. Besonders in der Adoleszenzphase, die zudem eine schwierige psychosoziale Gesamtsituation darstellt, können die Verheißungen und Propagandamaterialien extremistischer Gruppierungen eine besondere Faszination ausstrahlen. Die Motivationen, die einer Hinwendung zu extremistischem Gedankengut zugrunde liegen, unterscheiden sich jedoch von Fall zu Fall und sind nicht immer auf eine Radikalisierung zurückzuführen. Werden in der Schule menschen- und demokratiefeindliche Parolen geäußert oder anderweitige entsprechende Handlungsmuster beobachtet, ist eine Abklärung notwendig.

Im Folgenden werden zunächst die Begriffe Radikalismus und Extremismus voneinander abgegrenzt und ausgewählte Formen des politischen Extremismus und der gruppenbezogenen Menschenfeindlichkeit fokussiert. Das Verständnis der Logik und der Attraktivitätsmomente hinter den menschenfeindlichen Erzählungen extremistischer Propaganda und in Verschwörungsmythen bildet die Grundlage, um im Anschluss den Prozess der Radikalisierung und damit einhergehende potenziell für das soziale Umfeld Schule beobachtbare Verhaltensindikatoren näher zu beleuchten.

Der Beitrag endet mit einem Blick auf vielversprechende Anknüpfungspunkte für die Prävention, die Früherkennung und das Fallmanagement.

Zwischen Meinungsfreiheit, Radikalismus und Extremismus

Radikalisierungsprozesse und extremistische Haltungen im Schulkontext frühzeitig zu erkennen ist oftmals kein einfaches Unterfangen. So stellt sich im Einzelfall immer wieder die Frage, bei welchen Haltungen die Schule intervenierend eingreifen muss, und wann Aussagen und Einstellungsäußerungen von Schülerinnen und Schülern im Sinne von Meinungsfreiheit und einer offenen Diskussionskultur zuzulassen sind. Um sich der Beantwortung dieser Frage anzunähern, hilft es zunächst, die Begrifflichkeiten Radikalismus und Extremismus zu unterscheiden. Sie werden heute häufig synonym verwendet, obwohl ein differenzierter Blick auf diese Konzepte bereits einige Hinweise darauf gibt, wann der Boden der freiheitlich-demokratischen Grundordnung – dem die Schule verpflichtet ist – verlassen wird.

Radikalismus

Radikale Sichtweisen zeichnen sich durch ihre Opposition zu einem politischen beziehungsweise gesellschaftlichen Status Quo aus. Die Problemlagen, die radikal eingestellte Personen mit diesem verbunden sehen, sollen im Kern bzw. in der Wurzel (lateinisch: radix) bekämpft werden. Der Radikalismus unterscheidet sich vom Extremismus in dem Sinne, dass er weder die Vernichtung des Staates und seines Rechtssystems anstrebt noch Gewalt gegen Andersdenkende befürwortet. Somit ist Radikalität im Kern Teil eines sich durch politische Diversität auszeichnenden demokratischen Gesellschaftsmodells. Was als radikal angesehen wird, unterliegt dabei gesellschaftlichen Veränderungsprozessen und ist damit immer vom örtlichen und zeitlichen Kontext abhängig. So galt etwa die Forderung nach dem Frauenwahlrecht in den 1920er Jahren in Europa noch als radikal.

Extremismus

Im Gegensatz zum Radikalismus befürwortet der Extremismus die Unterdrückung von Andersdenkenden und legitimiert schlussendlich auch Gewalt gegen sie. Extremisten lehnen ferner die freiheitlich-demokratische Grundordnung ab und heben damit auch den Staat und seine Institutionen zum Feindbild empor.

Wo endet die Meinungsfreiheit?
Antisemitismus, Menschenverachtung sowie extremistische Aussagen, die Gewalt legitimieren oder die die Höherwertigkeit bestimmter Menschengruppen propagieren, dürfen im schulischen Raum keinerlei Akzeptanz erfahren.

Ausgewählte extremistische Strömungen

Aus der Vielzahl unterschiedlicher extremistischer Strömungen seien im Nachfolgenden vier Ausrichtungen und Organisationsformen mit ihren primären Angriffszielen auf die freiheitlich-demokratische Grundordnung beispielhaft kurz skizziert.

Rechtsextremistische Akteure verfolgen das Ziel der Wahrung und Stärkung der eigenen Nation bei gleichzeitiger Abwertung und Ablehnung nicht zur Eigengruppe gehörender Menschen und Volksgruppen. Sie überbetonen die staatliche Autorität mit der Idealisierung „natürlicher Hierarchien“. Mit ihrem biologistischen Weltbild begründen sie Rassismus, Ausländer- und andere Formen der gruppenbezogenen Menschenfeindlichkeit, wie etwa Sexismus, Homophobie, Islamophobie, Antisemitismus, die Abwertung von Menschen mit Behinderung oder die Abwertung von Sinti und Roma. Gewalttaten, die auf Grundlage derartiger Einstellungsmuster begangen werden, werden als Hasskriminalität bezeichnet.

Linksextremistische Akteure haben sich zum Ziel gesetzt, die freiheitlich-demokratische Grundordnung revolutionär zu überwinden und durch eine sozialistisch-anarchistische Gesellschaftsform zu ersetzen. Sie verfolgen die Utopie einer klassenlosen Ordnung bzw. eines herrschaftsfreien Zusammenlebens. Im elementaren Unterschied zum Rechtsextremismus gehen linksextremistische Ideologien vom Prinzip der Gleichheit aller Menschen aus. Während für Rechtsextreme der Begriff der völkischen Gemeinschaft die wichtigste Bezugsgröße darstellt, verstehen sich die meisten Linken als Internationalisten. Hingegen leiten Anhänger des (religiösen) Fundamentalismus Werte, Normen und Verhaltensstandards für das gesellschaftliche Leben sowie für das Rechts- und Wirtschaftssystem aus ihrer jeweiligen Religion ab. Deren Akteure bilden Sekten.

Fundamentalistisch religiöse Strömungen wie beispielsweise der Salafismus im Islam sind durch einen besonderen Absolutheitsanspruch geprägt. Insbesondere der politische und der dschihadistische Salafismus fußen auf Ideologien mit demokratiefeindlichen Elementen. Die konsequente Trennung in „gute Gläubige“ und „böse, satanische Ungläubigen“ führt zur Bildung von Parallelgesellschaften sowie zur entwürdigenden Herabsetzung vermeintlicher „Feinde“. Darunter sind alle zu verstehen, die sich der strengen ideologischen Auslegung nicht unterwerfen wollen. Extremistische salafistische Prediger und Netzwerke bieten durch gewaltverherrlichende Propaganda den Nährboden für Radikalisierungsprozesse.

Sonderfall Scientology: In Wissenschaft und Gesellschaft gibt es weitreichende Diskussionen darüber, ob die Organisation **Scientology** als Sekte oder als Element des politischen Extremismus zu verstehen ist. Wie andere extremistische Akteure auch, stellt sich Scientology gegen die Gewaltenteilung und gesteht Menschenrechte nur jenen zu, die sich gegenüber der von L. Ron Hubbard gegründeten „Kirche“ als unbedingt loyal erweisen. Scientology fokussiert das missionarische Ziel, dass sich die Gesamtheit der Menschheit zu den Idealen von Scientology zu bekennen habe, womit der Absolutheitsanspruch der Gruppierung deutlich zu Tage tritt. Die Einschränkung wesentlicher Grund- und Menschenrechte erfolgt mittels pervertierter Methodik der Organisation. Dies betrifft nicht nur die Individualgrundrechte der Menschenwürde, der freien Entfaltung der Persönlichkeit und der Gleichbehandlung. Scientology strebt darüber hinaus eine Gesellschaft ohne freie Wahlen an.

Generelles Charakteristikum des Extremismus sind starre Freund-Feind-Unterscheidungen, die sich in der festen Konstruktion von Eigen- und Fremdgruppe und einem Missionsbewusstsein manifestieren, sowie die Bezugnahme auf rigide Weltanschauungen, denen ein ausgeprägtes Schwarz-Weiß-Denken und ein Missionsbewusstsein zugrunde liegen.

Literatur/Links

Dienstbühl, D. (2019): Extremismus und Radikalisierung: Kriminologisches Handbuch zur aktuellen Sicherheitslage. Richard Boorberg Verlag. Stuttgart.

Bötticher, A., Mareš, M. (2012): Extremismus: Theorien – Konzepte – Formen. Walter de Gruyter. Berlin.

Sadowski, F. (2017): Die ideologische Dimension von religiösem Fundamentalismus: Ihre Rolle bei Vorurteilen und extremistischer Gewalt. (Doctoral dissertation).

www.im.nrw/themen/verfassungsschutz

Antisemitismus als Form der gruppenbezogenen Menschenfeindlichkeit

Der Antisemitismus stellt keine abgrenzbare Form des politischen Extremismus dar, sondern ist ein Element gruppenbezogener Menschenfeindlichkeit, und als solches auch den Feindbildern verschiedener extremistischer Gruppierungen immanent. Menschen werden hier nicht als Individuen, sondern aufgrund der ihnen zugeschriebenen Gruppenzugehörigkeit abgewertet und angegriffen.

Unter Antisemitismus wird allgemein eine einstellungs- und handlungsbezogene Abwertung von Juden, jüdischen Symbolen und jüdischen Einrichtungen verstanden. In diesem Kontext werden verschiedene Facetten des Antisemitismus voneinander abgegrenzt:

1. Der klassische Antisemitismus beschreibt die offene Abwertung jüdischer Menschen auf der Grundlage stereotyper Vorstellungen.
2. Der sekundäre Antisemitismus ist in Deutschland dadurch gekennzeichnet, dass der Holocaust während der Nazi-Diktatur relativiert wird und eine Täter-Opferumkehr stattfindet. So wird Juden etwa unterstellt, dass sie unversöhnlich und überempfindlich seien, wenn sie mit ihren Forderungen nach ständigem Erinnern des Holocaust einer Rückkehr zur nationalen Normalität der Deutschen vermeintlich entgegenstehen.
3. Der israelbezogene Antisemitismus projiziert antisemitische Ressentiments auf den Staat Israel und seine Politik. Dabei wird nicht etwa das politische Handeln an sich kritisiert, sondern dieses vielmehr als Ausdruck eines schlechten jüdischen Wesens verstanden, das unverbesserlich sei.
4. Der separatistische Antisemitismus versucht Juden als Randgruppe zu stigmatisieren, indem unterstellt wird, dass jüdische Menschen eine mangelnde Loyalität zu Deutschland hätten, weil sie sich primär mit Israel identifizierten.
5. Antisemitismus als NS-vergleichende Israelkritik: Dies ist etwa der Fall, wenn das Handeln Israels im Konflikt mit den Palästinensern mit dem Holocaust im Nationalsozialismus gleichgesetzt wird.

Antisemitische Bilder und Narrative werden sowohl in rechts- wie linksextremistischen als auch in islamistischen Kreisen tradiert. Während die Abwertung jüdischer Menschen, die Holocaustleugnung und -relativierung fester ideologischer Bestandteil in rechtsextremistischen Kreisen sind, wird im Linksextremismus ein antisemitisches Feindbild vor dem Hintergrund legitimiert, dass sämtliche Bestrebungen Israels nur dazu dienten, einen jüdischen Nationalstaat in Palästina durchzusetzen (Zionismus) und als Brückenkopf der USA die imperialistische Ausbeutung der arabischen Welt voranzutreiben.

Auch in nahezu allen islamistischen Ideologien ist Judenfeindlichkeit im Sinne stereotyper Abwertungen, Verschwörungsmythen und des Antizionismus immanent. Der Nahostkonflikt wird dabei zum Symbol der Unterdrückung der Muslime, womit gleichzeitig das einseitige Bild von jüdischen Tätern gefestigt und verbreitet wird. Antijüdische Stereotype sind unter

Jugendlichen deutscher und nichtdeutscher Herkunft verbreitet. Entsprechende Diskriminierungen und Angriffe werden damit zu einer generellen Herausforderung für die Schule als Sozialisationsinstanz.

Literatur / Links

Groß, E., Zick, A., Krause, D. (2012): Von der Ungleichwertigkeit zur Ungleichheit: Gruppenbezogene Menschenfeindlichkeit. Aus Politik und Zeitgeschichte, 62 (16–17), S. 11–18.

Zick, A., Hövermann, A., Jensen, S., Bernstein, J. (2017): Jüdische Perspektiven auf Antisemitismus in Deutschland. Ein Studienbericht für den Expertenrat Antisemitismus. Universität Bielefeld, Institut für interdisziplinäre Konflikt- und Gewaltforschung.

Kiefer, M. (2017): Antisemitismus und Migration. Aktion Courage e. V.

Zusammenarbeit bei der Verhütung und Bekämpfung der Jugendkriminalität, Gemeinsamer Runderlass des Ministeriums des Innern, des Ministeriums für Kinder, Familie, Flüchtlinge und Integration, des Ministeriums für Arbeit, Gesundheit und Soziales, des Ministeriums für Schule und Bildung und des Ministeriums der Justiz NRW vom 19. November 2019, Ministerialblatt (MBl. NRW.) Ausgabe 2019 Nr. 26 vom 28. November 2019, S. 739–752 (BASS 18–03 Nr. 1).

Menschenfeindliche Erzählungen im Rahmen von Propaganda und Verschwörungsmythen

Die Logik hinter extremistischer Ansprache und Propaganda

Extremistische Gruppierungen sind online wie offline darum bemüht, neue Anhängerinnen und Anhänger zu rekrutieren, um die eigenen Zielvorstellungen zu erreichen. Nahezu alle extremistischen Akteure haben Jugendliche als besondere Gruppe identifiziert, deren Ansprache aufgrund lebensphasenspezifischer Bedürfnisse besonders vielversprechend erscheint. Dementsprechend sind extremistische Gruppierungen darum bemüht, mit ihren Botschaften an der Jugendkultur anzuschließen. Dies wird sowohl in der Modernisierung extremistischer Stilelemente (bspw. Bezugnahmen in der Propaganda auf Fernsehserien und Videospiele) als auch in der Nutzung jugendaffiner Verbreitungskanäle deutlich (bspw. Social Media und Gaming-Plattformen).

Auf der inhaltlichen Ebene werden im Rahmen extremistischer Propaganda persönlich-biografische (bspw. Mobbingerleben, Migrations-, Diskriminierungs- und Gewalterfahrungen), kulturelle (bspw. Inkompatibilität des Normen- und Wertesystems) und politische (bspw. systematische Ausgrenzung und mangelnde Teilhabe) Sinnkrisen der Zielgruppe zum Thema gemacht. Entsprechende Erfahrungen und Gefühle der Zielgruppe werden seitens extremistischer Gruppierungen systematisch bestätigt und verstärkt, um in einem Folgeschritt einen Ausweg aus dieser negativen sozialen Umwelt anzubieten. Wesentlicher Kern ist dabei die Inszenierung einer Gruppenidentität, die durch Abgrenzungsprozesse und Kategorisierung der sozialen Umwelt in Gut und Böse an Kontur gewinnt. Extremistische Gruppierungen helfen also ihren Anhängern in spe, die Quelle für die eigenen Problemlagen außerhalb der eigenen Person zu verorten. Dieser Prozess wird in Abbildung 18 dargestellt.



Abb. 18 Radikalisierung und Agitation (nach Borum, 2011 in: Zick, Böckler, 2015)

Zentrales Ziel der Ansprache extremistischer Gruppierungen im On- und Offlinekontext ist es, potenzielle Anhänger sukzessive in die Gruppe einzubinden und die Bindung an Personen, die dem extremistischen Gedankengut ablehnend entgegenstehen, systematisch zu schwächen.

Literatur / Links

Böckler, N., Leuschner, V., Roth, V., Zick, A., Scheithauer, H. (2018): Blurred boundaries of lone-actor targeted violence: similarities in the genesis and performance of terrorist attacks and school shootings. Violence and gender, 5(2), 70–80.

Zick, A., Böckler, N. (2015): Radikalisierung als Inszenierung. In: Vorschlag für eine Sicht auf den Prozess der extremistischen Radikalisierung und die Prävention. forum kriminalprävention, Vol. 3, S. 3–16.

Verschwörungsmythen als problematische Erzählungen

Extremisten arbeiten im Prozess der Ansprache häufig mit emotional aufgeladenen Verschwörungsmythen, die sich auch unabhängig von extremistischer Agitation großer Beliebtheit erfreuen, insbesondere im Internet. Verschwörungsmythen sind Erzählungen über die vermeintlich wahren Hintergründe von gesellschaftlich bedeutsamen Ereignissen und Strukturen. Im Kern der Mythen stehen Thesen über geheim operierende Gruppen, die eine Organisation, ein Land oder die ganze Welt kontrollieren wollen. In den meisten Verschwörungstheorien werden Feinde skizziert, die im Verborgenen handeln. So etwa Verschwörerinnen und Verschwörer, die als Gruppe im Inneren eines Landes einem unmoralischen und bösen Plan folgend gegen das Volk agieren. Verschwörungstheorien liegen häufig antisemitische und rassistische Erzählungen zugrunde und werden je nach Inhalt von verschiedenen extremistischen Gruppen verbreitet, geschaffen oder modifiziert.

Warum Verschwörungserzählungen für manche Menschen eine besondere Attraktivität besitzen, kann – wie für die Hinwendung zu extremistischem Gedankengut beschrieben – vielfältige Gründe haben. Jene Personen, die an sie glauben wollen, tun dies meist aus einem Bedürfnis nach einem eindeutigen Weltbild. Gerade in gesundheitlichen, sozialen oder wirtschaftlichen Krisenzeiten bieten Verschwörungstheorien – und auch hier ist die Parallele zu extremistischem Gedankengut offenkundig – eine einfache Deutung der Realität an: Wer ist schuld, wie geht es weiter, und wer muss gestoppt werden, um dies zu verhindern? Komplexe Zusammenhänge werden auf einfache Erzählungen von Gut gegen Böse, Verschwörer gegen Opfer und Volk gegen Elite heruntergebrochen. Ein weiteres Attraktivitätsmoment sind virtuelle Communities, die sich um Verschwörungsmythen formieren. Man muss nicht unbedingt zu 100 Prozent an eine Verschwörung glauben, um sich von der Gruppendynamik mitreißen zu lassen. Die Gruppenidentität speist sich aus der Vorstellung, dass man zu den wenigen Erleuchteten zählt, welche die Zusammenhänge in der Welt verstehen. Für sie macht all das Gebotene einen Sinn, was auf der persönlichen Ebene wiederum Bedürfnisse nach Aufmerksamkeit, Selbstkontrolle und Durchsetzungskraft befriedigen kann.

Literatur / Links

Blume, M. (2020): Verschwörungsmythen: Woher sie kommen, was sie anrichten, wie wir ihnen begegnen können. Patmos. Düsseldorf.

Was ist Radikalisierung?

Radikalisierung beschreibt den Entwicklungsprozess, bei dem eine Person ihre Einstellungen, Wahrnehmungen und Handlungen an politisch oder religiös extremistischen Ideologien oder an Gewalt legitimierenden Verschwörungstheorien ausrichtet.

Radikalisierung kann sich nach außen in der Befürwortung jeglicher Form von religiöser und rassischer Vorherrschaft sowie von Weltanschauungen ausdrücken, die demokratische Prinzipien, Freiheits- und Menschenrechte in Frage stellen. Problematische Einstellungs- und Handlungsmuster treten in unterschiedlicher Intensität und Offenheit auf. Oftmals ist die kundgetane ideologische Weltanschauung eher fragmentarisch und beruht auf keinem geschlossenen Weltbild.

Um einschätzen zu können, ob eine Radikalisierung vorliegt, und wenn ja, in welcher Intensität, muss im Einzelfall immer danach gefragt werden, wieviel Zeit und Aufmerksamkeit ein Mensch für die im Fokus stehenden Inhalte aufbringt.

Im Kontext Schule: Fragen Sie sich, wie stark Ihr Gegenüber in die Gewalt legitimierende Weltanschauung involviert ist. Kann man mit dieser Person noch über andere Themen sprechen? Hat sie Hobbys und ist sie im sozialen Gefüge der Schulklasse integriert? Die folgende Abbildung soll den Prozess und die Grade einer Radikalisierung vor Augen führen.

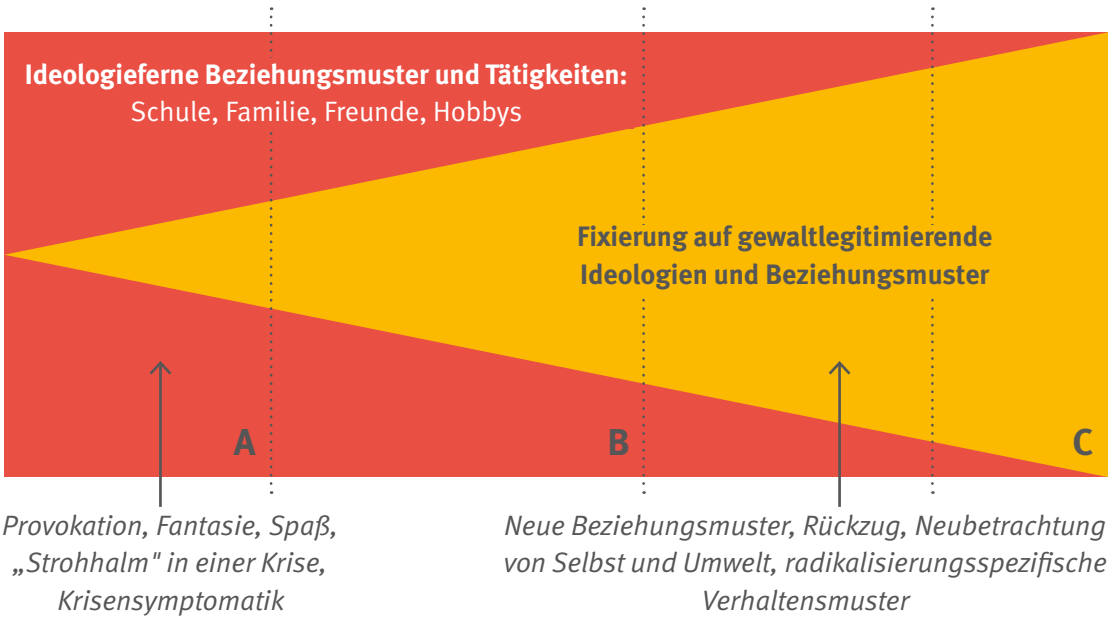


Abb. 19 Fixierung auf Gewalt legitimierende Weltanschauungen (Darstellungsform adaptiert von Keil, 2015)

Gerade im Jugendalter kann die Beschäftigung mit gewaltlegitimierenden Mythen vielerlei Gründe haben. So kann die Befürwortung eines terroristischen Attentats, das Teilen eines Propagandavideos oder die verbale Abwertung von Menschengruppen der Provokation, der Aufmerksamkeitssuche als Strohhalm in einer persönlich wahrgenommenen Krise dienlich sein. Abschnitt A im Schaubild stellt den Einstieg in eine mögliche Radikalisierung dar. Das problematische Handeln erfolgt hier nur vereinzelt. Die Schülerin bzw. der Schüler pflegt weiterhin für sie/ihn wichtige Beziehungsmuster außerhalb extremistischer Kontexte und geht ideologiefernen Hobbies nach. Beziehungsmuster in gewaltlegitimierenden Gruppen bestehen nicht. In Abschnitt B hat die Person bereits Kontakte in solche Gruppen im Online- und/oder Offlinekontext geknüpft. Die Beschäftigung mit ideologischen Kontexten nimmt mehr Raum ein als im Abschnitt A, Beziehungsmuster außerhalb dieser Kontexte im Bereich Schule, Familie und Freundeskreis bestehen jedoch noch, sie werden allerdings zunehmend brüchig. Es sind nicht mehr nur die gewaltlegitimierenden Inhalte an sich, die an Attraktivität gewinnen, sondern es üben auch immer mehr Akteure eine Sogwirkung aus, welche die neue Weltanschauung teilen.

Im Abschnitt C des Schaubilds fixiert sich eine Person so stark auf ideologische Inhalte und Beziehungsmuster, dass das soziale, schulische und/oder berufliche Leben für sie kaum mehr eine Rolle spielt. Das komplette Leben, die Selbstwahrnehmung und das eigene Zukunftsdenken spielt sich im ideologischen Kontext ab. Die Person ist in ein Gruppengefüge eingebunden und nimmt eine immerwährende Bestätigung der eigenen menschenfeindlichen Sichtweisen wahr. Mitunter sind die Personen hier einem enormen sozialen Druck ausgesetzt, der absolute Loyalität gegenüber der ideologischen Gruppe einfordert.

Literatur/Links

Böckler, N., Zick, A. (2015): Wie gestalten sich Radikalisierungsprozesse im Vorfeld jihadistisch-terroristischer Gewalt? Perspektiven aus der Forschung. Handlungsempfehlungen zur Auseinandersetzung mit islamistischem Extremismus und Islamfeindlichkeit, S. 99–123.

Keil, J. G. (2015): Zwischen Wahn und Rollenspiel – das Phänomen der „Reichsbürger “aus psychologischer Sicht. In Wilking, G. (Hrsg.): Reichsbürger – Ein Handbuch.
Demos – Brandenburgisches Institut für Gemeinwesenberatung. Potsdam. S. 39–90.

Radikalisierungsprävention und -intervention

Abbildung 19 zeigt, dass eine erfolgreiche Intervention umso moderater ausfallen kann, je früher ein Radikalisierungsprozess erkannt wird und je weniger eine Person bereits auf ideologische Inhalte und Beziehungsmuster fixiert ist. Während in Abschnitt A noch grenzziehende bzw. unterstützende Gesprächsangebote und primärpräventive Programme seitens der Schule erfolgsversprechend sind, braucht es in den Abschnitten B und C bereits ein spezifisches Fallmanagement, das neben einer verhältnismäßigen Reaktion auf menschenfeindliche Inhalte immer auch die Stärkung brüchig gewordener oder gar abgebrochener Beziehungsmuster und Zukunftsperspektiven mitdenkt.

Krisen und persönliche Missstände sind in der Regel Ausgangspunkt einer Radikalisierung und sollten frühzeitig erkannt werden

Die Forschung zeigt, dass subjektiv wahrgenommene persönliche und soziale Missstände in der Regel den Ausgangspunkt für Radikalisierungsprozesse darstellen. Damit muss die Schule auch im Sinne der Radikalisierungsprävention auf jedwede krisenhafte Entwicklung von Schülerinnen und Schülern frühzeitig reagieren und verhältnismäßige Fallmanagementstrategien finden. Das gelingt am besten, wenn sie ein funktionierendes Schulteam für Beratung, Gewaltprävention und Krisenintervention hat.

Eine solche Krisensymptomatik kann sich in einer ersten Phase etwa in psychosomatischen Beschwerden äußern, oder in ausgeprägter Niedergeschlagenheit und verbalisierten Sinnlosigkeitsempfindungen, in stark ausgeprägten negativen Zukunftserwartungen, Schuldistanz und Leistungsabfall sowie in anderweitigen auffälligen Verhaltensveränderungen.

Verhaltensmuster, die eine Radikalisierung anzeigen können

Folgende Verhaltens- und Kommunikationsmuster (nicht: einmalig isoliert gezeigtes Verhalten) können auf eine graduelle Verfestigung der Radikalisierung eines Schülers bzw. einer Schülerin hinweisen (Islamismus, Rechts- oder Linksextremismus):

- Wiederholte Intoleranz gegenüber anderen Personengruppen und diskriminierendes Verhalten diesen gegenüber
- Produzieren, Konsumieren oder Verbreiten von propagandistischen Inhalten
- Äußern genereller Zweifel an der Gültigkeit der freiheitlich-demokratischen Grundordnung
- Massive Abwertung bis Entmenschlichung von anderen Personengruppen
- Rückzug aus nicht-extremistischen sozialen Beziehungen
- Rechtfertigung von Gewalt gegenüber anderen Personengruppen
- Versuche, Andere für eine politische oder religiöse Weltanschauung zu rekrutieren bzw.

aggressiv zu missionieren
- Sympathiebekundungen für extremistische Straftaten, Anschläge und Attentäter
- Kontakte zu Menschen, die ideologisch geprägte Einstellungen und Meinungen teilen oder sie fördern.

Beim Verdacht auf Radikalisierung sollte die Schülerin bzw. der Schüler in jedem Fall im Blick behalten und mit ihr/ihm alsbald ein Gespräch geführt werden. Die Voraussetzungen für ein solches Gespräch sind, wie beim Umgang mit gewalttätigen Schülerinnen und Schülern auch, ein im Kollegium vereinbarter pädagogischer Grundkonsens hinsichtlich sozialer Fürsorgeverantwortung, Aufrechterhaltung von Beziehung, ethisch-moralischer Werthaltung, verbindlicher Regeleinhaltung und logischer Konsequenzen.

Vorsicht vor Vorverurteilung und Stigmatisierung

Generell gilt, wenn Sie ein Verhalten einer Schülerin bzw. eines Schülers nicht einordnen können, fragen Sie zunächst erstmal interessiert wertschätzend bei der Person nach, die dieses Verhalten zeigt und gehen Sie nicht gleich vom Schlimmsten aus. Viele Sachverhalte klären sich bereits in einem Gespräch, wo jeder seine bzw. jede ihre Sichtweise kundtut. Versuchen Sie, die Beziehung mit der Schülerin bzw. dem Schüler zu halten bzw. in Beziehung zu kommen. Vorverurteilungen würden extremistischen Propagandisten in die Hände spielen: So suggerieren politische und dschihadistische Salafisten im Rahmen ihrer Ansprache, dass Muslime im Westen ihre Religion nicht so ausleben dürfen, wie es sich gehört. Bevor Islamisten Menschen an sich binden, versuchen sie bei ihrem Gegenüber jedes vorherrschende Diskriminierungsgefühl, jede Irritation und jedes Gefühl des Ausschlusses zu verstärken. Rechtsextreme verfahren ganz ähnlich: Sie inszenieren sich als Freiheitskämpfer für jene, die glauben, sie dürften ihre Meinung und Sorgen nicht offen ausdrücken und würden mundtot gemacht. Seien Sie sich auch bewusst, dass eine Bezeichnung des Gegenübers als „Verschwörungstheoretiker“ kontraproduktiv wirken kann und den Zugang zu dieser Person für ein konstruktives Gespräch möglicherweise verbaut. Ein Gespräch mit einer Schülerin bzw. einem Schüler, der im Verdacht steht, sich zu radikalisieren, ist daher gut vorzubereiten.

Gesprächsrahmen und Vorbereitung

- Überlegen Sie im Vorhinein, was das Ziel des Gesprächs ist. Ist es das Ziel, Grenzen zu setzen, einen Veränderungswunsch auszusprechen, das Verhalten zu verstehen oder Unterstützung anzubieten? Der Gesprächseinstieg kann entsprechend vorbereitet werden.
- Wer führt das Gespräch (z. B. Schulleitung, Klassenleitung)?
- Überprüfen Sie Ihre innere Haltung zum Thema und zur Person und überlegen Sie, was Ihnen helfen kann, in Beziehung zu kommen und zu bleiben.
- Den Kreis der Teilnehmer möglichst klein halten, um eine vertrauensvolle Atmosphäre

schaffen zu können.
- Eltern, Zeuge sowie Betroffene erst in weiteren Gesprächen beteiligen.
- Vermeiden Sie, abstrakte Begriffe wie „Radikalisierung“ oder Ähnliches zu verwenden. Sprechen Sie das problematische Verhalten, das im Schulkontext nicht geduldet wird, so spezifisch wie möglich an. Es ist wichtig, hier klare Grenzen zu setzen (siehe etwa oben aufgelistete Verhaltens- und Kommunikationsmuster).
- Sollte die Intention hinter Verhaltensänderungen unklar sein, sollte ein zugewandtes Interesse geäußert werden („Wir möchten mit Dir sprechen, da uns einige Veränderungen bei Dir aufgefallen sind, die wir besser verstehen wollen …).
- Tragen Sie die beobachteten Auffälligkeiten im Schul- und Sozialverhalten zusammen und nennen Sie konkrete Verhaltensbeispiele.
- Lassen Sie sich im Rahmen von Grenzsetzungsgesprächen nicht in ideologisch unterfütterte Debatten verwickeln. Behalten Sie die Gesprächsführung und argumentieren Sie mit einer Schulkultur, die auf der freiheitlich-demokratischen Grundordnung sowie einer Kultur der Aggressions- und Gewaltfreiheit fußt – diese ist nicht verhandelbar.
- Machen Sie die Konsequenzen weiteren Fehlverhaltens transparent.
- Erkunden Sie, ob es Dinge gibt, wobei Sie bzw. die Schule den Schüler bzw. die Schülerin unterstützen kann.
- Machen Sie ggf. Wiedervorlagetermine, die unabhängig vom aktuellen Fehlverhalten der Schülerin oder des Schülers sind, um so zeitnah auf mögliche positive Verhaltensweisen reagieren zu können und die Beziehung zu halten oder zu stärken.

Strategien des Fallmanagements

- Die Wahl der Strategien muss im Verhältnis stehen zur Art und Schwere des Fehlverhaltens und zum Fortschreiten der Radikalisierung. Sie muss aber auch die Notwendigkeit der Unterstützung durch die Schule oder externe Unterstützungsinstitutionen berücksichtigen. Denkbar ist sowohl die Sensibilisierung weiterer Lehrerkräfte für das problematische Verhalten der Schülerin bzw. des Schülers. Aber auch positive Verhaltensaspekte in der Zukunft sind für ihre/seine weitere Entwicklung ebenso im Blick zu behalten wie unterstützende oder grenzziehende Maßnahmen.
- Bei Anwendung von Erziehungs- und/oder Ordnungsmaßnahmen nach § 53 SchulG ist die Verhältnismäßigkeit zu prüfen. Bei einem (auch temporären) Ausschluss von Schule oder Überweisung in eine andere Lerngruppe oder Schule ist immer darauf zu achten, dass der Kontakt gehalten bzw. eine gute Übergabe gemacht wird.
- Besteht gegen Schülerinnen oder Schüler der Verdacht einer strafbaren Handlung, hat die Schulleitung zu prüfen, ob pädagogische Maßnahmen ausreichen, oder ob wegen der Schwere der Tat eine Anzeige bei der Polizei oder der Staatsanwaltschaft erfolgen muss. Handelt es sich bei der Straftat um ein Verbrechen, ist die Schulleitung verpflichtet, die Staatsanwaltschaft oder die Polizei zu informieren.
- Je nach Schweregrad sind weitere Maßnahmen abzusprechen und einzuleiten, in Koopera-

tion mit Schulaufsicht, Polizei, Jugendgerichtshilfe, Jugendgerichten, Jugendbewährungshilfe.
- Strafbare Handlungen, die von Schülerinnen oder Schülern außerhalb der Schule begangen wurden, können nur dann zu Erziehungs- und/oder Ordnungsmaßnahmen nach dem Schulgesetz führen, wenn ein schulischer Bezug erkennbar ist.

Literatur/Links

Böckler, N., Allwinn, M., Hoffmann, J., Zick, A. (2017): Früherkennung von islamistisch motivierter Radikalisierung. Vorstellung und empirische Validierung eines verhaltensbasierten Instrumentes zum Fallscreening. Kriminalistik 8–9 (2017). S. 491–497.

Hoffmann, J. (2017): Bedrohungsmanagement und psychologische Aspekte der Radikalisierung. In: Böckler, N., Hoffmann, J. (Hrsg.): Radikalisierung und terroristische Gewalt. Perspektiven aus dem Fall- und Bedrohungsmanagement. Verlag für Polizeiwissenschaft. Frankfurt a. M.

Logvinov, M. (2019): Risikoeinschätzung zur Ausführungsgefahr extremistischer Gewalt. Forum Kriminalprävention 2/2020.

Scheithauer, H., Leuschner, V., Fiedler, N., Scholl, J., NETWASS Research Group. (2014): Krisenprävention in der Schule: das NETWASS-Programm zur frühen Prävention schwerer Schulgewalt. Kohlhammer. Stuttgart.

Weitere pädagogische Präventionsprogramme gegen Radikalisierung

Wichtige primärpräventive Rahmenbedingungen, die Schulen im Rahmen der gesamtgesellschaftlichen Verantwortung bereitstellen können, um ein Abgleiten von Jugendlichen und jungen Erwachsenen in extremistische Kreise zu verhindern, ist sicherlich ein positives Schulklima, das den Respekt voreinander und die gegenseitige politische, ethnische sowie religiöse Toleranz und Wertschätzung als klaren Fokus hat.

Von zentraler Bedeutung ist die Modellfunktion von Lehrerinnen und Lehrern in der Interaktion mit den ihnen anvertrauten Schülerinnen und Schülern. Dieses Miteinander sollte von einem respektvollen Umgang geprägt sein und authentische Beziehungsangebote sowie schulische Selbstwirksamkeitserfahrungen ermöglichen. Nur eine Schulkultur, die einen Lern- und Lebensort schafft, an dem sich alle Beteiligten wohl fühlen und an dem Jugendliche und junge Erwachsene kontinuierlich Berufs- und somit Lebensperspektiven entwickeln können, kann einen Gegenpart zu extremistischen Verführungen bereitstellen.

Neben primärpräventiven universellen Maßnahmen, von denen alle Schülerinnen und Schüler profitieren, wie (Medien-) Kompetenz und Wissensvermittlung, Persönlichkeitsentwicklung und Ressourcenstärkung, gibt es mittlerweile auf der sekundärpräventiven Ebene einige komplexere Ansätze für Schulen und Berufsschulen, in denen schulische Teams für Beratung, Gewaltprävention und Krisenintervention durch gezielte Fortbildungen in der Früherkennung und im Fallmanagement dazu befähigt werden, Krisenszenarien in der eigenen Institution frühzeitig zu erkennen und systematisch darauf zu reagieren. Hinweise für entsprechende Ansätze lassen sich etwa über die Grüne Liste Prävention recherchieren unter: www.gruene-liste-praevention.de

Literatur/Links

Kiefer, M. (2017): Das Modellprojekt „Clearingverfahren und Case Management: Prävention von gewaltbereitem Neosalafismus und Rechtsextremismus“. In: Böckler, N., Hoffmann, J. (Hrsg.): Radikalisierung und terroristische Gewalt. Perspektiven aus dem Fall- und Bedrohungsmanagement. Verlag für Polizeiwissenschaft. Frankfurt a. M.

Scheithauer, H., Leuschner, V., Fiedler, N., Scholl, J., NETWASS Research Group. (2014): Krisenprävention in der Schule: das NETWASS-Programm zur frühen Prävention schwerer Schulgewalt. Kohlhammer. Stuttgart.

Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen, Ministerium für Inneres und Kommunales des Landes Nordrhein-Westfalen, Landeszentrale für politische Bildung Nordrhein-Westfalen im Ministerium für Familie, Kinder, Jugend, Kultur und Sport des Landes Nordrhein-Westfalen (Hrsg.) (2010): Demokratie – Islam – Islamismus. Andi2: Handreichung für den Politikunterricht.

Polizeiliche Kriminalprävention der Länder und des Bundes – Medienpakte zur Gewaltprävention, online abrufbar unter: www.polizei-beratung.de/medienangebot

Schule ohne Rassismus – Schule mit Courage
www.schule-ohne-rassismus.org/netzwerk/landes-regionalkoordinationen/nordrhein-westfalen

Unterstützungssysteme zu den einzelnen Bereichen

Nachfolgend erhalten Sie einen Auszug staatlicher und zivilgesellschaftlicher Unterstützungssysteme in Nordrhein-Westfalen, aufgeteilt nach Phänomenbereichen in alphabetischer Reihenfolge:

Antisemitismus
www.sabra-jgd.de (für die Regierungsbezirke Düsseldorf und Köln)
www.adira-nrw.de (für die Regierungsbezirke Arnsberg, Detmold und Münster)

Islamismus bzw. religiös begründeter Extremismus
www.grenzgaenger.nrw
www.wegweiser.nrw.de

Linksextremismus
www.im.nrw/themen/verfassungsschutz/praeventionsarbeit-und-aussteigerprogramme

Rechtsextremismus
www.mobile-beratung-nrw.de
www.nina-nrw.de
www.im.nrw/themen/verfassungsschutz/praeventionsarbeit-und-aussteigerprogramme

Verschwörungsmythen
www.sekten-info-nrw.de

Unterstützung bei der Einordnung und Durchführung der einzelnen Angebote und Informationen über weitere Programme erhalten Sie auf Ebene Ihres Kreises bzw. Ihrer kreisfreien Stadt u. a. über die schulpsychologischen Beratungseinrichtungen in NRW (www.schulpsychologie.nrw.de) und dort insbesondere durch die Fachkräfte für Systemberatung Extremismus (SystEx).

Gewalt gegen Schulpersonal

Als Aggression bzw. Gewalt gegen eine Lehrkraft wird jede Attacke verbaler, physischer oder psychischer Art sowie die Beschädigung des Eigentums verstanden. Gewalt gegen Lehrkräfte kann sich äußern in: Beleidigungen, Sachbeschädigung, leichter und schwerer Körperverletzung sowie psychischer Gewalt (z. B. Bedrohungen). Gewalt entwickelt sich häufig zunächst beginnend mit „leichteren“ Formen.

Was die Schulleitung und Schulgemeinschaft tun kann

Wird eine Lehrkraft im Zusammenhang mit ihrer Arbeit beleidigt oder verletzt, hat in erster Linie die Schule selbst die Verantwortung zu reagieren. Dabei sind sowohl erzieherische Mittel als auch Ordnungsmaßnahmen denkbar (s. auch Kapitel „Umgang mit gewalttätigen Schülerinnen und Schülern“ und „Täter-Opfer-Ausgleich“).

Nach der zweifelsfreien Aufklärung der Sachlage und für die Bewertung des Fehlverhaltens sollte eine Einzelfallregelung gefunden werden, welche die Individualität der Schülerin oder des Schülers berücksichtigt. Unterhalb der strafrechtlich relevanten Schwelle bietet die allgemeine Dienstordnung (ADO) den Rahmen für abgestufte Reaktionen auf Verstöße gegen die Schulordnung. Bei Überschreitung der strafrechtlichen Schwelle müssen Absprachen darüber getroffen werden, ob eine Strafanzeige bzw. ein Strafantrag gestellt wird (s. Kapitel „Strafanzeige und Strafantrag“).

Von Gewalt betroffene Lehrerinnen und Lehrer empfinden oft, dass ihnen niemand zur Seite gestanden hat, sie im Stich gelassen wurden, und dass sie keine Unterstützung erfahren haben (s. Kapitel „Notwehr und unterlassene Hilfeleistung“). Dies verstärkt das Gefühl, Schaden genommen zu haben, und unterläuft den Selbstheilungsprozess. Aus diesem Grund ist nach einer solchen Akutsituation unbedingt auf adäquate Psychische Erste Hilfe für die bzw. den Betroffenen zu achten (s. „Psychische Erste Hilfe“).

Nahestehende und vertraute Kolleginnen und Kollegen sollten die Betroffene oder den Betroffenen bei der Rückkehr in den Schulalltag achtsam begleiten, also:

- Wiederholt aktiv Gespräche und gemeinsame Aktivitäten anbieten,
- nachfragen und Solidarität zeigen,
- klar die Zugehörigkeit zur Schulgemeinschaft signalisieren,
- konkrete Unterstützung im Schulalltag anbieten, um beim Wiedergewinnen von Sicherheit und Identität zu helfen,
- bei der Zusammenarbeit mit vorgesetzten Behörden unterstützen; diese stellen im Rahmen der Fürsorge ggf. Strafanzeige oder Strafantrag,
- weitere Hilfen aufzeigen: Personalrat, gewerkschaftlicher Rechtsschutz, Unfallkasse,

Gleichstellungsbeauftragte, Opferschutzbeauftragte der Polizeibehörden, Direktion (hat Pflicht, Anzeige zu erstatten bei Kenntnis von Straftaten), Weißer Ring e. V. (www.weisser-ring.de) etc.

Jede Schule sollte Maßnahmen zur Gewaltprävention in ihr Schulprogramm aufnehmen, denn Prävention ist wichtiger als Intervention.

Zu beachten

Zusammenarbeit bei der Verhütung und Bekämpfung der Jugendkriminalität: Gemeinsamer Runderlass des Ministeriums des Innern, des Ministeriums für Kinder, Familie, Flüchtlinge und Integration, des Ministeriums für Arbeit, Gesundheit und Soziales, des Ministeriums für Schule und Bildung und des Ministeriums der Justiz vom 19. November 2019 Ministerialblatt (MBl. NRW.) Ausgabe 2019 Nr. 26 vom 28. November 2019, Seite 739 bis 752; BASS 18–03 Nr. 1

Literaturangaben/vertiefende Literaturangaben

Gewalt gegen Lehrerinnen und Lehrer. In: SchulVerwaltung. Zeitschrift für Schulleitung und Schulaufsicht. Jg. 22, Heft 1, 2011.

Bründel, H. (2009): Tatort Schule. Gewaltprävention und Krisenmanagement an Schulen. Luchterhand. Köln.

Schubarth, W. (2019): Gewalt und Mobbing an Schulen: Möglichkeiten der Prävention und Intervention. Kohlhammer. Stuttgart.

Stalking

Stalking beschreibt das vorsätzliche und beharrliche Nachstellen einer Person gegen deren Willen, so dass deren Lebensgestaltung schwerwiegend beeinträchtigt oder gar deren Sicherheit bedroht ist.

Im schulischen Kontext können bspw. Lehrkräfte sowie Schülerinnen und Schüler von Stalking betroffen sein. Die Motive für Stalking liegen im Emotionalen: z. B. Schwärmen für eine Person, aber auch Eifersucht, Ärger, Rache etc.

Die nachstellende Person setzt in der Regel zunächst ihr Verhalten auch dann fort, wenn sie von der bedrängten Person bereits nachdrücklich zur Unterlassung aufgefordert wurde. Stalking zieht sich über einen längeren Zeitraum. Die Intensität der Handlungen steigt zumeist parallel zur Dauer. Alle Handlungen sind darauf ausgerichtet, durch unmittelbare oder mittelbare Annäherung an die Person in deren persönliches Leben einzugreifen.

Stalking ist strafbar § 238 StGB Nachstellung

(1) Wer einem Menschen unbefugt nachstellt, indem er beharrlich
   1. seine räumliche Nähe aufsucht,
   2. unter Verwendung von Telekommunikationsmitteln oder sonstigen Mitteln der Kommunikation oder über Dritte Kontakt zu ihm herzustellen versucht,
   3. unter missbräuchlicher Verwendung von dessen personenbezogenen Daten Bestellungen von Waren oder Dienstleistungen für ihn aufgibt oder Dritte veranlasst, mit diesem Kontakt aufzunehmen,
   4. ihn mit der Verletzung von Leben, körperlicher Unversehrtheit, Gesundheit oder Freiheit seiner selbst oder einer ihm nahestehenden Person bedroht oder
   5. eine andere vergleichbare Handlung vornimmt und dadurch seine Lebensgestaltung schwerwiegend beeinträchtigt, wird mit Freiheitsstrafe bis zu drei Jahren oder mit Geldstrafe bestraft.

(2) Auf Freiheitsstrafe von drei Monaten bis zu fünf Jahren ist zu erkennen, wenn der Täter das Opfer, einen Angehörigen des Opfers oder eine andere dem Opfer nahestehende Person durch die Tat in die Gefahr des Todes oder einer schweren Gesundheitsschädigung bringt.

(3) Verursacht der Täter durch die Tat den Tod des Opfers, eines Angehörigen des Opfers oder einer anderen dem Opfer nahestehenden Person, so ist die Strafe Freiheitsstrafe von einem Jahr bis zu zehn Jahren.

(4) In den Fällen des Absatzes 1 wird die Tat nur auf Antrag verfolgt, es sei denn, dass die Strafverfolgungsbehörde wegen des besonderen öffentlichen Interesses an der Strafverfolgung ein Einschreiten von Amts wegen für geboten hält.

Handlungsempfehlungen bei Stalking

- Erster Schritt: konsequenter Kontaktabbruch, d. h. nicht auf erneute Kontaktversuche der Täterin bzw. des Täters eingehen,
- Umfeld informieren, Vertrauensnetze schaffen (Kolleginnen und Kollegen, Mitschülerinnen und Mitschüler, Freunde, Familie etc.),
- sämtliche Vorkommnisse sammeln und dokumentieren,
- Annahme von Waren und Geschenken verweigern,
- Anrufe, E-Mails, SMS sichern,
- Anrufbeantworter mit neutraler Ansagestimme einschalten,
- bei Telefonterror oder Stalking via PC („CyberStalking“) durch Telefongesellschaft oder Internetprovider über technische Schutzmöglichkeit beraten lassen, z. B. Geheimnummer, Zweitanschluss, Fangschaltung, Änderung der E-Mail-Adresse,
- sorgsam mit persönlichen Daten umgehen,
- Anzeige erstatten (auch per E-Mail möglich), bei einer akuten Bedrohung Polizei über Notruf 110 verständigen,
- zivilrechtliche Schutzmöglichkeiten nach dem Gewaltschutzgesetz erwirken, u. a. Antrag auf einstweilige Verfügung beim Amts bzw. Familiengericht stellen (u. a. Kontaktverbot),
- Beratungseinrichtungen aufsuchen, beispielsweise regionale Frauenberatungsstellen,
- weitere Hilfen aktivieren wie Personalrat, Frauenbeauftragte, gewerkschaftlichen Rechtsschutz,
- Opferhilfeeinrichtungen einbinden: Opferschutzbeauftragte der Kreispolizeibehörden, Weißer Ring e. V. (www.weisserring.de).

Zu beachten

Zusammenarbeit bei der Verhütung und Bekämpfung der Jugendkriminalität Gemeinsamer Runderlass des Ministeriums des Innern, des Ministeriums für Kinder, Familie, Flüchtlinge und Integration, des Ministeriums für Arbeit, Gesundheit und Soziales, des Ministeriums für Schule und Bildung und des Ministeriums der Justiz vom 19. November 2019, BASS 18–03 Nr. 1

Umgang mit gewalttätigen Schülerinnen und Schülern

Nach einem Gewaltvorfall in der Schule ist es zwingend erforderlich, mit der gewalttätigen Schülerin oder dem gewalttätigen Schüler zeitnah ein Gespräch zu führen. Grundsätzlich muss eine Auseinandersetzung mit dem Tatgeschehen erfolgen. Voraussetzung für ein solches Gespräch ist ein im Kollegium vereinbarter pädagogischer Grundkonsens hinsichtlich sozialer Fürsorgeverantwortung, ethischmoralischer Werthaltung, verbindlicher Regeleinhaltung und logischer Konsequenzen.

Gesprächsrahmen

- Wer führt das Gespräch (z. B. Schulleitung, Klassenleitung)?
- Den Kreis der Teilnehmer möglichst klein halten, um eine vertrauensvolle Atmosphäre schaffen zu können,
- Eltern, Zeugen, Betroffene erst in weiteren Gesprächen beteiligen.

Gesprächsinhalte

- Die Tat und das Täterinnen oder Täterverhalten offen ansprechen,
- die Tathandlung und die Tatbeiträge detailliert schildern lassen,
- den Täter oder die Täterin mit Unstimmigkeiten seiner/ihrer Schilderung konfrontieren,
- Auswirkungen auf die Schulgemeinschaft transparent machen.
- Handlungsmotive klären – Verstehen der Täterin oder des Täters heißt nicht, mit der Tat einverstanden zu sein,
- Verantwortungsübernahme für das eigene Handeln eruieren,
- das Einfühlen in die Opferperspektive ermöglichen,
- jegliche Kooperationsbereitschaft und Verantwortungssignale des Täters oder der Täterin unbedingt anerkennen und verstärken,
- Bereitschaft zum Täter-Opfer-Ausgleich klären (s. Kapitel „Täter-Opfer-Ausgleich“),
- konkrete Formen der Entschuldigung, Wiedergutmachung und Überkorrektur suchen,
- Handlungsalternativen für ähnliche Situationen entwickeln,
- klare Verabredungen treffen, wie es weitergeht.

Der gewalttätigen Schülerin oder dem gewalttätigen Schüler unbedingt seitens der Lehrkräfte authentische Beziehungs und Fürsorgesignale geben sowie konkrete Hilfs- und Unterstützungsangebote machen, denn: **„Auch gewaltausübende Schülerinnen und Schüler brauchen Hilfe!“**

Konsequenzen

- Die Wahl der Konsequenz muss im Verhältnis zur Art und Schwere des Fehlverhaltens in der Schule stehen.
- Die Konsequenz sollte möglichst zeitnah auf die Tat folgen.
- Den Täter-Opfer-Ausgleich als Form der Wiedergutmachung prüfen.
- Gewaltausübende Schülerinnen und Schüler „unter Beobachtung“ stellen – unbedingt positive Rückmeldungen für kleine Schritte in die gewünschte Richtung und für angemessenes Sozialverhalten geben.
- Bei Anwendung von Erziehungs und/oder Ordnungsmaßnahmen nach § 53 SchulG Verhältnismäßigkeit prüfen.
- Besteht gegen Schülerinnen oder Schüler der Verdacht einer strafbaren Handlung, hat die Schulleitung zu prüfen, ob pädagogische Maßnahmen ausreichen, oder ob wegen der Schwere der Tat eine Anzeige an die Polizei oder die Staatsanwaltschaft erfolgen muss.
- Je nach Schweregrad weitere Maßnahmen absprechen und einleiten, in Kooperation mit der Schulaufsicht, Polizei, Jugendgerichtshilfe, Jugendgerichten, Jugendbewährungshilfe.
- Strafbare Handlungen, die von Schülerinnen oder Schülern außerhalb der Schule begangen wurden, können nur dann zu Erziehungs und/oder Ordnungsmaßnahmen nach dem Schulgesetz führen, wenn ein schulischer Bezug erkennbar ist.

Suspendierung vom Unterricht

- Alternativen zur Suspendierung vom Schulbesuch eruieren, die einer Verhaltensänderung zuträglicher sind.
- Suspendierungen vom Schulbesuch sind beim „Schulschwänzen“ kontraproduktiv.
- Suspendierungen sind bei sozialer Isolation der Schülerin oder des Schülers hinsichtlich der Eigen und Fremdgefährdung möglicherweise sehr riskant.
- Mögliche Betreuungsmöglichkeiten innerhalb der Schule, aber außerhalb der Klasse unbedingt prüfen,
- Eltern zur Kooperation bewegen, einheitliches Vorgehen absprechen, klare Verabredungen treffen,
- für die Zeit der Suspendierung kontinuierlich Kontakt zur Schülerin oder zum Schüler halten, beispielsweise durch Schulaufgaben, Gesprächstermine etc.,
- bei Bedarf in Kooperation mit dem Jugendamt geeignete Angebote für die Zeit der Suspendierung absprechen.

Bei Verweis an eine andere Schule

- Begleitung des Schulwechsels organisieren,
- positiven Neuanfang an der aufnehmenden Schule ermöglichen: Aufnahmegespräch organisieren, Ansprechpartnerin oder Ansprechpartner benennen etc.
- Unbedingt das Übergabemanagement sicherstellen und kontrollieren („Ist die Schülerin oder der Schüler gut an der anderen Schule angekommen?“).

Zu beachten

Zusammenarbeit bei der Verhütung und Bekämpfung der Jugendkriminalität: Gemeinsamer Runderlass des Ministeriums des Innern, des Ministeriums für Kinder, Familie, Flüchtlinge und Integration, des Ministeriums für Arbeit, Gesundheit und Soziales, des Ministeriums für Schule und Bildung und des Ministeriums der Justiz vom 19. November 2019 BASS 18–03 Nr. 1.

Literaturangaben/vertiefende Literaturangaben

Bründel, H. (2009): Tatort Schule. Gewaltprävention und Krisenmanagement an Schulen Luchterhand. Köln.

Gugel, G. (2008): Handbuch Gewaltprävention. Für die Grundschule und die Arbeit mit Kindern. Grundlagen – Lernfelder – Handlungsmöglichkeiten. Institut für Friedenspädagogik Tübingen e. V.

Hurrelmann, K., Bründel, H. (2007): Gewalt an Schulen. Pädagogische Antworten auf eine soziale Krise. Beltz. Weinheim.

Schubarth, W. (2019): Gewalt und Mobbing an Schulen: Möglichkeiten der Prävention und Intervention. Kohlhammer. Stuttgart.

Täter-Opfer-Ausgleich

In der Schule sind Ausgleichshandlungen im Sinne einer Wiedergutmachung oder Überkorrektur sowie Bemühungen zur Konfliktschlichtung nach allen Verstößen gegen die Regeln des sozialen Miteinanders angezeigt, insbesondere bei Vorfällen, die ein ausgewiesenes Opfer benennen. Voraussetzung für ein solches Gespräch ist ein im Kollegium vereinbarter pädagogischer Grundkonsens hinsichtlich sozialer Fürsorgeverantwortung, ethischmoralischer Werthaltung, verbindlicher Regeleinhaltung und logischer Konsequenzen.

Ein schulisches Verfahren im Sinne eines Täter-Opfer-Ausgleichs als soziale Interventionsmaßnahme bietet darüber hinaus sowohl für die Geschädigte oder den Geschädigten als auch für die Täterin oder den Täter eine große Chance, die Tat zu verarbeiten und aufzuarbeiten. Darüber hinaus wird diesem Verfahren eine hohe erzieherische und präventive Wirkung zugeschrieben.

Auch das Jugendstrafrecht erkennt einen Täter-Opfer-Ausgleich, der dort TOA genannt wird, als Alternativlösung an.

Täter-Opfer-Ausgleich – Vorgehen in der Schule

- Klassenkonferenz, Schulleitung oder Lehrkräfte schlagen einen TOA vor (evtl. mit dem Hinweis der Abwendung von Maßnahmen nach § 53 SchulG). Bei strafrechtlich relevanten Taten ist es erforderlich, Vertreterinnen und Vertreter der Jugendgerichtshilfe zur Konferenz hinzu zu bitten, damit ein innerschulischer TOA auch von der Staatsanwaltschaft gewürdigt wird.
  Hinweis: Ist innerhalb der Schule keine Lehrkraft im Täter-Opfer-Ausgleich fortgebildet, sollten entsprechend geschulte Fachkräfte hinzugezogen werden.
- Täterinnen und Täter sowie das Opfer erklären sich – in der Regel nach getrennten Erstgesprächen – bereit, einen Ausgleich zu versuchen.
- Im Beisein einer Vermittlerin oder eines Vermittlers wird die Tat in einem gemeinsamen Gespräch aufgearbeitet und eine Wiedergutmachung des Schadens ausgehandelt.
- Ist einer der Beteiligten nicht zu einem gemeinsamen Gespräch bereit, kann die Konfliktbearbeitung auch in getrennten Einzelgesprächen mit einer erfahrenen Mediatorin oder einem erfahrenen Mediator erfolgen.
- Ausgleichshandlungen im Sinne einer Wiedergutmachungs oder Überkorrekturleistung können beispielsweise sein: eine Entschuldigung, Geldzahlungen, Arbeitsleistungen, eine Einladung, ein Geschenk.
- Die Einhaltung der in einem schriftlichen Vertrag eigenverantwortlich ausgearbeiteten Vereinbarungen wird von einer zu benennenden Person (Vermittlerin oder Vermittler, Lehrkraft, Schülerin oder Schüler) nach einer vereinbarten Frist überprüft.

- Die Ausgleichsbemühungen sind bis dahin von einer benannten Vermittlerin, einem benannten Vermittler, einer Lehrkraft, einer Mitschülerin oder einem Mitschüler zu begleiten.
- Über das Ergebnis der Ausgleichsbemühungen werden die Klassen und die Schulleitung, die Klassenkonferenz, ggf. auch die Polizei, die Jugendgerichtshilfe etc. informiert.
- Mit dem Abschlussgespräch wird der gesamte Vorgang offiziell beendet.

Prinzipien des Täter-Opfer-Ausgleichs

- Grundprinzip: Akzeptanz und Konfrontation führen zu sozialemotionaler Entwicklung;
- die Sichtweisen der Täterin oder des Täters und des Opfers sollten wertfrei angehört werden.
- Das Gespräch sollte möglichst von zwei Moderatoren geführt werden.
- Die Schadensbehebung sollte nach Möglichkeit eigenhändig geschehen. Finanzielle Entschädigungen durch Versicherungen haben für die Täterin oder den Täter nur geringe Entwicklungswirkungen.
- Die eigenhändige Schadensbehebung ist als Wiedergutmachung zu sehen und sollte möglichst vor den Augen der anderen Beteiligten geschehen.
- Die Art der Wiedergutmachung sollte zusammen mit dem Opfer entwickelt werden. Es ist zu prüfen, ob das Opfer und die Täterin oder der Täter Beistand in der konfrontativen Situation benötigen. (Achtung: Beschämung vermeiden!).
- Alle Maßnahmen sollten nur in Abstimmung mit dem Opfer und mit dessen ausdrücklichem Einverständnis erfolgen.

Mögliche Ausgleichshandlungen beim Täter-Opfer-Ausgleich

- Bei Vandalismus beispielsweise Entfernen oder Instandsetzen der beschädigten Sache, provisorische Behebung bis zu einer professionellen Instandsetzung, finanzieller Ausgleich,
- bei Diebstahl und Erpressung beispielsweise: Rückgabe, Ersatzleistung, finanzieller Ausgleich,
- bei Gewalthandlungen gegen Personen beispielsweise: Anhörung des Opfers durch die Täterin oder den Täter, Anhörung einer Stellvertreterin bzw. eines Stellvertreters des Opfers durch die Täterin oder den Täter, Anhörung des Opferberichtes auf Tonband, Gegenlesen des schriftlichen Opferberichts, Formulieren eines Briefes durch die Täterin oder den Täter an das Opfer, Krankenbesuch beim Opfer durch die Täterin oder den Täter,
- auch eine ernstgemeinte Entschuldigung der Täterin oder des Täters gilt als Form der Wiedergutmachung.

Zu beachten

Zusammenarbeit bei der Verhütung und Bekämpfung der Jugendkriminalität: Gemeinsamer Runderlass des Ministeriums des Innern, des Ministeriums für Kinder, Familie, Flüchtlinge und Integration, des Ministeriums für Arbeit, Gesundheit und Soziales, des Ministeriums für Schule und Bildung und des Ministeriums der Justiz vom 19. November 2019 (BASS 18–03 Nr. 1).

Strafanzeige und Strafantrag

Die strafrechtliche Verfolgung von Delikten im Bereich der Schule kann durch eine Strafanzeige oder durch einen Strafantrag in Gang gesetzt werden.

Strafanzeige

Die Strafanzeige dient allein dem Zweck, den Strafverfolgungsbehörden (Staatsanwaltschaft und Polizei) potenziell strafbare Handlungen, wie beispielsweise Bedrohung, Körperverletzung, Erpressung, Raub, Sachbeschädigung zur Kenntnis zu geben. Anzeigepflicht besteht bei Kenntnis bestimmter, besonders schwerwiegender Straftaten (s. u.). Aufgeben kann die Anzeige jeder, der Kenntnis von der Straftat hat. Die oder der Anzeigende muss den Tathergang nicht aus eigener Anschauung erlebt haben.

Die Anzeige kann persönlich, schriftlich oder per E-Mail bei jeder Polizeibehörde erstattet werden. Hier ein relevantes Exzerpt aus dem Strafgesetzbuch (StGB):

§ 138 StGB Nichtanzeige geplanter Straftaten

(1) Wer von dem Vorhaben oder der Ausführung
1. (weggefallen)
2. eines Hochverrats in den Fällen der §§ 81 bis 83 Abs. 1,
3. eines Landesverrats oder einer Gefährdung der äußeren Sicherheit in den Fällen der §§ 94 bis 96, 97a oder 100,
4. einer Geld- oder Wertpapierfälschung in den Fällen der §§ 146, 151, 152 oder einer Fälschung von Zahlungskarten mit Garantiefunktion in den Fällen des § 152b Abs. 1 bis 3,
5. eines Mordes (§ 211) oder Totschlags (§ 212) oder eines Völkermordes (§ 6 des Völkerstrafgesetzbuches) oder eines Verbrechens gegen die Menschlichkeit (§ 7 des Völkerstrafgesetzbuches) oder eines Kriegsverbrechens (§§ 8, 9, 10, 11 oder 12 des Völkerstrafgesetzbuches) oder eines Verbrechens der Aggression (§ 13 des Völkerstrafgesetzbuches),
6. einer Straftat gegen die persönliche Freiheit in den Fällen des § 232 Absatz 3 Satz 2, des § 232a Absatz 3, 4 oder 5, des § 232b Absatz 3 oder 4, des § 233a Absatz 3 oder 4, jeweils soweit es sich um Verbrechen handelt, der §§ 234, 234a, 239a oder 239b,
7. eines Raubes oder einer räuberischen Erpressung (§§ 249 bis 251 oder 255) oder
8. einer gemeingefährlichen Straftat in den Fällen der §§ 306 bis 306c oder 307 Abs. 1 bis 3, des § 308 Abs. 1 bis 4, des § 309 Abs. 1 bis 5, der §§ 310, 313, 314 oder 315 Abs. 3, des § 315b Abs. 3 oder der §§ 316a oder 316c zu einer Zeit, zu der die Ausführung oder der Erfolg noch abgewendet werden kann, glaubhaft erfährt und es unterläßt, der Behörde oder dem Bedrohten rechtzeitig Anzeige zu machen, wird mit Freiheitsstrafe bis zu fünf Jahren oder mit Geldstrafe bestraft.

(2) Ebenso wird bestraft, wer
1. von der Ausführung einer Straftat nach § 89a oder
2. von dem Vorhaben oder der Ausführung einer Straftat nach § 129a, auch in Verbindung mit § 129b Abs. 1 Satz 1 und 2, zu einer Zeit, zu der die Ausführung noch abgewendet werden kann, glaubhaft erfährt und es unterlässt, der Behörde unverzüglich Anzeige zu erstatten. 2 § 129b Abs. 1 Satz 3 bis 5 gilt im Fall der Nummer 2 entsprechend.

(3) Wer die Anzeige leichtfertig unterläßt, obwohl er von dem Vorhaben oder der Ausführung der rechtswidrigen Tat glaubhaft erfahren hat, wird mit Freiheitsstrafe bis zu einem Jahr oder mit Geldstrafe bestraft.

Strafantrag

Der Strafantrag ist die ausdrückliche Erklärung, dass der nach dem Gesetz zum Strafantrag Befugte die Strafverfolgung wünscht. Der Strafantrag ist von der Strafanzeige zu unterscheiden. Die Antragsfrist beginnt erst, wenn dem Antragsberechtigten Tat und Täterin oder Täter bekannt geworden sind und endet mit Ablauf von drei Monaten.

Das Recht auf Stellung eines Strafantrags liegt beim Dienstvorgesetzten und beim Geschädigten selbst. Der Strafantrag ist bei Antragsdelikten innerhalb von drei Monaten nach dem Geschehen zu stellen.

Typische Antragsdelikte im Bereich der Schule, bei denen die Staatsanwaltschaft nur auf Antrag tätig wird, sind z. B.:

- § 123 StGB Hausfriedensbruch,
- §§ 185 – 187 StGB Beleidigung, üble Nachrede, Verleumdung,
- §§ 223, 229 StGB Körperverletzung und fahrlässige Körperverletzung,
- § 248a StGB Diebstahl und Unterschlagung geringwertiger Sachen,
- § 303 StGB Sachbeschädigung.

Es ist auch in diesen Fällen unbedingt erforderlich, Tätern authentische Beziehungs und Fürsorgesignale zu geben sowie konkrete Hilfs und Unterstützungsangebote zu machen. Unabhängig von einer strafrechtlichen Verfolgung sei auf die Empfehlungen für Lehrkräfte verwiesen: „Umgang mit gewalttätigen Schülerinnen und Schülern“.

Wer stellt Strafanzeigen und Strafanträge?

Aus grundsätzlichen, aber auch psychohygienischen Gründen ist es bei **Delikten im Bereich der Schule,** insbesondere solchen, die sich gegen Schulmitarbeiterinnen und Mitarbeiter in

Wahrnehmung ihres Amtes richten, angeraten, dass nicht der Geschädigte selbst die Strafanzeige vornimmt bzw. den Strafantrag stellt, sondern die Schulleitung oder ihre Vertretung.

Besonders wichtig ist dies in Fällen zielgerichteter Gewalt gegen Beschäftigte in der Schule. Auf diesem Wege wird deutlich gemacht, dass die oder der Anzeigende bzw. die Antragstellerin oder der Antragsteller des Strafantrags nicht als Privatperson handelt, sondern hier der Dienstvorgesetzte in Wahrnehmung seiner **dienstlichen Fürsorgeverantwortung** zum Schutze seines Personals tätig wird.

Für Geschädigte und Zeugen sollte als ladefähige Anschrift folglich auch die **Dienst- oder Schulanschrift** angegeben werden. Das 2. Opferrechtsreformgesetz (2. ORRG) von 2009 hat zu einer Änderung des § 68 der Strafprozessordnung geführt. Er führt jetzt aus, dass eine Zeugin oder ein Zeuge (die oder der Geschädigte ist im Strafprozess Zeuge), die oder der in amtlicher Eigenschaft Wahrnehmungen gemacht hat, statt des Wohnortes den Dienstort angeben kann. Erst recht gilt dies, wenn für die Zeugin oder den Zeugen bzw. für die mit ihr oder mit ihm in Verbindung stehenden Personen eine Gefährdung entsteht. Das Recht auf Nichtangabe des Wohnorts gilt auch für die Hauptverhandlung.

§ 158 StPO [Strafanzeige; Strafantrag]

(1) Die Anzeige einer Straftat und der Strafantrag können bei der Staatsanwaltschaft, den Behörden und Beamten des Polizeidienstes und den Amtsgerichten mündlich oder schriftlich angebracht werden. Die mündliche Anzeige ist zu beurkunden. Dem Verletzten ist auf Antrag der Eingang seiner Anzeige schriftlich zu bestätigen. Die Bestätigung soll eine kurze Zusammenfassung der Angaben des Verletzten zu Tatzeit, Tatort und angezeigter Tat enthalten. Die Bestätigung kann versagt werden, soweit der Untersuchungszweck, auch in einem anderen Strafverfahren, gefährdet erscheint.

(2) Bei Straftaten, deren Verfolgung nur auf Antrag eintritt, muss der Antrag bei einem Gericht oder der Staatsanwaltschaft schriftlich oder zu Protokoll, bei einer anderen Behörde schriftlich angebracht werden.

(3) Zeigt ein im Inland wohnhafter Verletzter eine in einem anderen Mitgliedstaat der Europäischen Union begangene Straftat an, so übermittelt die Staatsanwaltschaft die Anzeige auf Antrag des Verletzten an die zuständige Strafverfolgungsbehörde des anderen Mitgliedstaats, wenn für die Tat das deutsche Strafrecht nicht gilt oder von der Verfolgung der Tat nach § 153c Absatz 1 Satz 1 Nummer 1, auch in Verbindung mit § 153f, abgesehen wird. Von der Übermittlung kann abgesehen werden, wenn

1. die Tat und die für ihre Verfolgung wesentlichen Umstände der zuständigen ausländischen Behörde bereits bekannt sind oder
2. der Unrechtsgehalt der Tat gering ist und der verletzten Person die Anzeige im Ausland möglich gewesen wäre.

(4) Ist der Verletzte der deutschen Sprache nicht mächtig, erhält er die notwendige Hilfe bei der Verständigung, um die Anzeige in einer ihm verständlichen Sprache anzubringen. Die schriftliche Anzeigebestätigung nach Absatz 1 Satz 3 und 4 ist dem Verletzten in diesen Fällen auf Antrag in eine ihm verständliche Sprache zu übersetzen; Absatz 1 Satz 5 bleibt unberührt.

Zusammenarbeit bei der Verhütung und Bekämpfung der Jugendkriminalität Gemeinsamer Runderlass des Ministeriums des Innern, des Ministeriums für Kinder, Familie, Flüchtlinge und Integration, des Ministeriums für Arbeit, Gesundheit und Soziales, des Ministeriums für Schule und Bildung und des Ministeriums der Justiz vom 19. November 2019 (BASS 18–03 Nr. 1).

4.2.2 Auszug aus dem Runderlass
Zusammenarbeit zur Verhütung und Bekämpfung der Jugendkriminalität

Besteht gegen Schülerinnen oder Schüler der Verdacht der Begehung eines Verbrechens, so hat die Schulleitung die Strafverfolgungsbehörden zu benachrichtigen. Für den Fall des Verdachts eines Vergehens prüft die Schulleitung, ob pädagogische/schulpsychologische Unterstützung, erzieherische Einwirkungen beziehungsweise Ordnungsmaßnahmen ausreichen oder ob wegen der Schwere der Tat oder anderer gewichtiger Umstände, zum Beispiel mehrfache Auffälligkeiten, eine Benachrichtigung der Polizei oder der Staatsanwaltschaft erforderlich ist. Eine Benachrichtigung ist in der Regel erforderlich bei:

a) gefährlichen Körperverletzungen,
b) Straftaten gegen die sexuelle Selbstbestimmung,
c) Einbruchsdiebstählen,
d) Verstößen gegen das Waffengesetz,
e) Verstößen gegen das Betäubungsmittelgesetz,
f) gefährlichen Eingriffen in den Straßenverkehr,
g) erheblichen Fällen von Bedrohung oder Nötigung,
h) Sachbeschädigung,
i) Cybercrime sowie
j) politisch motivierten Straftaten.

Notwehrrecht und unterlassene Hilfeleistung

Pädagogische Fürsorge- und Aufsichtspflicht

Die pädagogische Fürsorge- und Aufsichtspflicht umfasst auch eine potenzielle Gefahrenabwehr für alle Schülerinnen und Schüler während des gesamten Schulalltages. Die „Garantenstellung“ verpflichtet den Pädagogen immer zum aktiven Handeln bei körperlichen Auseinandersetzungen zwischen Schülerinnen und Schülern. Die Art und Weise des Eingreifens werden bestimmt durch

- die konkrete Situation der Umstände,
- das mögliche Risiko, selbst Geschädigter zu werden,
- die Erfolgsaussichten einer nicht schädigenden Deeskalation der Konfliktsituation.

Wenn ein persönliches, körperliches Einschreiten der Pädagogin oder dem Pädagogen nicht zugemutet werden kann, ist sie oder er jedoch immer dazu verpflichtet, erfolgversprechende Maßnahmen zu initiieren und zu aktivieren. Schreitet eine Lehrkraft pflichtwidrig nicht ein, kann dies strafrechtliche, zivilrechtliche und dienstrechtliche Konsequenzen nach sich ziehen (siehe § 57 SchulG Pflicht der Schule zur Beaufsichtigung).

§ 323c StGB Unterlassene Hilfeleistung; Behinderung von hilfeleistenden Personen

(1) Wer bei Unglücksfällen oder gemeiner Gefahr oder Not nicht Hilfe leistet, obwohl dies erforderlich und ihm den Umständen nach zuzumuten, insbesondere ohne erhebliche eigene Gefahr und ohne Verletzung anderer wichtiger Pflichten möglich ist, wird mit Freiheitsstrafe bis zu einem Jahr oder mit Geldstrafe bestraft.
(2) Ebenso wird bestraft, wer in diesen Situationen eine Person behindert, die einem Dritten Hilfe leistet oder leisten will.

§ 32 StGB Notwehr

(1) Wer eine Tat begeht, die durch Notwehr geboten ist, handelt nicht rechtswidrig.
(2) Notwehr ist die Verteidigung, die erforderlich ist, um einen gegenwärtigen rechtswidrigen Angriff von sich oder einem anderen abzuwenden.

§ 34 StGB Rechtfertigender Notstand

Wer in einer gegenwärtigen, nicht anders abwendbaren Gefahr für Leben, Leib, Freiheit, Ehre, Eigentum oder ein anderes Rechtsgut eine Tat begeht, um die Gefahr von sich oder einem anderen abzuwenden, handelt nicht rechtswidrig, wenn bei Abwägung der widerstreitenden Interessen, namentlich der betroffenen Rechtsgüter und des Grades der ihnen drohenden Gefahren, das geschützte Interesse das beeinträchtigte wesentlich überwiegt. Dies gilt jedoch nur, soweit die Tat ein angemessenes Mittel ist, die Gefahr abzuwenden.

Opferentschädigungsgesetz (OEG)

Hintergrundinformationen

Wer gesundheitlichen Schaden durch eine Gewalttat erlitten hat, der kann nach dem Opferentschädigungsgesetz (OEG) Versorgung erhalten. Das OEG ermöglicht, dass Betroffene den Folgen einer Gewalttat nicht hilflos ausgesetzt sind, das heißt, wenn durch eine Gewalttat die Lebensumstände durch gesundheitliche Schädigung erheblich beeinträchtigt oder die Lebensqualität sogar zerstört wurde, haben Betroffene ein Anrecht auf Entschädigung für gesundheitliche und wirtschaftliche Folgen dieser Straftaten. Auch Hinterbliebene nach einem Tötungsdelikt und Augenzeugen einer Gewalttat können anspruchsberechtigte Opfer nach dem OEG sein.

Anspruchsvoraussetzungen

Die Schädigung muss auf eine Gewalttat im Sinne des Gesetzes zurückzuführen sein: Ein vorsätzlicher, rechtswidriger oder wenigstens fahrlässiger (gem. § 1 Abs. 2 OEG) tätlicher Angriff auf eine Person (z. B. körperliche Gewalt, tätliche Angriffe, Giftanschläge, Brandstiftung, Sprengstoffattentate). Wichtig ist, dass Strafanzeige erstattet wurde. Die Versorgung wird ausschließlich auf Antrag gewährt. Dabei genügt ein formloser Antrag bei der zuständigen Krankenkasse, dem Landschaftsverband, der Unfallkasse NRW oder anderen Sozialleistungsträgern. Wichtig: Vom Antrag hängt der Beginn der Versorgungsleistung ab; daher ist es ratsam, unverzüglich einen Antrag zu stellen.

Anspruchsberechtigte

Anspruchsberechtigt sind Geschädigte (auch als Augenzeugen) und ggf. Hinterbliebene (Witwen, Witwer, Waisen, Eltern).

Umfang der Leistung

Die Versorgung wird entsprechend der Vorschriften des Bundesversorgungsgesetzes gewährt, damit umfasst sie insbesondere Heil und Krankenbehandlung, Beschädigten und Hinterbliebenenrente, Witwen und Waisenbeihilfe, Bestattungs und Sterbegeld, Kapital und Grundrentenabfindung und Kriegsopferfürsorge. Nicht gezahlt werden Schmerzensgeld, Sach und Vermögensschäden. Ausnahme: Am Körper getragene Hilfsmittel werden gezahlt (z. B. Sehhilfen, Zahnersatz).

Geschädigte (auch Augenzeugen) können durch das Erleben einer sehr schweren Gewalttat psychische Folgeschäden, sogenannte „Schockschäden“, erleiden. Damit steht ihnen die Finanzierung von psychotherapeutischer Hilfe durch die Versorgungsverwaltung zu. Die Opfer müssen im Antrag einen sogenannten „Schockschaden“ geltend machen. Dazu muss der Kasse mitgeteilt werden, dass der bzw. die Betroffene Opfer einer angezeigten Straftat war und in der Folge eine Psychotherapie notwendig wurde. Die Kasse streckt dann die Kosten vor und wendet sich selbst an die Versorgungsverwaltung wegen der Erstattung der Kosten.

Ausnahme: Das OEG findet keine Anwendung auf Schäden, die durch Verkehrsunfälle verursacht werden: z. B. durch Fahrerflucht, ein nicht versichertes Kraftfahrzeug oder ein Kraftfahrzeug als „Tatwaffe“. In solchen Fällen ist ein Antrag zu richten an: Verkehrsopferhilfe e. V., Wilhelmstr. 43, 10117 Berlin, Tel. 030 20 205 858, www.verkehrsopferhilfe.de.

Handlungsempfehlungen – Prävention sexualisierter Gewalt

Prävention sexualisierter Gewalt im Kontext Schule 196

Eingrenzung und Begriffsbestimmung von sexualisierter Gewalt 198

Eckpunkte für die Prävention sexualisierter Gewalt an Schulen 203

Handlungs- und Maßnahmenkonzept der Landesregierung NRW 205

Rechtliche Grundlagen 206

Schulische Schutzkonzepte 208

Exkurs 1: Hinweise auf sexualisierte Gewalt 221

Exkurs 2: Sollen Institutionen Anzeige erstatten? 222

Exkurs 3: Strategien im Verhalten von Täterinnen und Tätern 223

Prävention von sexualisierter Gewalt im Kontext Schule

Einführung

Die Schutzfunktionen der Institution Schule sind bereits in den voran gegangenen Kapiteln beschrieben worden. In der Schule halten sich Kinder und Jugendliche fast täglich über viele Stunden auf und schätzen sie als einen sicheren Ort. Wenn dort akute oder drohende Krisen bei Schutzbefohlenen erkennbar werden, so ist pädagogisch geschultes Personal in der Lage, das physische und psychische Befinden der Kinder und Jugendlichen einzuschätzen und entsprechende Gegenmaßnahmen zu initiieren.

Als ab 2019 große kriminelle Netzwerke aufgedeckt wurden, in denen sexueller Missbrauch von Kindern und Jugendlichen in erschreckendem Ausmaß und mit professioneller Verschleierungstaktik betrieben wurde, ist erneut die besondere Aufgabe der Schulen und allen Institutionen der Kinder- und Jugendarbeit als Wächter deutlich geworden: Zum Schutz der Kinder und Jugendlichen haben sie anhand ausgearbeiteter Schutzkonzepte interne Sicherungsmechanismen zu entwickeln, die auch vor möglichen Täterinnen und Tätern in den eigenen Reihen nicht die Augen verschließen. Zudem ist ins Bewusstsein gerückt, dass es nicht reicht, lediglich wachsam zu sein und auf besondere Einzelfälle zu reagieren: Damit lässt sich im Zweifelsfall lediglich die Spitze des Eisbergs betroffener Kinder und Jugendliche erkennen. Denn die Offenlegung der Missbrauchsfälle in den Kirchen ab 2010 sowie in Bergisch-Gladbach, Lügde und Münster (2019) hat gezeigt, dass das Kindeswohl nicht nur in familiären, sondern auch in institutionellen Bezügen gefährdet sein kann.

Im institutionellen Rahmen der Schule ist fundiertes Wissen darüber notwendig, um zu erkennen, wie sexualisierte Gewalt innerhalb der Einrichtung entsteht, und wie ihr konsequent der Nährboden entzogen werden kann. Mit diesem Wissen kann eine Atmosphäre des Vertrauens geschaffen werden, so dass Mitarbeitende gemeinsam mit der Schulgemeinschaft eine Art Schutzraum für Kinder und Jugendliche bilden. Dadurch kann Täterschaft in den eigenen Reihen präventiv verhindert werden; für den Verdachtsfall erhöht ein strukturiertes und konzeptgeleitetes Vorgehen die Handlungsfähigkeit. Schutzkonzepte wirken also einerseits durch fundierte Prävention und andererseits durch planvolle Intervention, sie beugen damit sexualisierter Gewalt vor. Die Entwicklung schulischer Schutzkonzepte ist daher ein bedeutsamer Schritt, um Schulen für Kinder und Jugendliche zu einem sicheren Ort zu machen.

Dieses Kapitel beschäftigt sich daher mit der Prävention sexualisierter Gewalt an Schulen durch die Entwicklung schulischer Schutzkonzepte. Drei Exkurse vertiefen spezielle Themen, die mit der Entwicklung eines Schutzkonzeptes eng verbunden sind:

Exkurs 1: Umgang mit Hinweisen auf sexualisierte Gewalt
Exkurs 2: Sollen Institutionen Anzeige erstatten?
Exkurs 3: Strategien im Verhalten von Täterinnen und Tätern

Diese Exkurse sind mehr als lediglich Randnotizen, beschäftigen sie sich doch mit Fragestellungen, die beim Ausarbeiten eines schulinternen Schutzkonzeptes häufig entstehen:

Exkurs 1: Neben den präventiven Aufgaben eines Schutzkonzeptes steht auch die Forderung nach Leitfäden zum konkreten Handeln im Ernstfall im Raum; insofern ist es sinnvoll, vorab auch einen Interventionsplan auszuarbeiten.

Exkurs 2: Die Frage, wer eigentlich wann Anzeige erstatten muss bzw. darf, begegnet uns immer wieder in Beratungen zu schulischen Krisenereignissen. Hier auch als Schulleitung und Einzelperson handlungssicher zu sein, ist zentral.

Exkurs 3: beschäftigt sich abschließend mit Erkenntnissen zu Absichten und Strategien der Täterinnen und Täter, da dies eine Präventionsstrategie verbessern kann.

Für das weitere Verfahren ist sorgfältig auf die Wahrung von Persönlichkeitsrechten der beteiligten Personen (Betroffene wie auch Beschuldigte) zu achten. Sowohl bei Verdacht als auch bei konkreten Hinweisen auf sexualisierte Gewalt ist besonnenes Handeln dringend geboten.

Zum Sprachgebrauch in diesem Kapitel:
Grundsätzlich kann es sich sowohl bei den betroffenen Personen, in der Regel Schülerinnen oder Schüler, wie auch bei den Beschuldigten bzw. Tatverdächtigen bzw. Täterinnen und Tätern sowohl um Einzelne als auch Gruppen handeln. Zur sprachlichen Vereinfachung werden im folgenden Kapitel die Umstände nur für einzelne Personen beschrieben.

Eingrenzung und Begriffsbestimmung von sexualisierter Gewalt

Definition

Dieses Kapitel behandelt Formen sexualisierter Gewalt, die im Kontext Schule geschehen. Das heißt, es geht um Vorfälle

- auf dem Schulgelände bzw. während einer schulischen Veranstaltung (Exkursion, Klassenfahrt) oder
- im Freizeitbereich (z. B. privat organisierte Partys von Schülerinnen und Schülern)

die das Wohl einzelner Schülerinnen und Schüler gefährden und dadurch das Schulleben als Ganzes belasten. Die im Folgenden aufgefächerten Überlegungen gelten für alle Schulen in Nordrhein-Westfalen: bezüglich der Zielgruppe Kinder und Jugendliche natürlich für Schulen im Primarbereich, für Förderschulen sowie Schulen der Sekundarstufen. Sie gelten auch mit Relativierungen für die Zielgruppe „junge Erwachsene“ für die berufsbildenden Schulen und Kollegs.

Mit sexualisierter Gewalt werden hier alle Formen von Übergriffen verstanden, bei der eine Person (im Folgenden „Beschuldigte/Beschuldigter“) die intime Grenze einer anderen Person („Betroffene/Betroffener“) überschreitet. Dies können sowohl „Hands-on“-Taten (Berührungen, Penetration) als auch „Hands-off“-Taten (sexuelle Handlungen vor dem Opfer, Film-Aufnahmen, Sprache) sein. Dies gilt insbesondere für alle Verhaltensweisen, die die intimen Grenzen zwischen Lehrenden und Lernenden verwischen oder gar überschreiten.

Sexuelle Übergriffe, die im privat-häuslichen Bereich stattfinden, werden im Kapitel Kindeswohlgefährdung behandelt und mit Definitionen hinterlegt. In den letzten Jahren hat der Anteil von sexualisierten Gewalttaten über soziale Medien und das Internet stark zugenommen. Über Näheres hierzu sei auch auf das Kapitel zu Cybermobbing und Cybergewalt in diesem Ordner verwiesen.

Je nach Lesart kann der Begriff „Sexualisierte Gewalt“ auch strukturelle bzw. politische Rahmenbedingungen miteinschließen, sexuelle Übergriffe billigen oder gar fördern, bzw. umgekehrt (defensive) Verhaltensregulation bei Betroffenen (bislang zumeist Frauen) bewirken. Solche gesellschaftlichen Rahmenbedingen existieren zuweilen latent und werden oftmals kaum öffentlich diskutiert. Auf dieses weite Verständnis wird hier nur insofern eingegangen, weil ein schulischer Verhaltenskodex explizit darauf abzielt, für die Schulgemeinschaft ein Klima des respektvollen und angstfreien Umgangs zu schaffen (mehr dazu im Abschnitt „Schulische Schutzkonzepte“).

Aus dem Schulkontext leitet sich weiter ab, dass es verschiedene Konstellationen betroffener bzw. beschuldigter Personen gibt. Im Einzelnen sind dies:

- Einzelne Schülerinnen und Schüler bzw. auch Schülergruppen
- Erwachsene (Lehrkräfte, andere schulische Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter) und Schülerinnen und Schüler
- Erwachsene untereinander
- Unbekanntes Opfer bzw. unbekannte Täterin oder Täter (z. B. im Fall von Kinderpornographie)

Beispiele zur Illustration

Aufgrund der vielgestaltigen Täter-Opfer-Konstellationen bleibt eine griffige Definition sexualisierter Gewalt schwierig (vgl. Bange 2002, 2004). Für wirksame Maßnahmen schulischer Prävention ist es daher notwendig, für die große Spannbreite sexualisierter Gewalt zu sensibilisieren. Deshalb werden im Folgenden exemplarisch einige Situationen von sexualisierter Gewalt beschrieben.

- Sprache: Bereits der Gebrauch sexualisierter Sprache kann eine grenzverletzende Situation darstellen, unabhängig von der Intention und Bewusstheit der Beteiligten darüber; auch die Einvernehmlichkeit ist relativ (freiwillig – erduldet – erzwungen?), der Kontext ist bedeutsam (z. B. Sexualkundeunterricht).
- Nachstellen (Stalking): Verfolgen und Belästigen – insbesondere durch obszöne, sexistische Anspielungen – mittels ständiger Ansprache, Anrufen, Postsendungen, sozialer Medien und Netzwerke.
- Kleidung: Schülerinnen und Schüler, die – entgegen den Regelungen der Schulordnung – freizügige Kleidung tragen, die (absichtlich/unabsichtlich) „tiefe“ Einblicke gewährt. Im Sinne der Prävention geht es u. a. um Fragen der (sexuellen) Provokation, Senden mehrdeutiger Signale und adäquate Möglichkeiten der Begrenzung.
- Normalisieren von Berührungen: scheinbar zufällige Berührungen – zunächst an unverfänglichen Körperstellen – werden durch Wiederholung zunehmend (unabsichtlich? unbemerkt?) in intimere Körperbereiche verschoben.
- Verführung und Manipulation: zum Beispiel Jugendliche dazu verleiten, Nacktaufnahmen von sich zu teilen, oder gegen Geld sich beim Masturbieren selbst zu filmen, und diese Aufnahme freiwillig an den Auftraggeber zu senden. Opfer werden (juristisch) zu Tätern, wenn sie das kinderpornographische Material selbst herstellen und verbreiten.
- Voyeurismus: Blicke, die man als belästigend erlebt; aber auch verführt, gedrängt, genötigt oder gezwungen zu werden, intime Körperbereiche (Brust, Genitalbereich) zu entblößen und zu zeigen, eventuell mit Fotos, die weitergegeben werden. (Aber: Wo ist der Unterschied zu Selfies in aufreizenden Posen prominenter Menschen in den sozialen Medien?)
- Altersunterschied: Gewaltandrohung und/oder sexuelle Nötigung durch (junge) Lehrkräfte gegenüber (ältere) Schülerinnen und Schüler.

- Zwangsprostitution (Loverboys): Sich auf eine Liebesbeziehung mit einem angeblichen Liebhaber einzulassen und von diesem in der Folge ausgebeutet und zur Kinderprostitution gezwungen werden.
- Anzüglichkeiten und Zensur: Kolleginnen und Kollegen, die sich durch Witze und Bemerkungen im Kollegium wiederholt unangenehm berührt fühlen. Oder umgekehrt solche, die sich aus Angst vor Sexismusvorwürfen nicht mehr trauen, auf den Körper bezogene Komplimente zu machen. Je nach sozio-kultureller, evtl. auch religiöser Herkunft bestehen unterschiedlichste Vorstellungen von Sexualmoral, die unterschiedlich rigide ablehnend bzw. offen befürwortend mit Sprache und entsprechenden Darstellungen umgehen.
- Exhibitionismus und Sexualität vor dem Kind (Hands-off-Taten): dazu verführt oder genötigt werden, sich eine echte Person nackt zu betrachten, oder sich pornografisches Material anzuschauen, oder bei sexuellen Handlungen dabei zu sein. (Gilt das auch, wenn ein Kind beispielsweise den großen Bruder und dessen Freundin heimlich beim Liebesspiel beobachtet?)
- Hands-on-Taten: Kinder durch Drohung und Zwang dazu bringen, Erwachsene anzufassen und sexuell zu manipulieren, oder angefasst oder/und penetriert zu werden (oraler, analer oder vaginaler Geschlechtsverkehr).
- u. v. m.

Grundsätzlich ist davon auszugehen, dass die bekannt gewordenen rohen, brutalen Missbrauchssituationen eher nur die sichtbare Spitze des Eisbergs darstellen. Im Umkehrschluss heißt das, dass gerade die „kleinen“ alltäglichen Übergriffe viel häufiger sind und deshalb mehr Beachtung erfahren müssen. Aus diesem Grund verfolgt schulische Prävention auch die Sensibilisierung für niederschwellige, subtile Grenzverletzungen und schleichende Grenzverschiebungen. Wie Täter solche Missbrauchssituationen an Schulen arrangieren, wird im Abschnitt „Exkurs 3: Strategien im Verhalten von Täterinnen und Tätern“ näher beschrieben.

Schweregrad und Dringlichkeiten

Für das Handeln bei sexualisierter Gewalt im schulischen Kontext ist es weiterhin hilfreich, verschiedene Schweregrade bzw. Dringlichkeiten zu unterscheiden. Hierfür werden drei bzw. vier Kategorien vorgeschlagen, die in Tabelle 1 Gefährdungsgrade differenziert aufgeführt werden (vgl. Bezirksregierung Arnsberg, 2012, Sexualisierte Gewalt in der Schule, S. 8 f.; Enders, Kassatz, 2012, S. 31 f.):

- Akute Gefährdung – Deutliche Anzeichen auf eine Straftat bzw. strafrechtlich relevante Straftat
- Latente Gefährdung – Deutliche Hinweise auf Übergriff
- Anfangsverdacht – (Diffuse) Anzeichen einer Grenzverletzung
- Keine Gefährdung – Keinerlei Hinweise auf eine in irgendeiner Weise erfolgten Grenzverletzung des sexuellen Selbstbestimmungsrechts

Anfangsverdacht – diffuse Anzeichen von Grenzverletzungen	Latente Gefährdung – deutliche Hinweise auf Übergriffe	Akute Gefährdung – Strafrechtlich relevante Gewalthandlungen
Schweregrad		
Gering	Geringe bis massive Überschreitung von Normen und Regeln Abwehr der Betroffenen wird missachtet	Strafrechtlich relevante Straftaten gegen die sexuelle Selbstbestimmung (§§ 174-184g StGB) Beleidigung (§ 185 StGB)
Häufigkeit		
Einmalig oder selten	Einmalig bei übergriffiger Situation Häufiger bei wiederholten Grenzverletzungen Teil einer Strategie der Grenzverschiebung zur Schaffung eines sexualisierten Klimas	Einmalig bis wiederholt
Intention		
Unbeabsichtigte Missachtung von Grenzen, oft ohne Nachdenken über die Folgen	Absichtlich Vor allem bei sexuellen Übergriffen oftmals nicht zufällig, sondern Teil einer Strategie bzw. Planung	Absichtlich Meistens geplant
Einsicht		
Grenzverletzungen kommen in Beziehungen vor, können jedoch korrigiert werden Bei Einsicht: Reue, Verantwortungsübernahme und Verhaltenskorrektur sind vorhanden Achtsamkeit und Respekt gegenüber dem Anderen ist grundsätzlich vorhanden	Oftmals fehlende Reue und Einsicht in das Fehlverhalten, Häufig: Verantwortungs- und Schuldabwehr, Leugnung oder Bagatellisierung Wiederholte Missachtung der Kritik Dritter an dem übergriffigen Verhalten (z. B. Kolleginnen oder Kollegen)	Oftmals fehlende Reue und Einsicht in das Fehlverhalten, Häufig Verantwortungs- und Schuldabwehr, Leugnung oder Bagatellisierung
Vorgehen		
Schulische Klärung Sorgeberechtigte einbeziehen	Einschalten der Schulaufsichtsbehörde, je nach Situation auch der Polizei Wenn noch möglich: schulische Klärung Sorgeberechtigte einbeziehen	Einschalten der Polizei Bewertung und Klärung strafrechtlicher Tatbestände obliegt der Staatsanwaltschaft Einschalten der Schulaufsichtsbehörde Schulisches Krisenmanagement, ggf. Schadensbegrenzung Sorgeberechtigte einbeziehen

Tabelle 1 Gefährdungsgrade nach Enders u. Kassatz (2012, S. 31 f.)

Bei Grenzverletzungen und sexuellen Übergriffen zwischen Kindern und Jugendlichen gilt es einzuschätzen, ob es sich um sexualisierte Gewalt durch eine überlegene Person oder eher um eine normale bzw. entgleiste Exploration zwischen Gleichberechtigten handelt. Diese Einschätzung ist nicht immer einfach und eindeutig, deshalb wird die Rücksprache mit einer insoweit erfahrenen Fachkraft bzw. einem Mitarbeiter in einer spezialisierten Fachstelle empfohlen. Beachte: Je größer der Alters- bzw. kognitive Entwicklungsunterschied, desto höher ist die Wahrscheinlichkeit für eine missbräuchliche Situation;

- Berücksichtigung der sozialen und emotionalen Entwicklung der Beteiligten;
- Einfluss von Verführung, Isolation, Wiederholung, Zwang und Gewalt (Ältere sind nicht automatisch Täter, Mädchen nicht automatisch Opfer).

Auch wenn im Folgenden der Fokus auf Erwachsenen liegt, die ihre Position und pädagogische Verantwortung missbräuchlich ausnutzen, zielen Präventionsangebote immer darauf, die Betroffenen in der Wahrung ihrer Rechte und Pflichten generell zu stärken. Dies gilt sowohl für die Sensibilisierung für psychische und körperliche Grenzverletzungen, egal ob durch Lehrkräfte, Mitschülerinnen und Mitschüler, oder im häuslichen Kontext, als auch für Möglichkeiten, adäquat darauf zu reagieren. Bevor dies im Abschnitt „Schulische Schutzkonzepte“ weiter ausgeführt wird, folgt im nächsten Abschnitt ein Blick auf die Rahmenbedingungen.

Eckpunkte für die Prävention sexualisierter Gewalt an Schulen

Ziele von Prävention

Durch präventive Maßnahmen sollen Kinder und Jugendliche zum einen vor sexualisierter Gewalt geschützt werden, zum anderen geht es um das Vermitteln eines angemessenen und selbstbestimmten Umgangs mit Sexualität. Üblicherweise werden mehrere Ebenen der Prävention unterschieden:

Die **primäre Prävention** setzt bei der Gesamtheit aller potenziell betroffenen Personen an, sie ist ungezielt und soll noch vor dem Eintreten einer konkreten Gefährdung ihre Wirkung entfalten.

Die **sekundäre Prävention** setzt bei Personen an, die aufgrund von Personen- oder sozialen Merkmalen bzw. vorhergehenden Beobachtungen bereits als gefährdet angesehen werden können.

Die **tertiäre Prävention** schließlich zielt auf eine Personengruppe, die bereits übergriffig geworden ist und bei der einer weiteren Verschlechterung sowie möglichen Folgeschäden entgegengewirkt werden soll.

Darüber hinaus wird auch eine **strukturelle Prävention** diskutiert – hier geht es um Rahmenbedingungen, die förderliche Bedingungen für Schädigungen schaffen oder minimieren.

Die Prävention sexualisierter Gewalt an Schulen setzt in der Regel breitflächig bei der primären Prävention an. Idealerweise sollte das schulische Schutzkonzept jedoch auch Maßnahmen der sekundären sowie tertiären Prävention beinhalten, um auf alle Konstellationen vorbereitet zu sein. Und über die Entwicklung entsprechender Bedingungen an der Schule wirken sie explizit auch im Sinne einer strukturellen Prävention. Übergeordnetes Ziel schulischer Prävention ist, durch entsprechende Konzepte und Maßnahmen die Sicherheit aller Beteiligten zu erhöhen und bestmögliche Rahmenbedingungen für deren Entwicklung zu schaffen. Dies umfasst im Einzelnen:

- den achtsamen und respektvollen Umgang miteinander zu fördern, ohne eine lustfeindliche Gesellschaft zu generieren,
- Kinder, Jugendliche und auch Erwachsene für Grenzen und damit auch Grenzverletzungen zu sensibilisieren,
- Formen, Sprache und Situationen zu schaffen, in denen Sorgen um mögliche bzw. bereits geschehene Grenzverletzungen thematisiert werden können,
- von sexualisierter Gewalt betroffene Kinder und Jugendliche zu ermutigen, sich früher an verlässliche Erwachsene zu wenden,
- Erwachsene zu befähigen, Notsignale von Betroffenen richtig zu deuten, ernst zu nehmen und Wege zu finden, den Betroffenen wirkungsvoll zu helfen, um die Übergriffe zu beenden.

- Betroffene zu unterstützen, erfahrenes Unrecht zu bewältigen und je nach Bedarf entsprechende (therapeutische) Hilfen zu erhalten.
- Täterinnen und Täter sowie denen, die Sorge haben, zu Täter zu werden, zu helfen, geeignete (therapeutische) Hilfen zu finden, um Gewalt- und Abhängigkeitskreisläufe zum Wohle der Betroffenen zu beenden.
- Die Schule und andere pädagogische Einrichtungen darin zu unterstützen, die Arbeits- und Lebensbedingungen so zu entwickeln, dass sie nicht mehr zum Tatort von sexueller Gewalt, sondern zu einem Platz von Sicherheit und Wohlergehen für alle Beteiligten werden.

Handlungs- und Maßnahmenkonzept der Landesregierung NRW

Ein besserer Schutz von Kindern und Jugendlichen vor sexualisierter Gewalt ist erklärtes Ziel der Landesregierung von Nordrhein-Westfalen. Dazu wurde im Dezember 2020 ein umfangreiches Handlungs- und Maßnahmenkonzept verabschiedet, das die Prävention stärken, die Intervention weiterentwickeln und Hilfen für Betroffene sowie deren Angehörige verbessern soll (siehe MKFFI (2020): Handlungs- und Maßnahmenkonzept. (www.mkffi.nrw/sites/default/files/asset/document/massnahmenkonzept_psg_nrw_2020-12final.pdf). In diesem Konzept werden insgesamt 59 geplante oder bereits angelaufene Maßnahmen aufgelistet, von denen viele auch den Kontext Schule ansprechen.

So ist etwa vorgesehen, bereits bestehende Präventionsprogramme an Schulen auszuweiten und zu verstetigen – konkret werden theaterpädagogische Ansätze genannt. Auch wird angeregt, die schulischen Teams für Beratung, Gewaltprävention und Krisenintervention im Handlungsfeld sexualisierte Gewalt zu stärken und mehr Fortbildungsmöglichkeiten für Lehr- und pädagogische Fachkräfte an Schulen zu schaffen. Eine zentrale Forderung ist darüber hinaus, dass alle Schulen zukünftig in Kooperation mit der Schulpsychologie und weiteren Akteuren ein eigenes Schutzkonzept gegen sexualisierte Gewalt entwickeln und dieses Konzept regelmäßig evaluieren und fortentwickeln sollen.

Anhaltspunkte und Unterstützung für die Einführung schulinterner Schutzkonzepte gibt die Initiative „Schule gegen sexuelle Gewalt“ des Unabhängigen Beauftragten der Bundesregierung für Fragen des sexuellen Kindesmissbrauchs (UBSKM). Im Rahmen der Initiative werden unter anderem Prozessschritte bei der Einführung eines Schutzkonzeptes skizziert, Anregungen zur Partizipation unterschiedlicher Gruppen gegeben sowie Arbeitsmaterialien zur Verfügung gestellt.

Rechtliche Grundlagen

Die Landesregierung hat den Ausbau der der Schulpsychologie durch Schaffung neuer Stellen vorangetrieben. Schwerpunkte waren dabei die Beratung von Schulen für Schutzkonzepte im Rahmen von Gewaltschutzkonzepten, insbesondere zur sexuellen Gewalt, Professionalisierung von Lehrkräften, Beratungslehrkräften, Vernetzung im Kontext eines landesweiten Fachkonzepts „wirksamer Kinderschutz“. Parallel hierzu wurde mit einer gesetzlichen Verankerung zur Erstellung von Schutzkonzepten gegen Gewalt und sexuellen Missbrauch durch die Schule die Bedeutung dieses Themas im Bildungs- und Erziehungsauftrag der Schule dokumentiert.

Im Folgenden wird der juristische Rahmen der schulischen Schutzkonzepte dargelegt. Für die besonderen Gesetzeslagen zum Kinderschutz (insbesondere das Bundeskinderschutzgesetz BKiSchG) sei hier auf das Kapitel „Handlungsschritte bei Verdacht auf Kindeswohlgefährdung“ verwiesen.

Gesetzgebung des Landes – Schulgesetz NRW

Grundlage hierfür ist das Schulgesetz NRW in § 42 Abs. 6. Hiernach sind künftig alle Schulen verpflichtet, ein Schutzkonzept gegen Gewalt und sexuellen Missbrauch für ihre Schule zu erstellen. Mit dieser gesetzlichen Verankerung von Schutzkonzepten gegen Gewalt und sexuellen Missbrauch dokumentiert Nordrhein-Westfalen die pädagogische und gesellschaftliche Bedeutung des Themas und nimmt hier bundesweit eine Vorreiterrolle ein.

Verfahrensrechtlich ist die Schulkonferenz an dem Schutzkonzept zu beteiligen, siehe dazu § 65 Absatz 2 Nr. 14. Darüber hinaus regelt § 29 der Allgemeinen Dienstordnung für Lehrerinnen und Lehrer, Schulleiterinnen und Schulleiter an öffentlichen Schulen (ADO), besondere Vorkommnisse in der Schule. Die Schulleitung muss demnach einerseits für den Schutz betroffener Schülerinnen und Schüler sorgen, andererseits Lehrkräfte vor unberechtigten Anschuldigungen schützen, und darüber hinaus den Ruf der Schule wahren. Daher ist schon früh im Verfahren eine Abstimmung mit der Schulaufsicht vorgesehen.

Das Erstellen, der Besitz und die Verbreitung kinder- und jugendpornographischen Materials sind Straftatbestände nach Strafgesetzbuch (StGB § 184b und c). Dies gilt auch für den Fall, dass es keinen realen Übergriff gab, sondern vorhandenes Bildmaterial (in der Regel digital), auf dem ggf. auch Kinder oder Jugendliche abgebildet sind, die nicht zur Schulgemeinschaft gehören, mittels Bildsoftware zu kinderpornographischen Darstellungen weiterverarbeitet wird. Über die Lehrkräfte hinaus gilt das Vorgehen für alle in der Schule beschäftigen Personen (Hausmeister, Küchenpersonal, pädagogisches Personal usw.). Unterschiede im dienstrechtlichen Vorgehen ergeben sich aus dem Beschäftigungsverhältnis und dem zuständigen Anstellungsträger.

Zusammenarbeit bei der Verhütung und Bekämpfung der Jugendkriminalität

Der 2019 überarbeitete und aktualisierte gemeinsame Runderlass des Ministeriums des Innern, des Ministeriums für Kinder, Familie, Flüchtlinge und Integration, des Ministeriums für Arbeit, Gesundheit und Soziales, des Ministeriums für Schule und Bildung und des Ministeriums der Justiz zielt darauf ab, einerseits die Zusammenarbeit bei der Strafverfolgung zu verbessern, andererseits bereits im Sinne von Netzwerkstärkung präventiv die Kooperationspartner enger zusammenzuführen Darüber hinaus gibt er Schulleitungen konkrete Handlungsanweisungen wie im Fall der Begehung von Verbrechen und Vergehen durch Schülerinnen und Schüler zu verfahren ist.

Darin werden im **Abschnitt Schule** in zwei Absätzen explizit Anforderungen an das schulische Handeln im Falle sexualisierter Gewalt beschrieben.

Im **Abschnitt 4.2.2 Straftaten an der Schule oder im schulischen Kontext** geht es um die Einschaltung der Strafverfolgungsbehörden bei Verdacht auf ein Verbrechen. Bei Verdacht eines Vergehens gegen die sexuelle Selbststimmung, bei Cybercrime und ggf. auch bei Fällen erheblicher Bedrohung oder Nötigung ist durch die Schulleitung zu prüfen, ob schulische Maßnahmen ausreichen (pädagogische/schulpsychologische Unterstützung, erzieherische Einwirkungen, Ordnungsmaßnahmen) oder ob wegen der Schwere der Tat bzw. anderer Umstände (wiederholte Auffälligkeiten) eine Benachrichtigung der Polizei oder der Staatsanwaltschaft erforderlich ist. Bei der Abwägung sind sowohl Täter- als auch Opferinteressen zu bedenken, ggf. ist zusätzliche Beratung von Netzwerkpartnern einzuholen.

Im **Absatz 4.2.5 Gefährdung des Kindeswohls** werden explizit die Verfahrensschritte sowie die Rechtsgrundlagen genannt (Gesetze zur Kooperation und Information im Kinderschutz, Schulgesetzes NRW, Runderlasses des Ministeriums für Schule und Bildung zur Allgemeinen Dienstordnung, Achtes Buch Sozialgesetzbuch). Gesamt umfassen die Verfahrensschritte:

- den Anspruch auf Beratung durch eine insoweit erfahrene Fachkraft des öffentlichen Jugendhilfeträgers,
- Information an die Schulleitung im Verdachtsfall,
- Einschaltung des Jugendamtes,
- Einschaltung der Strafverfolgungsbehörden (ggf. auch zur Verhinderung der Fortsetzung einer Straftat).

Der grundsätzliche Konflikt liegt hier in dem Sachverhalt begründet, dass es sich bei Straftaten gegen die sexuelle Selbstbestimmung um Offizialdelikte handelt. Erhält die Strafverfolgungsbehörde davon Kenntnis, muss sie dies von Amts wegen verfolgen (Ermittlungszwang). Eine derartige Anzeige kann nicht mehr zurückgenommen werden. Betroffene Personen und Sorgeberechtigte sind darüber zu informieren. Ausführlich werden die aus einer Anzeige resultierenden Probleme im Abschnitt „Exkurs 2: Sollen Institutionen Anzeige erstatten?“.

Schulische Schutzkonzepte

Ziel und Überblick

Das schulische Schutzkonzept ist der Dreh- und Angelpunkt, in dem Maßnahmen der Prävention und Maßnahmen der Intervention zur Verbesserung des Kinderschutzes in der Einrichtung zusammenlaufen. Alle Mitarbeitenden der Schule verfolgen das gemeinsame Ziel, für die Schülerinnen und Schüler die Schule zu einem sicheren Ort zu machen.

Bereits 2016 wurde die Initiative „Schule gegen sexuelle Gewalt“ vom Unabhängigen Beauftragten für Fragen des sexuellen Kindesmissbrauchs (UBSKM) in Kooperation mit den Bundesländern gestartet (vgl. hierzu: www.beauftragter-missbrauch.de/praevention/schutzkonzepte).

Ziel der Initiative ist es, alle Schulen in Deutschland zur Entwicklung von Schutzkonzepten gegen sexualisierte Gewalt zu motivieren und dafür Leitfäden, Anregungen und Materialien an die Hand zu geben. In Abb. 20 ist das Kampagnenplakat „Kein Raum für Missbrauch “ dargestellt. Das Plakat und weitere Materialien finden sich auch in der blauen „Infomappe der Initiative „Schule gegen Sexuelle Gewalt – Kein Raum für Missbrauch“, die 2017 an alle Schulen in NRW verteilt wurde.

In der Kampagne werden neun essenzielle Bestandteile für ein wirksames Schutzkonzept benannt, die in Tabelle 2 aufgelistet sind. Diese Bestandteile sind als Handlungsfelder im Rahmen eines längeren Schulentwicklungsprozesses zu verstehen, die in wechselseitiger Beziehung stehen, parallel zu entwickeln und wiederkehrend in den Blick zu nehmen sind. Insofern dient die Abfolge mehr der Orientierung und ist weniger als zwingende chronologische Abfolge zu sehen.



Abb. 20 Übersichtsplakat: Kein Raum für Missbrauch – Schule gegen Sexuelle Gewalt. Quelle: UBSKM; im Internet verfügbar unter: www.schule-gegen-sexuelle-gewalt.de/meta/download

Nr.	Titel	Kurze Beschreibung
I	**Schulisches Leitbild**	Beschreibt das Ziel schulischer Maßnahmen.
II	**Interventionsplan**	Regelt das konkrete Vorgehen im Falle eines Verdachts auf sexualisierte Gewalt bzw. eines Übergriffs.
III	**Kooperation**	Netzwerkstrukturen sind aufzubauen und zu pflegen.
IV	**Personalverantwortung**	Fürsorge für die Mitarbeitenden sowie deren Kontrolle und Entwicklung ist Aufgabe der Schulleitung.
V	**Fortbildung**	Die Mitarbeitenden werden regelmäßig (weiter-) qualifiziert
VI	**Verhaltenskodex**	Normiert die Grundhaltung der beteiligten Akteure, schafft Verbindlichkeit im Kollegium.
VII	**Partizipation**	Schülerinnen, Schüler und Eltern werden angemessen beteiligt.
VIII	**Präventionsangebote**	Schülerinnen und Schüler bekommen altersangemessene Informationen und werden in ihren Rechten und Pflichten gestärkt.
IX	**Ansprechstellen und Beschwerde-strukturen**	Ein schulinternes Beschwerdewesen (auch „Beschwerde-management“) regelt, wie und wo sich Betroffene Hilfe holen können.

Tabelle 2 Überblick über die Handlungsfelder zur Entwicklung Schulischer Schutzkonzepte, basierend auf der Kampagne „Kein Raum für Missbrauch“ des UBSKM

Das Land Nordrhein-Westfalen hat im September 2016 begonnen, diese Initiative in den Bezirksregierungen und Schulamtsbezirken umzusetzen. Ziele sind die Sensibilisierung von Lehrkräften für Anzeichen von sexuellem Missbrauch von Kindern und Jugendlichen und die Entwicklung schulischer Schutzkonzepte. Vertiefende Informationen und Hilfestellungen finden sich auf der landesspezifischen Internetseite der Initiative für Nordrhein-Westfalen (vgl.: www.nordrhein-westfalen.schule-gegen-sexuelle-gewalt.de).

Leitbild ud Verhaltenskodex

Anhand eines Leitbildes wird der Zielzustand formuliert: Es geht darum, wie sich die Akteure Sicherheit und einen respektvollen Umgang im Miteinander in der Einrichtung Schule vorstellen. Um für diesen Prozess Transparenz und adäquate Partizipation der Akteure (Lehrkräfte, pädagogisches Personal, sonstige Mitarbeiter der Schule, Schülerinnen und Schüler, Eltern) zu erreichen, und um dessen Verankerung im Schulalltag zu fördern, kann es sinnvoll sein, den Prozess in mehreren Schleifen abzufragen, zu bündeln und zu überprüfen. Durch solche Wiederholungen wird bereits ein Ziel erreicht – die zunehmende Sensibilisierung für das Thema des sexuellen Missbrauchs.

Der Begriff **Verhaltenskodex** klingt sehr anspruchsvoll, aber eigentlich stellt er nur einen besonderen Abschnitt der allgemeinen Schulordnung dar, in dem wesentliche Aussagen zum respektvollen Umgang miteinander und Schutz vor sexualisierter Gewalt gebündelt sind, und der die Haltung und Wertvorstellungen aller beteiligten Personen ausrichtet und entwickelt. Dies entspricht den Erfahrungswerten im Schulalltag, die zeigen, dass Mitarbeitende, die sich bewusst mit dem Thema „Missbrauch in Institutionen" beschäftigt haben, insgesamt achtsamer im Umgang untereinander und für Grenzverletzungen sind. Durch das Unterzeichnen einer Selbstverpflichtungserklärung entsteht für die Organisation Schule mehr Klarheit. Im Falle des Fehlverhaltens von Mitarbeitenden kann darauf verwiesen werden, dass diese sich im Vorfeld mit der Thematik sexualisierter Gewalt auseinandergesetzt haben und ihnen somit Unrecht und Konsequenzen ihres Handelns bewusst gewesen sein müssen.

In einem nächsten Schritt werden Leitbild und Verhaltenskodex der Schulgemeinschaft zugänglich gemacht (Fortbildungen, Informationsveranstaltungen, Webseite der Schule, Aushang, Elternabend, Seite im Schulplaner usw.). Dies verfolgt das allgemeinpräventive Ziel, dass Kinder und Jugendliche erlebten Missbrauch frühzeitig mitteilen, unabhängig davon, ob sie diesen innerhalb der „Organisation Schule" oder außerhalb erfahren haben, z. B. im häuslichen Kontext.

Kooperation und Interventionsplan

Zur Unterstützung des Aufbaus des schulischen Schutzkonzepts sind Netzwerkstrukturen **(Kooperationen)** unerlässlich. Die Schule kann sich u. a. bezüglich folgender Sachverhalte der Expertise von außen bedienen:

- beim Aufbau der schulinternen Interventionsstrukturen,
- zur Unterstützung bei Fortbildungen für Lehrkräfte,
- zur Durchführung und Begleitung von Präventionsangeboten für Schülerinnen, Schüler und Eltern,
- zur Beratung im Verdachtsfall bzw. zur Begleitung im Krisenfall,
- zur psychosozialen Hilfe für betroffene wie für beschuldigte Personen,
- für umfassende Informationen zu Strafanzeige sowie Strafverfolgung.

Die meisten Schulen verfügen bereits über gute Kontakte zu einschlägigen Kooperationspartnern. Mitunter sind solche Kooperationen jedoch nur mit einer einzelnen Kontaktperson aus der Schule verknüpft; fällt diese Person aus (Krankheit, Pensionierung), gehen die Kontakte verloren. Da sich die Kontakte einer Schule nicht nur auf den Bereich sexualisierter Gewalt beschränken, ist es grundsätzlich empfehlenswert, Netzwerkstrukturen zu pflegen und diese auf mehrere Schultern zu verteilen. Unbedingt empfehlenswert ist, mit dem Aufbau der Kooperationsstrukturen nicht bis zum Krisenfall zu warten, sondern proaktiv auf entsprechende Institutionen zuzugehen, deren Angebot kennenzulernen und regelmäßig (z. B. jährlich oder alle zwei Jahre) zu pflegen.

Unter den Kooperationspartnern rangiert das **zuständige Jugendamt** an besonderer Stelle (je nach Art und Lage der Schule können auch mehrere Jugendämter zuständig sein, z. B. bei Internaten, LWL-Schulen). Aufgrund der notwendigerweise engen Zusammenarbeit in Fragen der Kindeswohlgefährdung ist die Vernetzung mit regelmäßigen Treffen zu pflegen. Die Ausgestaltung erfolgt je nach den regionalen bzw. lokalen Gegebenheiten und kann beispielsweise auf Leitungsebene, als Arbeitskreis, in gemeinsamen Sitzungen von Mitarbeitenden des Allgemeinen Sozialdienstes mit dem Beratungsteam einer Schule oder auch durch Vorstellung neuer Jugendamtsmitarbeitenden im Rahmen einer Konferenz geschehen. Solche Kontakte sind wichtig, um Ansprechpersonen persönlich kennen zu lernen (Netzwerkbildung), und damit die Lehrkräfte realistische Erwartungen von den Möglichkeiten und Grenzen der Kollegen der Jugendhilfe entwickeln. Für den Bedarfsfall ist zu klären, wie im Einzelnen die Unterstützung der pseudonymisierten Fallberatung gelöst ist. Darüber hinaus ist für den besonderen Fall sexueller Übergriffe durch Schulpersonal zu klären, wie die Jugendhilfe zu informieren ist, und welche Unterstützung sie für die betroffenen Kinder, Jugendlichen und deren Familien sinnvoll leisten kann.

Der **Interventionsplan** (auch Notfallplan) regelt das konkrete Vorgehen im Falle eines Verdachts bzw. eines geschehenen Übergriffs. Ein Überblick über die notwendigen Handlungsschritte finden Sie in: **Sexualisierte Gewalt in der Schule** – Leitfaden zum Umgang mit Verdachtsfällen sexueller Grenzverletzungen, Übergriffe und Straftaten durch Lehrkräfte und weitere Beschäftigte in der Schule, Leitfaden der Bezirksregierung Arnsberg, 2012 (Abb. 2, modifiziertes Ablaufschema zum Vorgehen bei Verdacht auf Übergriffe durch Lehrkräfte, S. 22). Allerdings muss der Interventionsplan an die jeweiligen lokalen Bedingungen angepasst und dazu mit den beteiligten Personen diskutiert und konkretisiert werden.

Der Interventionsplan soll nachvollziehbar und transparent beschreiben

- wie unmittelbare Schutzmaßnahmen aussehen (z. B. Trennung Opfer – Täter, ggf. Alarmierung von Rettungsdienst usw.),
- wer zu informieren ist (Sorgeberechtigte, Dienstvorgesetzte, Krisenbeauftragte usw.),
- wie zur Gefährdungseinschätzung in einem dafür benannten Gremium (Mehraugenprinzip) vorgegangen wird,
- unter welchen Bedingungen eine Anzeige bei der Polizei erfolgt,
- welche schulinternen Personen und welche schulexternen Kooperationsstellen und Ansprechpersonen (z. B. spezialisierte Fachstellen, pseudonymisierte Beratung) einzuschalten sind,
- wie die Dokumentation erfolgt,
- wie bei falscher Verdächtigung mit Wiedereingliederung bzw. Rehabilitation vorzugehen ist,
- und nach Bedarf weitere Fragestellungen klären.

Beim Planen möglicher Interventionen ist es empfehlenswert, sich auch Gedanken über die möglichen Reaktionen bei einer (berechtigten) Anschuldigung bzw. Aufdeckung sexualisierter Gewalt zu machen. Mit zunehmenden Schweregrad und einer höheren Anzahl beteiligter

Personen ist eine Absprache zur Verschwiegenheit – selbst, wenn es im Sinne aller Beteiligten wäre – kaum realistisch. Vielmehr ist davon auszugehen, dass sich Gerüchte innerhalb der Schulgemeinschaft verbreiten und unter Umständen auch die Presse davon erfährt (vgl. hierzu den Abschnitt „Exkurs 2: Sollen Institutionen Anzeige erstatten?“).

Dann ist eine proaktive Informationspolitik für Schülerinnen, Schülern und Eltern und evtl. auch für die Allgemeinheit das Mittel der Wahl, allerdings erst nach Rücksprache mit den Pressestellen der Bezirksregierung, des Schulträgers und evtl. der Polizei unter Wahrung der. Schließlich gehört zur Interventionsplanung auch die Nachsorge nach einem Ereignis sexualisierter Gewalt, z. B. wie eine aufgewühlte Schulgemeinschaft dem Anlass angemessen befriedet werden kann.

Beschwerdestrukturen

Der Interventionsplan allein bleibt wirkungslos, wenn nicht parallel dazu die **Beschwerdestrukturen** der Schule aufgebaut bzw. gepflegt werden. Dafür müssen Personen (z. B. Beratungslehrkräfte, Schulsozialarbeiter, auch Fachkräfte spezialisierter Beratungsstellen) benannt werden, bei denen verunsicherte oder gar betroffene Schülerinnen und Schüler Hilfe erhalten, die besorgte Eltern beraten, und an die sich auch Lehrkräfte mit ihren Beobachtungen wenden können.

Diese Angebote sind insbesondere für die Schülerinnen und Schüler aktiv zu bewerben – z. B. am Schwarzen Brett, im Schulplaner, auf der Schulwebseite –, damit bekannt ist, wer die Ansprechpersonen sind, bzw. wo sie zu finden und wie sie zu erreichen sind. Diese Informationen sind regelmäßig zu aktualisieren. Zusätzlich werden die Schülerinnen und Schüler über die Präventionsangebote ermutigt, die Beschwerdestrukturen auch möglichst niederschwellig zu nutzen (siehe unten).

Des Weiteren wird in den Beschwerdestrukturen beschrieben, wie sich die weiteren Verfahrensabläufe gestalten. So muss die Schülerin oder der Schüler, die oder der eine Meldung erstattet, vorab darüber aufgeklärt sein, wie weiter mit der Information umgegangen wird. Dies kann bei einem vagen Verdacht eine anonymisierte Berichterstattung der Ansprechperson an die Schulleitung sein. Im Falle eines konkreten Sachverhalts (latente Gefährdung bzw. Übergriff oder akute Gefährdung bzw. eine Straftat) muss notwendigerweise die Schulleitung voll umfänglich über den Sachverhalt informiert und dabei die Berichterstattenden (Opfer, Zeuge) wie auch die Beschuldigten genannt werden.

Grundsätzlich braucht es in den Beschwerdestrukturen mehrere Zugangswege, da sich Kritik ja immer auch gegen eine der benannten Ansprechpersonen richten könnte. Unbedingt notwendig ist zudem eine Regelung, wenn die **Schulleitung selbst Gegenstand der Beschwerde** ist; dann darf die mandatierte Ansprechperson ohne Verletzung des Dienstweges direkt die vorgesetzte Stelle der Schulaufsicht kontaktieren.

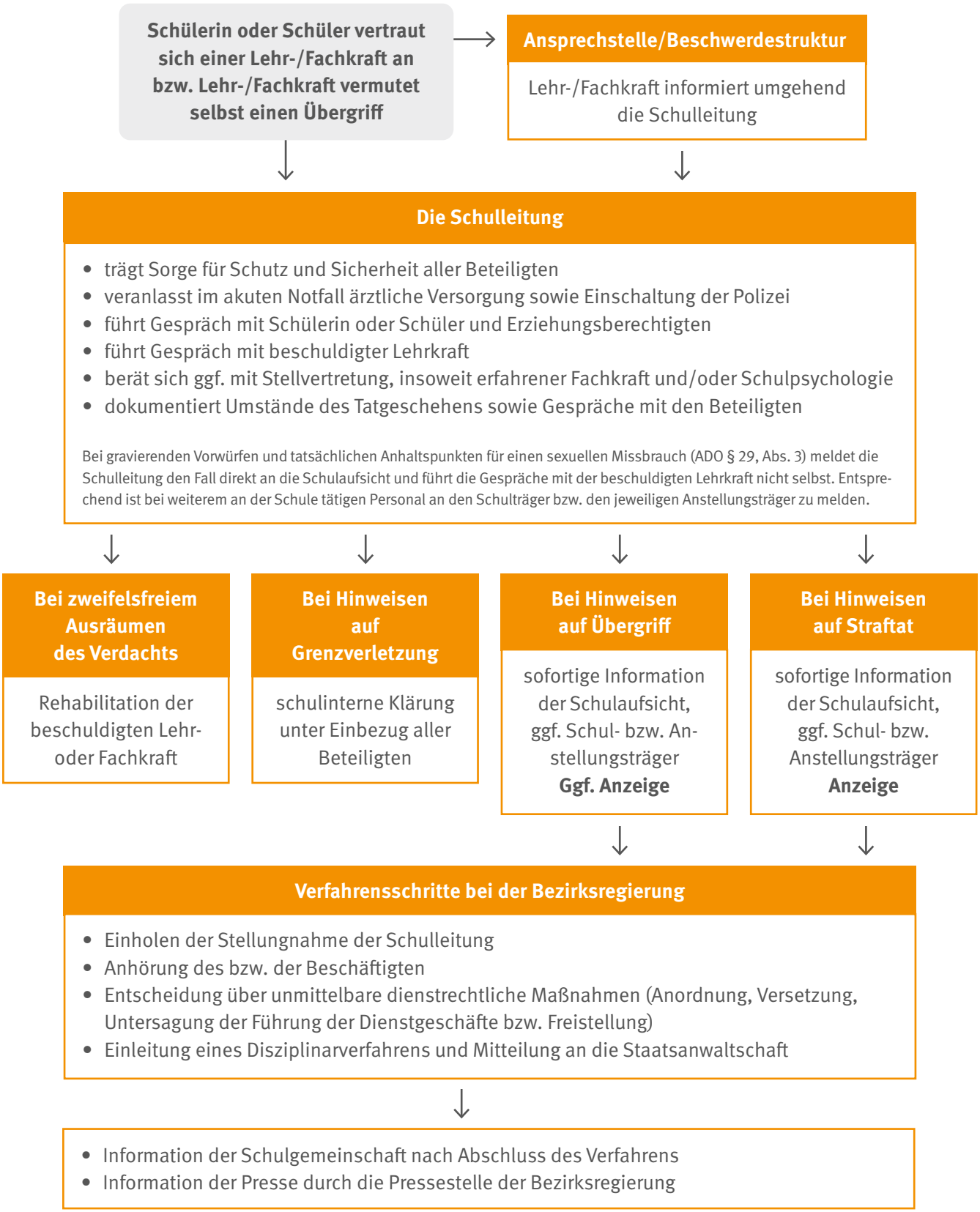


Abb. 21 Ablaufschema – Handlungsschritte bei sexuellen Übergriffen in Schulen (modifiziert nach dem Ablaufschema „Vorgehen bei Verdacht auf Übergriffe durch Lehrkräfte“, Leitfaden der Bezirksregierung Arnsberg, 2012, S. 22).

An dieser Stelle sei darauf hingewiesen, dass es gerade für Lehrkräfte oft eine Hürde darstellt, Grenzverletzungen oder kleine Übergriffe zu artikulieren. Es mischen sich Zweifel an der eigenen Wahrnehmung und Sorge vor falscher Beschuldigung. Hier ist deshalb Gelegenheit zu schaffen, bei diffuser Verdachtslage (z. B. bei Kolleginnen, die sich durch anzügliche Bemerkungen unangenehm berührt fühlen) Beratung zu erhalten, um weitere Handlungsschritte zu entwickeln. Dies kann beispielsweise darin bestehen, die Situation weiter zu beobachten, oder die ratsuchende Person darin zu unterstützen, auf grenzverletzendes Verhalten mit deutlicher Abgrenzung zu reagieren. Die Ansprechpersonen stehen hier in der besonderen Verantwortung – idealerweise mit den Betroffenen zusammen – zu klären, was im Rahmen der Beratung geschehen kann, und was an die Schulleitung weitergegeben werden muss.

Präventionsangebote und Fortbildung

Ein zentrales Element schulischer Präventionsarbeit stellen Aufklärung und Fortbildung dar, damit die Betroffenen in ihren Rechten und Pflichten gestärkt werden. Wie oben bereits genannt, gehören dazu zum einen regelmäßige und umfassende Informationen zu den schulischen Standards (Leitbild, Verhaltenskodex, Beschwerdestrukturen). Zum anderen sollte eine regelmäßige Weiterbildung zu sexueller Selbstbestimmung im Allgemeinen sowie zu Aspekten der Kinderrechte und des Kinderschutzes im Besonderen erfolgen.

Die Informationen richten sich dabei an drei Zielgruppen:

- Schülerinnen und Schüler,
- Eltern bzw. Sorgeberechtigte und
- Lehrkräfte bzw. schulische Mitarbeitende.

Ganz allgemein wird empfohlen, zur Durchführung solcher Veranstaltungen die Kooperation mit externen Fachkräften zu suchen, wie beispielsweise des zuständigen Jugendamtes, der örtlichen spezialisierten Beratungsstellen (Kinderschutzzentren, Kinderschutzambulanzen, Opferschutzorganisationen wie Zartbitter e. V., Wildwasser e. V. usw.) oder der Polizei (z. B. dem Kommissariat Opferschutz). Einen Überblick über empfehlenswerte Literatur findet sich im Abschnitt Internet-Links und Literatur am Ende dieses Kapitels.

Angebote für Schülerinnen und Schüler

Schülerinnen und Schüler werden regelmäßig altersangemessen zum Themenkomplex sexuelle Selbstbestimmung informiert. Hierzu empfiehlt es sich, möglichst vielfältige methodisch-didaktische Möglichkeiten zu nutzen (zentrale Informationsveranstaltungen, Theaterstücke, Angebote externer Referentinnen und Referenten, Bücher oder Filme, Erkundungen sowie Projektwochen usw.). Inhaltlich gehören dazu beispielsweise: Kinderrechte, achtsamer Umgang mit den eigenen Grenzen und denen anderer, Nein-Sagen üben, Selbstschutz, Verhalten gegenüber fremden und bekannten Personen, Hilfe- und Unterstützungsmöglichkeiten usw. Des Weiteren zählen dazu Veranstaltungen, die über das schuleigene Präventionskonzept informieren, insbesondere zum Verhaltenskodex und zu den Beschwerdestrukturen. Zusätzlich zur regelhaften Unterweisung sollten anlassbezogen Verstöße gegen die sexuelle Selbstbestimmung (nicht nur aus dem schulischen Kontext) im Unterricht thematisiert werden.

Angebote für Eltern/Sorgeberechtigte

Das Schulgesetz (§ 65 Nr. 14 SchulG) verpflichtet die Schulen, Schutzkonzepte mit der Schulpflegschaft abzustimmen. Hierüber wird eine Beteiligung der Eltern, Schülerinnen und Schüler sowie Lehrkräfte garantiert. Darüber hinaus sind Eltern regelhaft über Inhalte des schulischen Präventionskonzepts zu informieren, insbesondere zum Verhaltenskodex und zu den Beschwerdestrukturen. Dazu gehören im allgemeinpräventiven Sinne das Sensibilisieren für sexualisierte bzw. familiäre Gewalt im häuslichen Kontext sowie für Möglichkeiten der Hilfe und Unterstützung, um risikobehaftete Lebensumstände zu verhindern oder ihnen zumindest entgegenzuwirken.

Darüber hinaus werden bei Bedarf zusätzliche Elterngespräche oder auch Elternabende durchgeführt. Dies gilt insbesondere im Falle, dass tatsächlich sexualisierte Übergriffe an der Schule vorgekommen sind. Dadurch entsteht die Möglichkeit, das schulische Handeln transparent zu begründen und für Kooperation und Unterstützung zu werben.

Angebote für Lehrkräfte sowie für Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter der Schule

Ziel der regelmäßigen Fortbildungen ist es, eine Grundhaltung von Achtsamkeit gegenüber der Wahrung der Integrität von Schülerinnen und Schülern einzunehmen sowie im Allgemeinen Wissen über zentrale Fragen des Kinderschutzes (Häufigkeiten, Entwicklungen, Gesetzesänderungen, Gesprächsführung usw.) zu vermitteln. Dies geschieht regelhaft durch wiederkehrende Fortbildungsveranstaltungen für das Kollegium und alle schulischen Mitarbeitenden (also auch für das nicht-pädagogische Personal) zur grundsätzlichen Beschäftigung, Vertiefung und Aktualisierung des Themas sexualisierter Gewalt.

Eine gute Möglichkeit sich alleine oder gemeinsam mit Kolleginnen und Kollegen im Bereich der sexualisierten Gewalt fortzubilden sind auch Online-Angebote. So können Lehrerinnen und Lehrer sich zunächst behutsam in einem selbst gesetzten Lernfortschritt an die Thematik herantasten. Der im Rahmen der Initiative „Schule gegen sexuelle Gewalt“ entwickelte **digitale Grundkurs „Was ist los mit Jaron?“** zum Schutz von Schülerinnen und Schülern vor sexuellem Missbrauch (Kurs I: Grundschule, Kurs II: Weiterführende Schule) vermittelt Lehrkräften praxisnah anhand von schulischen Alltagssituationen Basiswissen zu sexuellem Missbrauch und damit Handlungssicherheit im Kinderschutz. Die vierstündige Fortbildung ist in allen Bundesländern anerkannt. Alle Informationen finden Sie unter: www.was-ist-los-mit-jaron.de



Abb. 22 Online-Angebot „Was ist los mit Jaron?“
Quelle: UBSKM

Im schulischen Schutzkonzept ist auch geregelt, wie eine zeitnahe Aufarbeitung erfolgt, wenn es zu missbräuchlichen Situationen im Schulleben gekommen ist. Im Rahmen von Dienstbesprechungen sind der Vorfall und die Entstehungsbedingungen zu analysieren, mögliche Veränderungen bei der Fürsorge- und Aufsichtspflicht zu reflektieren und ggf. Konsequenzen abzuleiten. Dies dient neben der Erkenntnissicherung auch der emotionalen Entlastung der beteiligten Lehrkräfte bzw. des weiteren Schulpersonals.

Partizipation und Personalverantwortlichkeit

Die Beteiligung von Schülerinnen und Schüler sowie deren Sorgeberechtigten ist nicht nur ein formales Prinzip, um eine höhere Identifikation mit den Zielen zu erreichen. Partizipation entspringt der Grundhaltung, Schülerinnen und Schüler respektvoll und angemessen zu begegnen – mit anderen Worten: Betroffene zu Beteiligten zu machen. Gerade, weil im Kontext Schule durch die Notwendigkeit von Bewertungen (Noten) faktische und auch emotionale Abhängigkeiten bestehen, ist umso mehr darauf zu achten, dass die Integrität der Schülerinnen und Schüler gewahrt wird, bzw. da, wo sie verletzt wurde, dies zu korrigieren und die Würde der Verletzten wiederherzustellen.

Dies gilt im umgekehrten Fall gleichermaßen für die Lehrkräfte und sonstigen pädagogischen und nicht-pädagogischen Mitarbeitenden einer Schule. Mit dem Unterschied, dass von ihnen per definitionem professionelles Verhalten sowie Besonnenheit und Weitsicht erwartet werden kann. Denn als Erwachsene verfügen sie über weit bessere Möglichkeiten der Reflexion und Emotionskontrolle (im Zweifelsfalle: Beratung/Supervision mit Freistellung und Kostenübernahme durch den Dienstherrn usw.).

Von der Schulleitung wird zur Implementierung eines schulischen Schutzkonzeptes viel Ausdauer verlangt. Sie muss einerseits die Impulse geben, dass die präventiven wie auch interventiven Aufgaben entwickelt werden. Gleichzeitig hat sie in der Fürsorge für das schulische Personal **(Personalverantwortung)** auch auf dessen Zuverlässigkeit und Integrität zu achten. Kleinsten Verdachtsmomenten ist nachzugehen, und diese sind in Personalgesprächen zu klären. Die Schulleitung demonstriert damit, dass das Thema Kinderschutz höchste Priorität hat und trägt dazu bei, dass sich die Beteiligten zunehmend mit dem Leitbild und dem Verhaltenskodex identifizieren.

Die Umsetzung schulischer Schutzkonzepte steht und fällt mit dieser Identifikation. Die Mitarbeitenden einer Schule tragen mit ihrem Verhalten, mit ihrem Denken und ihrem Tun, ihrer Begeisterung und Motivation zum Gelingen bei. Wenn die Lehrkräfte und die anderen pädagogischen wie nicht-pädagogischen Mitarbeitenden davon überzeugt sind, die Schule zu einem sicheren Ort für Kinder und Jugendliche machen zu können, wird dies auch gelingen. Sie sind achtsam für Grenzverletzungen bei sich und Anderen, bedenken eigene Anteile und mögliche strukturelle Benachteiligungen, können Fehlverhalten offen ansprechen und werden umgekehrt schneller bei Sorgen und Nöten ins Vertrauen gezogen.

Vorgehen zur Entwicklung eines Schulischen Schutzkonzepts

Die neun Handlungsfelder können bei flüchtiger Betrachtung vielleicht abschrecken ob der Vielzahl der Aufgaben. Schaut man genauer hin, sind viele Standards in den Schulen bereits vorhanden, und/oder werden in anderen Zusammenhängen selbstverständlich praktiziert.

Die neun Felder greifen ineinander, bedingen sich wechselseitig oder werden ohnehin schon ausgeübt.

Die Verantwortlichkeit liegt bei der Schulleitung. Sie kann Impulse setzen, Wünsche aufgreifen, sich Unterstützung holen, organisatorische Rahmenbedingungen beeinflussen – allein aber kann die Schule nicht verändern. Deshalb gilt es für den Prozess zur Entwicklung eines Schutzkonzeptes, von Anfang an alle Menschen innerhalb einer Schulgemeinschaft angemessen zu beteiligen. In der Regel steht am Anfang die **Bildung einer Steuergruppe**. Aufgrund großer inhaltlicher Überschneidungen liegt es nahe, hierfür Mitarbeitende des Teams für Beratung, Gewaltprävention und Krisenintervention zu rekrutieren.

Um frühzeitig eine Beteiligung der Eltern und Schülerinnen und Schüler zu erlangen, empfiehlt es sich, den Prozess der Schutzkonzept-Entwicklung von der Schulkonferenz bestätigen zu lassen bzw. weitere schulische Gremien (zu beteiligen **(Partizipation)**. Gerade die Sichtweise der Schülerinnen und Schüler sowie der Eltern ist von besonderem Interesse, da diese am besten Gefahrenpunkte benennen können. Gemäß § 65 Nr. 14 SchulG ist das Schutzkonzept ohnehin mit der Schulkonferenz abzustimmen.

Sodann hat diese Steuergruppe einen Fahrplan für die Arbeitsschritte festzulegen. Üblicherweise beginnt man mit der Beschreibung des IST-Zustands. Dies geschieht durch eine **umfassende Analyse** der Situation an einer Schule, der Besonderheiten der Gemeinschaft der Schülerinnen und Schüler wie auch der Mitarbeitenden sowie potenzieller Risiko- wie auch Schutzfaktoren. Bezüglich der Risiken geht es darum, wo und wie ein potenzieller Täter bzw. eine potenzielle Täterin Möglichkeiten zur Gestaltung missbräuchlicher Situationen in der Schule findet.

Die Schutzfaktoren hingegen beschreiben, was ihn oder sie von sexualisierter Gewalt abhalten könnte bzw. wie Kinder und Jugendliche es schaffen, sich frühzeitig Hilfe zu holen. Letztlich geht es um eine Beschreibung der gegenwärtigen **Organisationskultur** bezüglich potenzieller Gefährdungen durch Grenzverletzungen und sexuelle Übergriffe im schulischen Kontext. Die Organisationskultur speist sich aus objektivierbaren Rahmenbedingungen (Vereinbarungen und Absprachen, Aushänge und Plakate, Räume und deren Gestaltung, Verschriftlichung auf der Schul-Homepage, Einsatz von Mitarbeitenden u. v. a. m.) sowie der von den Mitarbeitenden gelebten Haltung zum respektvollen und achtsamen Miteinander.

Nach der Beschreibung des Ist-Zustands wird das zu entwickelnde Ziel, der Soll-Zustand, in Form des **Leitbilds** beschrieben. Die Ergebnisse dieser Diskussionen münden als Empfehlung für konkretes Verhalten in der Formulierung eines **Verhaltenskodex**. Für den Fall, dass es in der Schule doch zu missbräuchlichen Übergriffen kommt, werden Vorgehen für Beschwerden entwickelt **(Beschwerdestrukturen)** sowie das Vorgehen für den konkreten (Verdachts-)Fall **(Interventionsplan)**. Die dazu nötige **Kooperation** stellt sich in den Netzwerken der Schule dar, die ggf. um spezielle Ansprechpersonen zu erweitern sind.

Die so entwickelten Maßnahmen (Leitbild, Verhaltenskodex, Beschwerdeverfahren, Interventionen) werden der Schulgemeinschaft auf verschiedenen Wegen zugänglich gemacht, zum Teil als **Fortbildungsangebote**. Diese werden durch wiederkehrende Veranstaltungen zu den Grundlagen (für Schülerinnen und Schüler, Eltern, neuen Kollegen) sowie vertiefende Veranstaltungen zu neuen Entwicklungen im Kinderschutz (für Lehrerkräften) ergänzt. Letzteres ist Teil der Personalentwicklung und damit Aufgabe der Schulleitung.

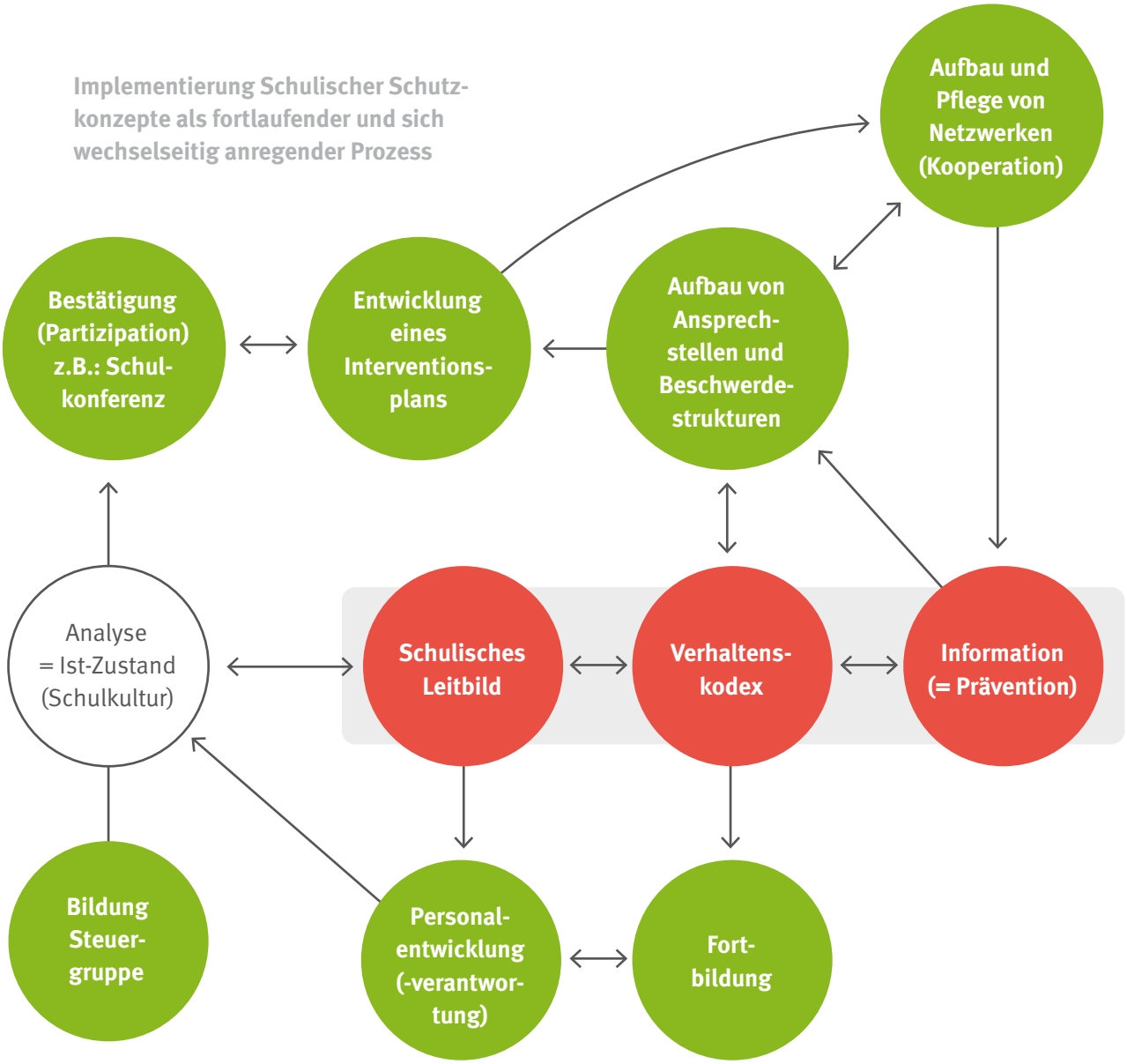


Abb. 23 Implementierung schulischer Schutzkonzepte als fortlaufender und sich wechselseitig anregender Prozess, basierend auf den Handlungsfeldern des UBSKM

Im Sinne von Transparenz und zur Partizipation der Beteiligten (Lehrkräfte, pädagogisches Personal, sonstige Mitarbeitenden der Schule, Schülerinnen und Schüler, Eltern) ist es notwendig, den Ist-Zustand (Risiko-Analyse) und den Soll-Zustand (Ziele des Leitbildes) regelmäßig zu überprüfen und abzufragen. Durch die Wiederholung wird bereits ein Ziel erreicht – die zunehmende Sensibilisierung für das Thema. Zugleich wird deutlich, welche Veränderungen und Maßnahmen hilfreich sind bzw. wo Risiken weiter bestehen.

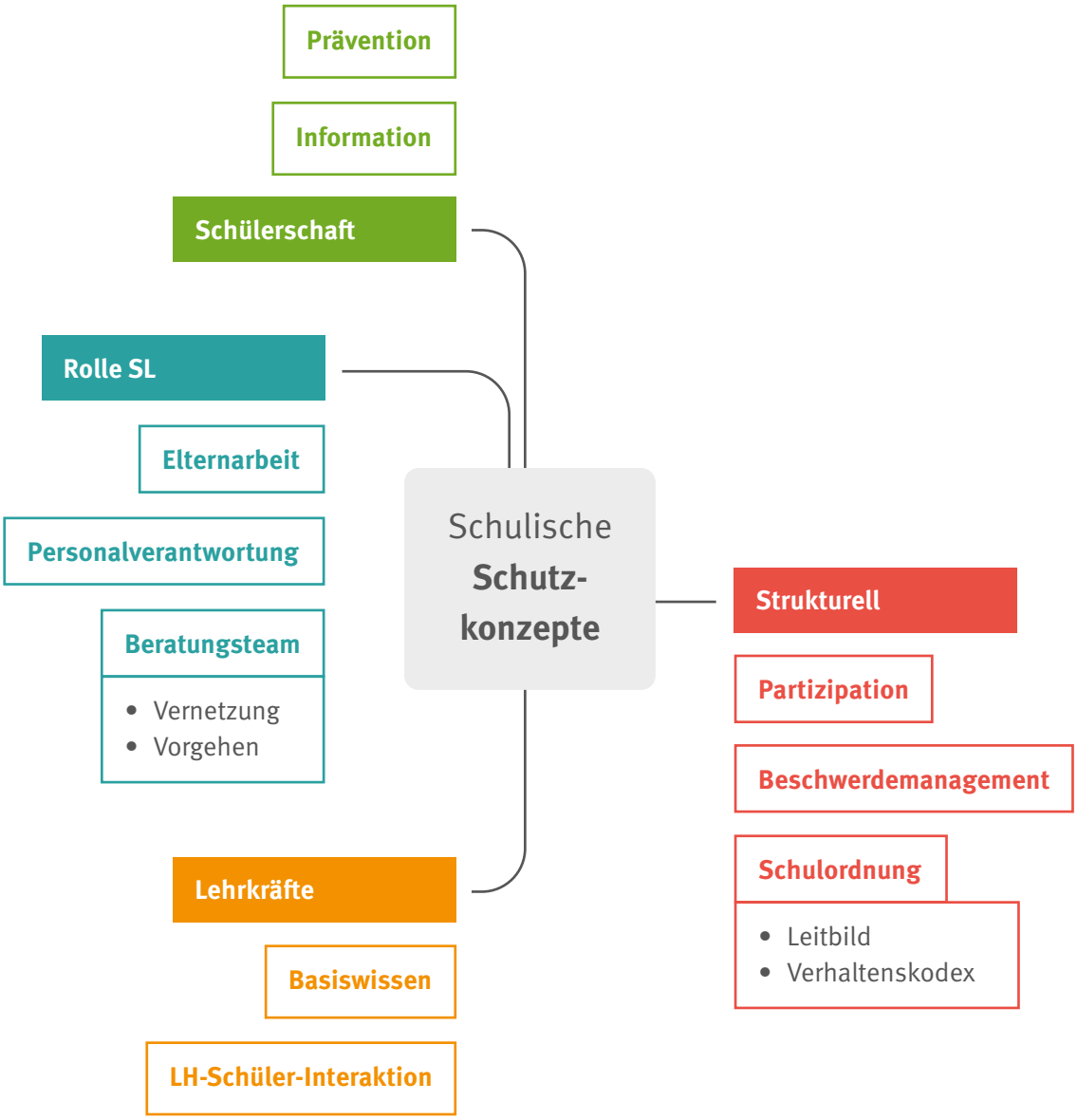


Abb. 24 Implementierung Schulischer Schutzkonzepte – mögliche Ansatzpunkte, basierend auf den Handlungsfeldern des UBSKM

Exkurs 1: Hinweise auf sexualisierte Gewalt

Ganz allgemein gilt, dass es keine typischen Kennzeichen für sexuellen Missbrauch gibt. Die Einschätzung stützt sich im Wesentlichen auf die Aussage der Betroffenen.

Sexualisierte Gewalt geschieht i. d. R. unter Gewaltandrohung bzw. ausgeübter Gewalt, oftmals verbunden mit Schweigeverpflichtung und Geheimhaltungsdruck, und fast immer als geplanter, aktiver Übergriff. Aufgrund der großen Bandbreite der hier möglichen Vorfälle gibt es zwangsläufig große Unterschiede was die daraus resultierenden Symptome bei den Opfern betreffen. Diese reichen von diffusen psychosomatischen Beschwerden bis hin zu massiven Traumafolgestörungen mit Angstzuständen, Vermeidungsverhalten, Abstumpfung, dissoziativen Phänomenen (Abspaltungen) u. v. a. m.

Es gibt dennoch eine Reihe von Auffälligkeiten, die zumindest einen Anfangsverdacht auslösen sollten. Hier ist jedoch zu beachten, dass einzeln auftretende Anzeichen nicht zwingend Beleg für erfolgte sexuelle Übergriffe bzw. Misshandlungen sind. In aller Regel reift eine solche Einschätzung erst im Laufe der Zeit, unter Einbeziehung von Risiko- und Schutzfaktoren sowie unter Ausschluss anderer Erklärungen (mehrdimensionale Gefährdungseinschätzung). Entscheidend bleibt die Kooperation mit der betroffenen Person, denn die Beurteilung erfolgter sexualisierter Gewalt stützt sich in den meisten Fällen wesentlich auf die Aussage der Betroffenen selbst.

Da es bei den Auffälligkeiten im Allgemeinen keine Unterschiede nach verursachender Person (häusliches Umfeld oder Fremdtäter) gibt, wird für die Prüfung von Hinweisen auf sexualisierte Gewalt an dieser Stelle auf den entsprechenden Abschnitt im Kapitel Kindeswohlgefährdung in dieser Broschüre verwiesen. Im Rahmen der schulinternen Qualifizierung sind Lehrkräfte und das weitere pädagogische Personal für diese Hinweise auf der Verhaltenseben zu sensibilisieren.

Exkurs 2: Sollen Institutionen Anzeige erstatten?

Einführung

Verdichten sich in einer Einrichtung die Hinweise auf eine Straftat (gegen die sexuelle Selbstbestimmung), treffen oft widerstreitende Interessen aufeinander. Da ist einerseits die Sorge um das persönliche Schutzbedürfnis der Betroffenen und deren Belastbarkeit; andererseits will man niemandem Unrecht tun – es besteht auch die Fürsorgepflicht für die Beschuldigten.

Mit der Reform des Strafrechts im Bereich der sexuellen Selbstbestimmung zum 1. Juli 2021 sind Strafbestimmungen durch die Erhöhung des Strafmaßes nunmehr als Verbrechen eingestuft worden. Die Anzeige von Verbrechen unterliegt nach dem gemeinsamen Runderlass zur Verhütung und Bekämpfung der Jugendkriminalität der Anzeigepflicht durch die Schulleitung. Gleichzeitig sind nach dem o. g. Erlass von ihr aber auch Vergehen, die gegen die sexuelle Selbstbestimmung verstoßen anzuzeigen. Es ist nachvollziehbar, dass Zweifel und Unsicherheit darüber entstehen können, ob Indizien oder Beweise ausreichen. Daher ist es wichtig bei Verdachtsfällen die Strafverfolgungsbehörden vertrauensvoll einzubeziehen. Eigene Ermittlungen sind nicht durchgeführt werden.

Vorgehen bei einer Anzeige

Wenn Anhaltspunkte für einen sexuellen Missbrauch i. S. einer Straftat gegen die sexuelle Selbstbestimmung vorliegen, so sind also grundsätzlich die Strafverfolgungsbehörden einzuschalten. Die Schulleitung sollte Hinweise und Anschuldigungen auf die Plausibilität hin prüfen, auch bei anonymen Hinweisen. Hierbei sind Gerüchte und Mutmaßungen von Tatsachen und belastenden Zeugenaussagen zu unterscheiden. Letztgenannte stellen im wörtlichen Sinne tatsächliche Anhaltspunkte dar, an die die Ermittlungen von Polizei bzw. Staatsanwaltschaft anknüpfen können. Diese weiteren Ermittlungen und die Strafverfolgung sind dann ausschließlich Aufgabe der Strafverfolgungsbehörden.

Fazit

Als hilfreich erweist sich, wenn im Interventionsplan des schulischen Schutzkonzeptes die Anzeige von Verstößen fest verankert ist. Diese Setzung erleichtert die Entscheidung für die Verantwortlichen. Damit kann die Schule als sicherer Ort für alle Beteiligten, Schülerinnen und Schüler wie Lehrkräfte und pädagogisches Personal, gestaltet werden.

Exkurs 3: Strategien im Verhalten von Täterinnen und Tätern

Um Kinder und Jugendliche in Schulen und Einrichtungen effektiv zu schützen, ist es hilfreich, die wesentlichen Strategien von Täterinnen und Tätern zu kennen. Die Situation in der Schule ist per definitionem von einem Machtgefälle gekennzeichnet, das hier im Grundsatz nicht in Frage gestellt wird: Schülerinnen und Schüler sind von ihren Lehrkräften in vielfältiger Weise abhängig (Benotung, emotional, Zuwendung u. v. m.). Damit lastet auf Lehrkräften und pädagogischen Personal die Verantwortung, ihre „Macht“ zum Wohle der anvertrauten Kinder und Jugendlichen sorgfältig, reflektiert und gerecht einzusetzen. Auch ohne sexuelle Intention werden hier schnell Grenzen überschritten. Typische Situationen von Machtmissbrauch finden sich in Eikenbusch, 2010.

Deutlich wird, dass sexualisierte Gewalt nur einen kleinen Teil pädagogischen Fehlverhaltens ausmacht. Doch sind bei Verhaltensweisen, die einen Machtvorteil missbräuchlich für sexualisierte Gewalt nutzen, besonders perfide absichtsvolle Prozesse zu beobachten. Bei den Sexualdelikten mit Opfern im Kindesalter sind spontane Vergewaltigungen (oft mit Todesfolge) die Ausnahme, die meisten Taten sind von langer Hand geplant. Der niederländische Therapeut Ruud Bullens hat in den 80er und 90er Jahren des letzten Jahrhunderts dafür den Begriff „Grooming“ geprägt (vgl. Bullens, 1995, siehe auch Heiliger, 2000, 2002). Grooming kann man mit „vorbereiten, anbahnen“ übersetzen und beschreibt den komplexen Prozess der Vorbereitung und Planung einer Tat: also Auswahl, Annäherung, Isolation und Verführung eines Opfers. Dazu muss man sich vergegenwärtigen, dass manche Täterinnen und Täter Meister der Täuschung und der Manipulation von Opfer und Umwelt sind! Im Folgenden soll exemplarisch ein möglicher Grooming-Prozess im Kontext Schule betrachtet werden.

Auswahl des Opfers und Schaffen emotionaler Abhängigkeit

Am Anfang stehen die Suche und Auswahl eines Opfers; dies geschieht zunehmend auch unter Vortäuschung falscher Identitäten mittels Ansprache in den Sozialen Medien. In Schulen und anderen pädagogischen Einrichtungen ist die direkte Ansprache potenzieller Opfer möglich. Der Täter (seltener die Täterin) trifft scheinbar zufällig öfters auf das Kind / auf den Jugendlichen und zeigt Interesse. Das Kind reagiert positiv auf die Aufmerksamkeit. Es entwickelt Vertrauen und teilt zunehmend unkritisch persönliche Dinge (Vorlieben, Abneigungen u. a.) mit, die der Täter als wertvolle Information bei den weiteren Schritten verwendet. Es entwickelt sich eine exklusive Beziehung mit zunehmender emotionaler Abhängigkeit.

Missbrauch durch **Lehrkräfte** → **Macht Einfluss Interesse**

eigenen Willen missbräuchlich durchsetzen

strafen

- körperlich züchtigen
- Strafarbeiten aufgeben
- andere zu Strafen veranlassen (z. B. Eltern)

tätlich werden

- schlagen, anbrüllen, schubsen, stoßen
- Bewegungsraum einschränken, ein-/aussperren

entmutigen, klein machen

- Schuldgefühle einreden
- Gefühle unterdrücken
- Vorwürfe
- paralysieren

isolieren, ausgrenzen

- weggucken
- in die Ecke stellen
- schweigen
- bloßstellen

negativ urteilen

- negative Prognose, negative Erwartungen und Vorurteile
- Absprechen der Lernfähigkeit
- negative Attributionen

Macht zeigen

- ignorieren, Hilfe verweigern
- Überlegenheitsgesten
- willkürlich verantwortlich machen/drannehmen

Personenkult fördern

- üb. Kollegen herziehen
- besondere Regeln für sich fordern
- ungerechte Beurteilung
- sich selbst idealisieren
- Schüler durch Nähe bestechen

verbale Gewalt üben

- lächerlich machen, kränken
- zynisch sein, diffamieren, herabsetzen, beschimpfen
- Rache üben, bedrohen

Auftrag missbrauchen

indoktrinieren

Arbeit verweigern

Regeln verletzen

nichts tun, Faulheit

Noten verschenken, leistungsfremde Faktoren bei Notenvergabe

ungerechte Beurteilung

Vertrauen/Beziehungen missbrauchen

Distanz nicht einhalten

- psychisch (z. B. sich aufdrängen, aushorchen, sich verbrüdern)
- physisch (z .B. zu große Nähe, unerwünschte Umarmungen)

diskriminieren

- wg. Religion,
- wg. politischer Anschauung
- sexueller Orientierung etc.

anzügliche Kommentare, zweideutige Witze

Liebesentzug

sexuelle/partnerschaftliche Beziehungen mit Abhängigen eingehen oder dulden

sexueller Missbrauch

Abb. 25 Typische Strategien bei Missbrauch durch Lehrkräfte (aus: Eikenbusch, 2010, S. 33)

Testung und Isolation

Diese Beziehung wird dadurch intensiviert, dass der Täter dem Opfer besondere Aufgaben anvertraut (z. B. etwas in das Schulsekretariat bringen, etwas (scheinbar) dringend Benötigtes aus dem Auto holen) oder attraktive Dinge unternimmt (ein Eis kaufen, oder auch für Kinder „verbotene“ Aktivitäten). Diese Aufgaben stärken die emotionale Abhängigkeit, zugleich sind sie Teil einer sich wiederholenden Testung: Verhält sich das Kind zuverlässig und kooperativ?

Scheitert das Opfer bei einer Aufgabe, kann der Täter mittels (vorgespielter) Enttäuschung den emotionalen Druck erhöhen. Das Kind wird sich beim nächsten Mal mehr anstrengen, sich dem Erwachsenen als zuverlässig zu erweisen. Auch das ist natürlich ein Test. Bis zu diesem Zeitpunkt ist noch nichts strafrechtlich Relevantes passiert, unter Umständen noch nicht einmal etwas Anrüchiges; ein (scheinbar) völlig unauffälliges, zugewandtes Verhalten eines engagierten Pädagogen. Parallel dazu wird das Opfer schrittweise, schleichend von seiner Bezugsgruppe getrennt (sofern das überhaupt notwendig ist). Die Gruppe reagiert unbewusst auf die zunehmende Sonderrolle mit wachsender Ablehnung und Ausgrenzung. Umgekehrt muss sich das Kind entscheiden, ob es weiterhin die wohlwollende Aufmerksamkeit des Erwachsenen genießen oder Teil einer Gruppe bleiben will, von der es gerade Ablehnung erfährt.

Je nach Konstellation wird die Isolation durch weitere Abspaltungsmaßnahmen gefördert: Dem belasteten Kollegen wird das Gespräch mit einem schwierigen Schüler angeboten; die Gruppendynamik innerhalb einer Klasse wird durch Zuwendung und Anreize verzerrt, der „Sündenbock“ (Omega-Position) noch mehr isoliert, um dankbar die Hilfe des Lehrers anzunehmen.

Geheimnis, Lüge und Grenzverschiebung

Die Isolation und Kooperationsbereitschaft werden durch das Einführen von Geheimnissen weiter gefördert. Zunächst sind dies kleine, harmlose Begünstigungen. Auch die Begründung ist logisch gut nachvollziehbar – Offenheit würde Neider anlocken oder die exklusive Beziehung gefährden. Das Opfer stimmt dem – quasi freiwillig – zu, und beginnt, für den Täter zu lügen. Der Täter wiederum kann diesen Akt zu seinen Gunsten nutzen: „Du wolltest es doch selbst.“ oder „Wenn es rauskommt, bekommst Du Ärger.“ Mit solchen Formulierungen wird der Druck auf das Opfer weiter erhöht. Zugleich verfängt sich das Opfer zunehmend in der (scheinbar selbst gewählten) Lügenkonstruktion. Je länger es lügt, umso schwieriger wird es, sich mit der Wahrheit an Andere zu wenden. Somit ist es auf die Manipulation durch den Täter hereingefallen. Faktisch ist so eine Manipulation für das Opfer nur mit viel emotionaler Distanz zu erfassen. Jüngere Kinder können dies aufgrund ihrer kognitiven Entwicklung sowieso noch nicht begreifen. Die emotionale Verwicklung in das Geschehen

verhindert auch bei Älteren eine distanzierte Betrachtung. Die Beteiligten können die Manipulation nicht erkennen, vielmehr fühlen sie sich schuldig, weil es – aus ihrer Sicht –immer eigene, freiwillige Entscheidungen waren.

Gleichzeitig werden schrittweise Grenzen verschoben: (scheinbar) zufällige Berührungen – zugleich ein Test auf Kooperation und Verschwiegenheit, (scheinbar) beiläufiges Ansprechen sexueller Themen, oder das (scheinbar) zufällig herumliegende pornographische Material wird noch schnell versteckt. Dadurch wird kindliche Neugierde geweckt, und – unter Geheimnisauflagen (siehe oben) – schrittweise ein nicht entwicklungsadäquater Umgang mit Sexualität eingeführt. Das Kind wird – zunehmend unter emotionalem Zwang, unter Umständen dann auch unter Gewaltandrohung – gefügig gemacht.

Die Grenzverschiebung wirkt auch in anderen Bereichen. Zum Beispiel wird durch bestimmte Formulierungen (anzügliche Bemerkungen, Witze, normierende Feststellungen usw.) die Gesprächsatmosphäre im Kollegium verändert; mit der Zeit erscheint es selbstverständlich, offen über sexuelle Dinge zu reden. Da auch dies ein schleichender Prozess ist, wird er kaum wahrgenommen. Zudem traut sich – aufgrund der Schlüsselposition und der allgemeinen Anerkennung – niemand, das Verhalten öffentlich zu kritisieren.

Abhängigkeiten aufbauen, Freiräume schaffen

Die Umgebung, z. B. das Kollegium, wird dadurch getäuscht, dass sich Täter gerne bestimmte Positionen erarbeiten, in denen sie ein gewisses Maß an Kontrolle ausüben können. Indem sie ein besonderes Thema besetzen oder eine Schlüsselkompetenz haben, erlangen sie bedeutsame Positionen. Sie übernehmen ungeliebte Arbeiten; die anderen Lehrkräfte sind über die Entlastung froh, und dadurch bereit, über die eine oder andere Verhaltenseigenart hinwegzusehen. Die Täter erscheinen als engagierte Kollegen. Sie arbeiten zu ungewöhnlichen Zeiten, damit erlangen sie Zutritt zu ungenutzten Räumen. Das Dilemma hierbei ist, diese Beschreibung gilt für viele engagierte Lehrkräfte: Es ist kein Verbrechen, sich beruflich zu engagieren; der Unterschied liegt in der Intention bzw. der Bereitschaft, diesen Vorteil missbräuchlich zu nutzen.

Schlussbemerkungen

Ein Teil der Täuschung basiert auf Ablenkung. Oftmals haben pädo-kriminelle Menschen zwei Gesichter (nach Bullens, 1995); sie pflegen eine Fassade bzw. spielen eine Rolle (z. B. fachkompetent, engagiert, Vertrauensperson, Eigenbrötler, Dauerjugendlicher u.a.). Dazu kann auch das exzessive Flirten mit Kolleginnen oder Kollegen gehören, oder sich über sexuellen Missbrauch zu empören. Was im Umkehrschluss aber nicht bedeutet, dass jeder, der flirtet oder sich empört, auch ein Missbraucher ist.

Wenn aufgrund allgemeiner Wachsamkeit in der Schule bestimmte Räume verwehrt werden, wird es Verschiebungen geben – insbesondere das Internet und Cyber-Grooming entwickeln sich derzeit zu neuen Aktionsfeldern. Dabei bilden die brutale Ausnutzung der eigenen Kinder durch Einsperren, Schläge und das Filmen von Vergewaltigungen die traurige Spitze des Eisbergs. Den vielfachen Missbrauch unter der sichtbaren Oberfläche zu verhindern, jene alltägliche sexualisierte Gewalt „kleiner", unauffälliger Übergriffe, unbemerkt und ohne mediales Interesse zu entlarven, das alles bleibt das vorrangige Bemühen im Kinderschutz.

Grundsätzlich soll an dieser Stelle aber auch darauf hingewiesen werden, dass die überwiegende Zahl der Lehrkräfte die ihnen anvertrauten Kinder, Jugendlichen und jungen Erwachsenen in höchstem Maße verantwortlich und entwicklungsförderlich behandelt!

Neben dem Ziel des Kindesschutzes muss es auch im gesellschaftlichen Interesse bleiben, eben jenen Menschen zu helfen, die durch ihr Verhalten Kinder und Jugendliche schädigen. Bei einer Teilgruppe von Tätern findet sich eine genetische Veranlagung, andere waren als Kind selbst betroffen von sexuellem Missbrauch, bei wieder anderen finden sich deutliche kognitive Verzerrungen und Fehldeutungen der Wirklichkeit. Beratung und Therapie für (potenzielle) Täter zielen auf Einsicht und Verantwortungsübernahme für das eigene Handeln, um weitere missbräuchliche Situationen zu verhindern. In den letzten Jahren sind zunehmend mehr Menschen (insbesondere Männer) bereit, im Kampf gegen das Ausleben ihrer pädophilen Bedürfnisse Hilfe anzunehmen Hilfe anzunehmen. Sie erfahren Unterstützung in einer Vielzahl von Täterprojekten. An dieser Stelle sei explizit auf das Forschungsprojekt der Berliner Charité „Kein Täter werden" verwiesen – Näheres siehe unter Internet-Links und Literatur).

Beachte

- Sexuelle Übergriffe gibt es in jeder Schulform
- Auch Frauen können Täterinnen sein
- Oftmals hat eine Täterin bzw. ein Täter mehrere Opfer!
- Es besteht die Möglichkeit, dass die Täterin / der Täter aus dem Bereich der Schulleitung kommt
- Bei Kindern/Jugendlichen: Entwicklungsunterschiede beachten

Literaturangaben / vertiefende Literaturangaben / Links

Schulische Schutzkonzepte – Allgemeines

- **Unabhängiger Beauftragter für Fragen des sexuellen Kindesmissbrauchs der Bundesregierung (UBSKM)**: www.beauftragter-missbrauch.de

- **Initiative „Schule gegen sexuelle Gewalt“** – hier mit länderspezifischen Informationen. www.nordrhein-westfalen.schule-gegen-sexuelle-gewalt.de

- **Förderverein Kinderschutzportal e. V.**
  Die Onlineplattform: www.kinderschutzportal.de ist ein Angebot des Fördervereins Kinderschutzportal e. V. mit Sitz in Warendorf. Das Portal versteht sich als Kontakt- und Informationsstelle zur Qualifizierung der in der Prävention Tätigen. Es entstand im Rahmen eines Forschungstransferprojekts zum Thema „Sexualisierte Gewalt“ der Westfälischen Wilhelms-Universität Münster und war lange Jahre im ehemaligen Institut für Forschung und Lehre für die Primarstufe, später im Zentrum für Lehrerbildung der Universität Münster angesiedelt: www.schulische-praevention.de

Prävention – Allgemeines

- **Landesfachstelle Prävention sexualisierte Gewalt**
  Die Landesfachstelle Prävention sexualisierte Gewalt (PSG) des Landes Nordrhein-Westfalen bietet Unterstützung für Betroffene bzw. Eltern sowie Informationen, Fortbildung und Beratung für Fachkräfte. Darüber hinaus sollen Angebote vernetzt und aktuelle Entwicklungen zum Kinderschutz in NRW vermittelt werden: www.psg.nrw

- **Deutsche Gesellschaft für Prävention und Intervention bei Kindesmisshandlung, -vernachlässigung und sexualisierter Gewalt e. V. (DGfPI)**
  Bundesweit und im angrenzenden Ausland aktiver Dachverband spezialisierter Institutionen und Fachkräfte aus allen Bereichen der Sozialarbeit, Pädagogik, Polizei, Justiz, Gerichts- und Bewährungshilfe, Medizin, Therapie und Beratung sowie aus Lehre und Wissenschaft. Ziel ist die Verbesserung des Kinderschutzes, u. a. durch Öffentlichkeitsarbeit, Fortbildung und Professionalisierung, Förderung des Wissenstransfers und die Beratung von Organisationen. Homepage: www.dgfpi.de/index.php/startseite.html
  Datenbank der Mitgliedsinstitutionen: www.dgfpi.de/index.php/mitgliederdatenbank.html
  Überblick über weitere Hilfsangebote: www.dgfpi.de/index.php/verein/hilfe-finden.html

- **Kinderschutz in Nordrhein-Westfalen**
  Online-Angebot des Deutschen Kinderschutzbundes, Landesverband NRW e. V., Wuppertal. Die Plattform bietet Rat und Hilfe für Betroffene sowie Information für Fachleute: www.kinderschutz-in-nrw.de

- **Die Kinderschutzzentren**
  Die Bundesarbeitsgemeinschaft der Kinderschutz-Zentren e. V. (Sitz: Köln) ist der Dachverband von bundesweit 32 Kinderschutzeinrichtungen (davon neun in NRW). Ziele sind u. a. fachliche Unterstützung (Fortbildung, Qualitätsstandards) sowie die gesellschaftspolitische Gestaltung des Kinderschutzes in Deutschland: www.kinderschutz-zentren.org

- **ZARTBITTER e. V.**
  Zartbitter ist eine der ältesten Kontakt- und Informationsstellen gegen sexuellen Missbrauch an Mädchen und Jungen in Deutschland. Über die Betroffenen hinaus gibt es umfangreiche Informations- und Arbeitsmaterialien für Eltern und Fachkräfte: www.zartbitter.de/gegen_sexuellen_missbrauch/Aktuell/100_index.php

- **Präventionsbüro PETZE**
  Das PETZE-Institut für Gewaltprävention gGmbH in Trägerschaft des Frauennotrufs Kiel e. V. verfolgt das Anliegen, Kinder und Jugendliche vor sexuellem Missbrauch zu schützen. Dazu gehören Schulungen für Fachkräfte und die Entwicklung praxisnaher Präventionsmaterialien: www.petze-kiel.de

Literatur

Körner, W., Bauer, U., Kreuz, I. (2016): Prävention von sexualisierter Gewalt in der Primarstufe. Manual für Lehrerinnen und Lehrer. Das IGEL Programm. Beltz. Weinheim.

PETZE – Institut für Gewaltprävention gGmbH (2018): Echt Krass. Jugendliche und Sexualität. Präventionsmaterial für Schule und Jugendhilfe. Präventionsbüro PETZE. Kiel.

Präventionsbüro PETZE (Hrsg.) (2016): Wir sind ECHT KLASSE! Materialien für die Grundschule zur Prävention von sexuellem Missbrauch.

Spezielle Prävention – Material für FöS Lernen und FöS Geistige Entwicklung

Präventionsbüro PETZE
Das PETZE – Institut für Gewaltprävention gGmbH in Trägerschaft des Frauennotrufes Kiel e. V. verfolgt das Anliegen, Kinder und Jugendliche vor sexuellem Missbrauch zu schützen. Dazu gehören Schulungen für Fachkräfte und die Entwicklung praxisnaher Präventionsmaterialien: www.petze-kiel.de

Literatur

Fegert, J.M., Bütow, B., Fetzer, A.E., König, C., Ziegenhain, U. (Hrsg.) (2007): Ich bestimme mein Leben … und Sex gehört dazu. Geschichten zu Selbstbestimmung, Sexualität und Sexueller Gewalt für junge Menschen mit geistiger Behinderung. Mit Illustrationen von Birgit Pemberger. Schirmer. Ulm.

PETZE – Institut für Gewaltprävention gGmbH (Hrsg.) (2019): ECHT MEIN RECHT! Selbstbestimmung und Schutz vor sexualisierter Gewalt für Menschen mit Lernschwierigkeiten. Materialien und Methoden für Einrichtungen der Behindertenhilfe zur Selbstwertstärkung und zur Prävention von sexualisierter Gewalt.

Spezielle Prävention – Loverboys

- **Liebe ohne Zwang**
  Liebe ohne Zwang ist ein Projekt des Netzwerkes gegen Menschenhandel e. V., das durch Präventionsmaßnahmen befähigen möchte, Menschenhandel zu erkennen und dagegen vorzugehen. www.liebe-ohne-zwang.de/loverboys/79-wer-oder-was-ist-ein-loverboy

- **Der Weiße Ring**
  www.weisser-ring.de/media-news/news-pressemitteilungen/14-05-2012

- **Landeskriminalamt Niedersachen**
  www.lka.polizei-nds.de/praevention/aktuelles_und_kampagnen/die-masche-der-loverboys---wenn-aus-liebe-zwang-wird-115322.html

Spezielle Prävention – Täterstrategien

- **Bezirksregierung Arnsberg – Handreichung (2012):**
  Sexualisierte Gewalt in der Schule. Leitfaden zum Umgang mit Verdachtsfällen sexueller Grenzverletzungen, Übergriffe und Straftaten durch Lehrkräfte und weitere Beschäftigte in der Schule: www.bezreg-arnsberg.nrw.de

Literatur

Enders; Ursula (Hrsg.) (2012): Grenzen achten. Schutz vor sexuellem Missbrauch in Institutionen. Ein Handbuch für die Praxis. Kiepenheuer & Witsch. Köln.

Spezielle Prävention – Kein Täter werden

- **Präventionsprojekt „Kein Täter werden“**
  2005 vom Institut für Sexualwissenschaft und Sexualmedizin der Charité Berlin gegründet, mittlerweile ein bundesweit präsentes Forschungs- und Präventionsnetzwerk. Therapeutische Angebote für Menschen, die auf Kinder gerichtete sexuelle Fantasien haben, aber keine Übergriffe begehen wollen und Hilfe suchen. Mittlerweile gibt es auch therapeutische Angebote der primären Prävention von sexuellem Kindesmissbrauch durch Jugendliche, die auf Kinder gerichtete sexuelle Fantasien haben: www.kein-taeter-werden.de
  www.sexualmedizin.charite.de/forschung/du_traeumst_von_ihnen

- **Deutsche Gesellschaft für Prävention und Intervention bei Kindesmisshandlung, -vernachlässigung und sexualisierter Gewalt e. V. (DGfPI)**
  Bundesweit und im angrenzenden Ausland aktiver Dachverband spezialisierter Institutionen und Fachkräfte aus allen Bereichen der Sozialarbeit, Pädagogik, Polizei, Justiz, Gerichts- und Bewährungshilfe, Medizin, Therapie und Beratung sowie aus Lehre und Wissenschaft. Ziel ist die Verbesserung des Kinderschutzes u. a. durch Öffentlichkeitsarbeit, Fortbildung und Professionalisierung, Förderung des Wissenstransfers und die Beratung von Organisationen.

  Die DGfPI bietet Fortbildungen für opfergerechte Täterarbeit sowie Werkstattgespräche für Fachkräfte, die mit sexuell übergriffigen Kindern und Jugendlichen arbeiten. Nähere Information: www.dgfpi.de/index.php/startseite.html

  Fortbildung opfergerechte Täterarbeit: www.dgfpi.de/index.php/kinderschutz/modularisierte-fortbildung.html

  Werkstattgespräche: www.dgfpi.de/index.php/kinderschutz/werkstattgespraeche/vorbereitungskreis.html

Literatur

Schicha, N., Braun, G., Arbeitsgemeinschaft Kinder- und Jugendschutz Landesstelle NRW. e. V. (AJS) (Hrsg.) (2017): Trainings für Kinder und Jugendliche gegen Grenzverletzungen und sexuelle Übergriffe. Qualitätsstandards für Fachkräfte und Eltern. Unter Mitwirkung des Deutschen Kinderschutzbundes, Landesverband NRW e. V. 3. unveränd. Aufl. Köln.
www.ajs.nrw.de

Spezielle Prävention – Sexualpädagogik

- **pro familia – Deutsche Gesellschaft für Familienplanung, Sexualpädagogik und Sexualberatung e. V. (Bundesverband)**
  Pro familia ist die größte nichtstaatliche Organisation für Sexual-, Schwangerschafts- und Partnerschaftsberatung in Deutschland mit bundesweit 180 Beratungsstellen. Die fachliche Expertise ist umfangreich und umfasst auch spezielle Fragestellungen für Menschen mit Behinderungen, sowie für Kinder und Jugendliche. Für letztere gibt es umfangreiche Angebote zur Sexualpädagogik: www.profamilia.de

Rechtliches

- **Ministerium für Kinder, Familie, Flüchtlinge und Integration des Landes Nordrhein-Westfalen (MKFFI)** Homepage: www.mkffi.nrw
  Das MKFFI informiert umfassend über Maßnahmen zum Schutz vor Verwahrlosung, Misshandlung und Gewaltanwendung von Kindern und Jugendlichen im sozialen Umfeld wie auch in Einrichtungen. Nähere Information: www.mkffi.nrw/praevention-sexualisierter-gewalt

  Dort steht auch das Handlungs- und Maßnahmenkonzept der nordrhein-westfälischen Landesregierung im Bereich „Sexualisierte Gewalt gegen Kinder und Jugendliche“ als Download zur Verfügung: www.mkffi.nrw/sites/default/files/asset/document/massnahmenkonzept_psg_nrw_2020-12final.pdf

- **Bundesministerium der Justiz und für Verbraucherschutz (BMJV)**
  Das BMJV hat eine spezielle Broschüre zur Frage der Anzeige bei Sexualisierter Gewalt in Institutionen herausgebraucht. Titel: Verdacht auf sexuellen Kindesmissbrauch in einer Einrichtung – Was ist zu tun?
  www.bundesregierung.de/breg-de/service/publikationen/verdacht-auf-sexuellen-kindesmissbrauch-in-einer-einrichtung-was-ist-zu-tun--727962

  www.bmjv.de/SharedDocs/Publikationen/DE/Verdacht_Kindesmissbrauch_Einrichtung.html

Literatur

Ministerium des Innern NRW; Ministerium für Kinder, Familie, Flüchtlinge und Integration NRW; Ministerium für Arbeit, Gesundheit und Soziales NRW; Ministerium für Schule und Bildung NRW; Ministerium der Justiz NRW (Hrsg.) (2019): Zusammenarbeit bei der Verhütung und Bekämpfung der Jugendkriminalität. Gemeinsamer Runderlass des Ministeriums des Innern,

des Ministeriums für Kinder, Familie, Flüchtlinge und Integration, des Ministeriums für Arbeit, Gesundheit und Soziales, des Ministeriums für Schule und Bildung und des Ministeriums der Justiz vom 19. November 2019. Düsseldorf: MBl. NRW. 2019, S. 740.

www.recht.nrw.de/lmi/owa/br_bes_text?anw_nr=1&gld_nr=2&ugl_nr=2051&bes_id=41484&val=41484&ver=7&sg=&aufgehoben=N&menu=1

Schutzkonzepte – Unterstützung für Betroffene

- **Psychosoziale Prozessbegleitung**
  Opfer einer Straftat erhalten während des gesamten Strafverfahrens Unterstützung durch geschulte psychosoziale Prozessbegleiterinnen und -begleiter. Diese Personen helfen, Fragen, zu klären und Belastungen so gering wie möglich zu halten.
  www.justiz.nrw.de/BS/opferschutz/psychosoz_prozessbegl/index.php

- **Unabhängiger Beauftragter für Fragen des sexuellen Kindesmissbrauchs der Bundesregierung (UBSKM)**
  www.beauftragter-missbrauch.de
  Hilfeportal Sexueller Missbrauch: www.hilfeportal-missbrauch.de
  Initiative „Kein Kind allein lassen“: www.deine-playlist-2020.de
  (getarnte Seite gegen Elternkontrolle)

- **Hilfetelefon Sexueller Missbrauch**
  Bundesweit, kostenfrei und anonym. Ein Angebot des Unabhängigen Beauftragten für Fragen des sexuellen Kindesmissbrauchs in fachlicher Verantwortung von N.I.N.A. e. V. (Nationale Infoline, Netzwerk und Anlaufstelle zu sexueller Gewalt an Mädchen und Jungen), Tel. 0800 22 55 530
  www.hilfetelefon-missbrauch.de

- **Bundeskonferenz für Erziehungsberatung**
  Dachverband der Erziehungsberatungsstellen mit Online-Beratungsangeboten für Kinder, Jugendliche und Eltern, Suchfunktion für lokale Beratungsstellen u. a.: www.bke.de

- **Medizinische Kinderschutzhotline**
  Beratungsangebot für Angehörige der Heilberufe, Kinder- und Jugendhilfe und Familiengerichte (offen auch für weitere Berufsgruppen): www.kinderschutzhotline.de

- **Hilfeportal Sexueller Missbrauch**
  Angebot des unabhängigen Beauftragten für Fragen des sexuellen Kindesmissbrauchs (UBSKM): www.hilfeportal-missbrauch.de

- **Hilfetelefon „Gewalt gegen Frauen“**
  Telefon-Beratung in 17 Fremdsprachen, bundesweit, kostenfrei und anonym. Beratung und Unterstützung zudem auch online über Termin- und Sofort-Chat sowie per E-Mail. Auch ehrenamtliche und professionelle Helferinnen und Helfer können sich mit Fragen an das Hilfetelefon wenden.
  Tel. 0800 01 16 016
  www.hilfetelefon.de

- **ODABS – Online Datenbank für Betroffene von Straftaten.**
  Die Internetseite ist ein Angebot für Betroffene von Straftaten. Sie wird finanziert durch das Bundesministerium für Arbeit und Soziales und entstand im Rahmen des Projekts „Atlas der Opferhilfen in Deutschland“, unter Mitarbeit der Kriminologischen Zentralstelle e. V. und des Arbeitskreises der Opferhilfen in Deutschland e. V. (ado). Die kostenfreie Online-datenbank ermöglicht es, sich anonym über die Betreuungs- und Hilfsmöglichkeiten in der jeweiligen Region zu informieren.
  www.ODABS.org

Literaturangaben / vertiefende Literaturangaben / Links

Bange, D. (1992): Die dunkle Seite der Kindheit. Sexueller Missbrauch an Mädchen und Jungen. Ausmaß – Hintergründe – Folgen. Volksblatt Verlag. Köln.

Bange, D. (2002): Definitionen und Begriffe. In: Bange, D., Körner, W. (Hrsg.): Handwörterbuch Sexueller Missbrauch. Hogrefe. Göttingen. S. 47–52.

Bange, D. (2004): Definition und Häufigkeit von sexuellem Missbrauch. In: Körner, W., Lenz, A. (Hrsg.): Sexueller Missbrauch. Bd. 1. Hogrefe. Göttingen. S. 29–37.

Bathke, S. A., Bücken, M. Fiegenbaum, D. u. a. in: Institut für soziale Arbeit e. V. (Hrsg.) (2014): Arbeitshilfe zur Umsetzung des Kinderschutzes in der Schule. Schriftenreihe „GanzTag in NRW“, 4. Jg. 2008, Helft 9. 4. Vollständig aktualisierte Aufl. Münster.
www.ganztag-nrw.de

Bathke, S., Bücken, M., Fiegenbaum, D. (2019): Praxisbuch Kinderschutz interdisziplinär. Wie die Kooperation von Schule und Jugendhilfe gelingen kann. Münster.
www.ganztag-nrw.de

Bezirksregierung Arnsberg (2012): Sexualisierte Gewalt in der Schule. Leitfaden zum Umgang mit Verdachtsfällen sexueller Grenzverletzungen, Übergriffe und Straftaten durch Lehrkräfte und weitere Beschäftigte in der Schule.
www.bezreg-arnsberg.nrw.de

Bullens, R. (1995): Der Grooming-Prozess – oder das Planen des Missbrauchs. In: Marquard-Mau, B. (Hrsg.): Schulische Prävention gegen sexuelle Kindesmisshandlung. Juventa Beltz. Weinheim. S. 55 ff.

Bundesministerium der Justiz und für Verbraucherschutz (2020): Verdacht auf sexuellen Kindesmissbrauch in einer Einrichtung – Was ist zu tun? Fragen und Antworten zu den Leitlinien zur Einschaltung der Strafverfolgungsbehörden.
www.bundesregierung.de/breg-de/service/publikationen/verdacht-auf-sexuellen-kindesmissbrauch-in-einer-einrichtung-was-ist-zu-tun--727962
www.bmjv.de/SharedDocs/Publikationen/DE/Verdacht_Kindesmissbrauch_Einrichtung.html

Eikenbusch, G. (2010): Offene Geheimnisse. Über Missbrauch in der heilen Schul-Welt. Pädagogik. 09-2010. 62. Jg. Beltz. Weinheim. S. 32–37.

Enders, U. (Hrsg.) (2012): Grenzen achten. Schutz vor sexuellem Missbrauch in Institutionen. Ein Handbuch für die Praxis. Kiepenheuer & Witsch. Köln.

Enders, U., Kassatz, Y. (2012): Grenzverletzung, sexueller Übergriff oder sexueller Missbrauch? In: Enders, U. (Hrsg.) (2012): Grenzen achten. Schutz vor sexuellem Missbrauch in Institutionen. Ein Handbuch für die Praxis. Kiepenheuer & Witsch. Köln. S. 30–53.

Fegert, J. M., Bütow, B., Fetzer, A.E.; König, C., Ziegenhain, U. (Hrsg.) (2007): Ich bestimme mein Leben … und Sex gehört dazu. Geschichten zu Selbstbestimmung, Sexualität und Sexueller Gewalt für junge Menschen mit geistiger Behinderung. Mit Illustrationen von Birgit Pemberger. Schirmer. Ulm.

Glasl, F. (2013; 1. Aufl. 1980): Konfliktmanagement. Ein Handbuch für Führungskräfte, Beraterinnen und Berater. 11. aktual. Aufl. Haupt Verlag Bern zus. mit Freies Geistesleben Verlag. Stuttgart.

Heiliger, A. (2000): Täterstrategien und Prävention. Sexueller Missbrauch an Mädchen innerhalb familialer und familienähnlichen Strukturen. Frauenoffensive. München.

Heiliger, A. (2002): Täterstrategien und Prävention. In: Bange, D. u. Körner, W. (Hrsg.): Handwörterbuch Sexueller Missbrauch. Hogrefe. Göttingen.

Kinder, H., Lillig, S., Blüml, H., Meysen, T., Werner, A. (Hrsg.) (2006): Handbuch Kindeswohlgefährdung nach § 1666 BGB und Allgemeiner Sozialer Dienst (ASD). Deutsches Jugendinstitut e. V. München.

Deutsches Jugendinstitut, Publikation: Handbuch Kindeswohlgefährdung nach § 1666 BGB und Allgemeiner Sozialer Dienst (ASD), www.dji.de/veroeffentlichungen/literatursuche/detailansicht/literatur/7182-handbuch-kindeswohlgefaehrdung-nach-1666-bgb-und-allgemeiner-sozialer-dienst-asd.html#:~:text=Auf%20%C3%BCber%20800%20Seiten%20werden%20rund%20130%20Fragen,sodass%20Sie%20immer%20auf%20dem%20neuesten%20Stand%20sind

Körner, W., Bauer, U. Kreuz, I. (2016): Prävention von sexualisierter Gewalt in der Primarstufe. Manual für Lehrerinnen und Lehrer. Das IGEL Programm. Beltz. Weinheim.

Ministerium des Innern NRW; Ministerium für Kinder, Familie, Flüchtlinge und Integration NRW; Ministerium für Arbeit, Gesundheit und Soziales NRW; Ministerium für Schule und Bildung NRW; Ministerium der Justiz NRW (Hrsg.) (2019): Zusammenarbeit bei der Verhütung und Bekämpfung der Jugendkriminalität. Gemeinsamer Runderlass des Ministeriums des Innern, des Ministeriums für Kinder, Familie, Flüchtlinge und Integration, des Ministeriums für Arbeit, Gesundheit und Soziales, des Ministeriums für Schule und Bildung und des Ministeriums der Justiz vom 19. November 2019. Düsseldorf: MBl. NRW. 2019, S. 740., www.recht.nrw.de/lmi/owa/br_bes_text?anw_nr=1&gld_nr=2&ugl_nr=2051&bes_id=41484&val=41484&ver=7&sg=&aufgehoben=N&menu=1

Ministerium für Kinder, Familie, Flüchtlinge und Integration des Landes Nordrhein-Westfalen (MKFFI) (Hrsg.) (2020): Handlungs- und Maßnahmenkonzept der nordrhein-westfälischen Landesregierung im Bereich „Sexualisierte Gewalt gegen Kinderund Jugendliche“ – Prävention, Intervention, Hilfen. Düsseldorf: ohne Verlagsangabe. www.mkffi.nrw/sites/default/files/asset/document/massnahmenkonzept_psg_nrw_2020-12final.pdf

PETZE – Institut für Gewaltprävention gGmbH (2018): Echt Krass. Jugendliche und sexuelle Gewalt, Präventionsmaterial für Schule und Jugendhilfe.

PETZE – Institut für Gewaltprävention gGmbH (Hrsg.) (2019): ECHT MEIN RECHT! Selbstbestimmung und Schutz vor sexualisierter Gewalt für Menschen mit Lernschwierigkeiten. Materialien und Methoden für Einrichtungen der Behindertenhilfe zur Selbstwertstärkung und zur Prävention von sexualisierter Gewalt.

PETZE – Institut für Gewaltprävention gGmbH (Hrsg.) (2016): Wir sind ECHT KLASSE! Materialien für die Grundschule zur Prävention von sexuellem Missbrauch. www.petze-kiel.de

Schicha, N., Braun, G., Arbeitsgemeinschaft Kinder- und Jugendschutz Landesstelle NRW. e. V. (AJS) (Hrsg.) (2017): Trainings für Kinder und Jugendliche gegen Grenzverletzungen und sexuelle Übergriffe. Qualitätsstandards für Fachkräfte und Eltern. Unter Mitwirkung des Deutschen Kinderschutzbundes, Landesverband NRW e. V. 3. unveränd. Aufl. Köln.
www.ajs.nrw.de

Unabhängiger Beauftragter für Fragen des sexuellen Kindesmissbrauchs (UBSKM) (ohne Jahr): Schulen sexuelle Gewalt – Landesseite Nordrhein-Westfalen. www.nordrhein-westfalen.schule-gegen-sexuelle-gewalt.de

Unabhängiger Beauftragter für Fragen des sexuellen Kindesmissbrauchs (UBSKM) (ohne Jahr): Schutzkonzepte. www.beauftragter-missbrauch.de/praevention/schutzkonzepte

Unterstaller, A. (2006): Was ist unter sexuellem Missbrauch zu verstehen? In: Kinder, H., Lillig, S., Blüml, H., Meysen, T., Werner, A. (Hrsg.): Handbuch Kindeswohlgefährdung nach § 1666 BGB und Allgemeiner Sozialer Dienst (ASD). Deutsches Jugendinstitut e. V. München. Kapitel 6.

Unterstaller, A. (2006): Wie wirkt sich sexueller Missbrauch auf Kinder aus? In: Kinder, H., Lillig, S., Blüml, H., Meysen, T., Werner, A. (Hrsg.): Handbuch Kindeswohlgefährdung nach § 1666 BGB und Allgemeiner Sozialer Dienst (ASD). Deutsches Jugendinstitut e. V. München. Kapitel 27.

Handlungsschritte bei Verdacht auf Kindeswohlgefährdung

Handlungsschritte bei Verdacht auf Kindeswohlgefährdung 240

Rechtliche Grundlagen zum Kinderschutz 241

Umsetzung im schulischen Kontext 243

Allgemeine Verfahrensschritte bei Verdacht auf Kindeswohlgefährdung 244

Vernetzung und Kooperationsstrukturen 252

Erscheinungsformen der Kindeswohlgefährdung 253

Körperliche Misshandlung 255

Psychische Misshandlung 259

Vernachlässigung 261

Sexualisierte Gewalt 263

Weitere Gefährdungskonstellationen 265

Handlungsschritte bei Verdacht auf Kindeswohlgefährdung

Allgemeine Einleitung

Alle Kinder und Jugendlichen haben das Recht, sicher und gesund aufzuwachsen. Als Begrifflichkeit hierfür wird in der juristischen und fachpraktischen Literatur sowie in der praktischen Arbeit der Begriff des Kindeswohls genannt. Von einer Gefährdung des Kindeswohls wird dann ausgegangen, wenn „das körperliche, geistige oder seelische Wohl des Kindes oder sein Vermögen gefährdet wird und die Eltern nicht gewillt oder nicht in der Lage sind, die Gefahr abzuwenden“ (§ 1666 Abs. 1 BGB).

In der Literatur werden insbesondere vier Erscheinungsformen der Kindeswohlgefährdung diskutiert: Vernachlässigung, sexualisierte Gewalt und körperliche sowie psychische Misshandlung. Darüber hinaus können weitere Gefährdungskonstellationen bestehen, etwa durch häusliche Gewalt oder hochstrittige Sorgerechtskonflikte der Eltern unter Einbeziehung der gemeinsamen Kinder.

Der Institution Schule kommt zur Wahrnehmung einer möglichen Kindeswohlgefährdung besondere Bedeutung zu, da Kinder und Jugendliche dort regelmäßig Zeit verbringen und Veränderungen im Verhalten hier besonders gut beobachtet werden, oder Schülerinnen und Schüler sich vertrauensvoll an Lehrkräfte wenden können. Werden also an der Schule entsprechende Gefährdungsanzeichen bekannt, so ergibt sich daraus der Auftrag zur Einschätzung der Situation sowie zum Hinwirken auf die Inanspruchnahme von Hilfen.

In diesem Kapitel sollen die rechtlichen Grundlagen und das empfohlene schulinterne Vorgehen bei Bekanntwerden von Anhaltspunkten für eine Kindeswohlgefährdung näher erläutert werden. Zudem werden die vier Haupterscheinungsformen der Kindeswohlgefährdung detailliert vorgestellt und deren jeweilige Besonderheiten in Dynamik und Vorgehen reflektiert. Den Abschluss bilden Hinweise zu empfohlener Literatur sowie zu hilfreichen Internetseiten.

Rechtliche Grundlagen zum Kinderschutz

Grundlagen bilden insbesondere das Gesetz zur Stärkung eines aktiven Schutzes von Kindern und Jugendlichen (Bundeskinderschutzgesetz – BKiSchG), dessen Kernstück das „Gesetz zur Kooperation und Information im Kinderschutz (KKG)“ ist, sowie das Kinder- und Jugendhilfegesetz (Sozialgesetzbuch Achtes Buch (SGB VIII)), das Landeskinderschutzgesetz und das Schulgesetz NRW.

Werden Lehrerinnen und Lehrern in Ausübung ihrer beruflichen Tätigkeit gewichtige Anhaltspunkte für die Gefährdung des Wohls eines Kindes oder eines bzw. einer Jugendlichen bekannt, so sollen sie mit dem Kind oder dem bzw. der Jugendlichen und den Personensorgeberechtigten die Situation erörtern. Außerdem sollten sie, soweit erforderlich, bei den Personensorgeberechtigten auf die Inanspruchnahme von Hilfen hinwirken, soweit hierdurch der wirksame Schutz des Kindes oder der bzw. des Jugendlichen nicht in Frage gestellt wird (vgl. § 4 KKG). Lehrkräfte sowie Sozialarbeiterinnen und Sozialarbeiter haben nach § 4 KKG Abs. 2 zur Gefährdungseinschätzung Anspruch auf eine Beratung durch eine „insoweit erfahrene Fachkraft“ des öffentlichen Jugendhilfeträgers. In NRW sind dies in der Regel Fachkräfte mit fundierter Berufserfahrung im Handlungsfeld Kinderschutz. Zu diesem Zweck darf die Lehr- oder Fachkraft die erforderlichen Daten pseudonymisiert übermitteln (für Fachkräfte aus dem Bereich der Jugendhilfe gelten analog §§ 8a Abs. 1 (Fachkräfte in Jugendämtern) oder Abs. 4 SGB VIII (Fachkräfte der freien Träger der Kinder- und Jugendhilfe)). Alle Schulmitarbeitenden haben einen Anspruch auf eine Beratung durch eine insoweit erfahrene Fachkraft, wenn sie Anhaltspunkte für eine Kindeswohlgefährdung wahrnehmen (§ 4 KKG für Berufsgeheimnisträger wie Lehrkräfte, § 8b SGB VIII für alle anderen Mitarbeitenden an Schulen). In der Regel sollte die Beratung in Abstimmung mit der Schulleitung erfolgen.

Sofern das o.g. Gespräch mit der betroffenen Schülerin oder dem betroffenen Schüler und den Personensorgeberechtigten keinen Erfolg verspricht, die Gefährdung auf andere Weise nicht abzuwenden ist und somit das Tätigwerden des Jugendamtes als erforderlich erachtet wird, ist die Schule befugt, das Jugendamt zu informieren und ihm die erforderlichen Daten zu übermitteln. Vorab muss sie die Betroffenen darüber in Kenntnis setzen, es sei denn, dass damit der wirksame Schutz des Kindes oder des bzw. der Jugendlichen gefährdet würde (vgl. § 4 Abs. 3 KKG). Das weitere Vorgehen ist mit den entsprechenden Fachkräften des örtlich zuständigen Jugendhilfeträgers abzustimmen.

Darüber hinaus ergibt sich auch aus § 42 Abs. 6 Schulgesetz NRW für die Schule die Pflicht, im Rahmen der „Sorge für das Wohl der Schülerinnen und Schüler […], jedem Anschein von Vernachlässigung oder Misshandlung nachzugehen“ und „rechtzeitig über die Einbeziehung des Jugendamtes oder anderer Stellen“ zu entscheiden.

Gleichzeitig sind Lehrkräfte gem. § 29 Abs. 2 ADO (Allgemeine Dienstordnung für Lehrerinnen und Lehrer, Schulleiterinnen und Schulleiter an öffentlichen Schulen) verpflichtet, ihre Schulleitung zu informieren, wenn tatsächliche Anhaltspunkte für die Vernachlässigung, Misshandlung oder sexuellen Missbrauch einer Schülerin oder eines Schülers bestehen. Weitere Ausführungen hierzu enthält der Gemeinsame Runderlass „Zusammenarbeit bei der Verhütung und Bekämpfung der Jugendkriminalität“ des Ministeriums des Innern NRW, des Ministeriums für Kinder, Familie, Flüchtlinge und Integration NRW, des Ministeriums für Arbeit, Gesundheit und Soziales NRW, des Ministeriums für Schule und Bildung NRW und des Ministeriums der Justiz NRW vom 19. November 2019 unter Punkt 4.2.5.

Umsetzung im schulischen Kontext

Grundlegend für den angemessenen Umgang mit Gefährdungssituationen im schulischen Kontext ist die Implementierung einer entschlossenen und verantwortungsvollen Haltung des gesamten Kollegiums. Diese beinhaltet, dass Gefährdungen für das Kindeswohl in allen gesellschaftlichen Schichten und sozialen Milieus existieren, und nicht nur in bildungsfernen oder in sonstiger Weise benachteiligten Familien. Ferner muss für das Kollegium klar sein, dass verschiedene Formen der Gewalt oder Vernachlässigung für viele Kinder und Jugendliche zum Alltag dazugehört. Vordringliche Aufgabe der Schule ist es daher, diese Kinder zu stärken, betroffenen Familien Unterstützung anzubieten und so auf die (Wieder-) Herstellung des Kindeswohls hinzuwirken.

Die zitierten Gesetzestexte sehen vorrangig die Zusammenarbeit mit Kindern und Jugendlichen sowie Personensorgeberechtigen vor, um Gefährdungen des Kindeswohls abzuwenden, soweit nicht akute Sicherheitsgefährdung erfordert, sofort zum Schutz von Leib und Leben handeln. Insbesondere im Kontext Schule empfiehlt sich, dass alle Beteiligten (also die gesamte Schulgemeinschaft und die Elternschaft) gemeinsam an tragfähigen Beziehungen arbeiten und diese gestalten, da die Beziehungen in der Schule langfristig angelegt sind und Schülerinnen und Schüler einen bedeutsamen Teil ihres Alltags dort verbringen.

Auch das Jugendamt kann, insbesondere in seiner Unterstützungsfunktion, einbezogen werden, damit Betroffene von sexualisierter Gewalt Hilfen in Anspruch nehmen können. In dieser Funktion ist das Jugendamt für alle „Leistungen und andere Aufgaben zugunsten junger Menschen und Familien“ (§ 2 Abs. 1 SGB VIII) zuständig, unter anderem für Beratungsangebote sowie um Hilfen zur Erziehung zu gewähren.

In der öffentlichen Diskussion steht jedoch oftmals das **Wächteramt** der Jugendhilfe im Vordergrund. Dazu gehört auch die Inobhutnahme von jungen Menschen. In dieser Funktion wird das Jugendamt allerdings erst dann tätig, wenn eine dringende Gefahr für das Wohl eines Kindes oder einer bzw. eines Jugendlichen gesehen wird, die nur mit sofortigem Eingreifen abgewendet werden kann. Das kann beispielsweise der Fall sein, wenn die Sorgeverantwortlichen nicht bereit oder nicht in der Lage sind, erforderliche Hilfen anzunehmen. Diese Form des Eingriffs in eine Familie muss darüber hinaus vom Familiengericht bestätigt werden. Grundlage ist dann oftmals die weiter oben beschriebene Gefährdungsmitteilung von der Schule oder anderen Institutionen. Aber auch nach der Einbeziehung des Jugendamts bleibt eine kooperative Haltung der Schule wichtig, damit ggf. Hilfen zur (Wieder-) Herstellung des Kindeswohls im Interesse des Kindes umgesetzt werden können.

Allgemeine Verfahrensschritte bei Verdacht auf Kindeswohlgefährdung

Die Verantwortlichkeit für den Einzelfall sowie die Steuerung des schulinternen Beratungsprozesses liegen bei der zuständigen Lehrperson; beides ist eng mit der Schulleitung abzustimmen. Bei einem Verdacht auf Kindeswohlgefährdung. entscheidet schlussendlich die Schulleitung über das allgemeine schulinterne Verfahren sowie darüber, ob das Jugendamt einbezogen wird.

Der Umgang mit einer möglichen Kindeswohlgefährdung muss Bestandteil eines schulischen Schutzkonzeptes gegen Gewalt und sexuellem Missbrauch gem. § 42 Abs. 6 SchulG sein. Darin sollte sich die allgemeine Haltung der Schulgemeinschaft widerspiegeln, großer Wert auf regelmäßige Präventionsmaßnahmen gelegt werden sowie ein schulweit gültiger Verfahrensablauf im Fall vermuteter Gefährdungen skizziert werden. Darüber hinaus sollte eine schulinterne Arbeitsgruppe gebildet werden, die für die Erstellung und Umsetzung des Konzepts verantwortlich ist, und die sich im Akutfall mit der Begleitung des Falles befassen kann. Da es mit der Schulsozialarbeit und dem offenen Ganztag inzwischen eine Trägervielfalt an Schulen besteht, ist es notwendig, sich im Vorfeld auch mit den Trägern über Schlüsselverfahren bei Kindeswohlgefährdung zu verständigen, um ein einheitliches und aufeinander abgestimmtes Vorgehen innerhalb der Schule abbilden zu können.

Eine schematische Darstellung der empfohlenen Schlüsselprozesse bei der Wahrnehmung von Anhaltspunkten für eine Gefährdung des Kindeswohls findet sich in der nebenstehenden Abbildung. Die einzelnen Punkte darin werden anschließend im Text ausführlicher erläutert.

1. Wahrnehmen von Anhaltspunkten für eine Kindeswohlgefährdung

- Lehr- oder Fachkräfte an der Schule beobachten Verhaltensweisen oder äußere Auffälligkeiten, die den Verdacht auf das Vorliegen oder Drohen einer Kindeswohlgefährdung nahelegen.
- Alternativ wendet sich eine Schülerin bzw. ein Schüler vertrauensvoll an Lehr- oder Fachkräfte und offenbart Anhaltspunkte für eine Gefährdung, die entweder die eigene Person oder eine Mitschülerin bzw. einen Mitschüler betreffen.
- Nähere Hinweise zu möglichen Anhaltspunkten finden sich im Folgenden, insbesondere bei „Erscheinungsformen der Kindeswohlgefährdung“.

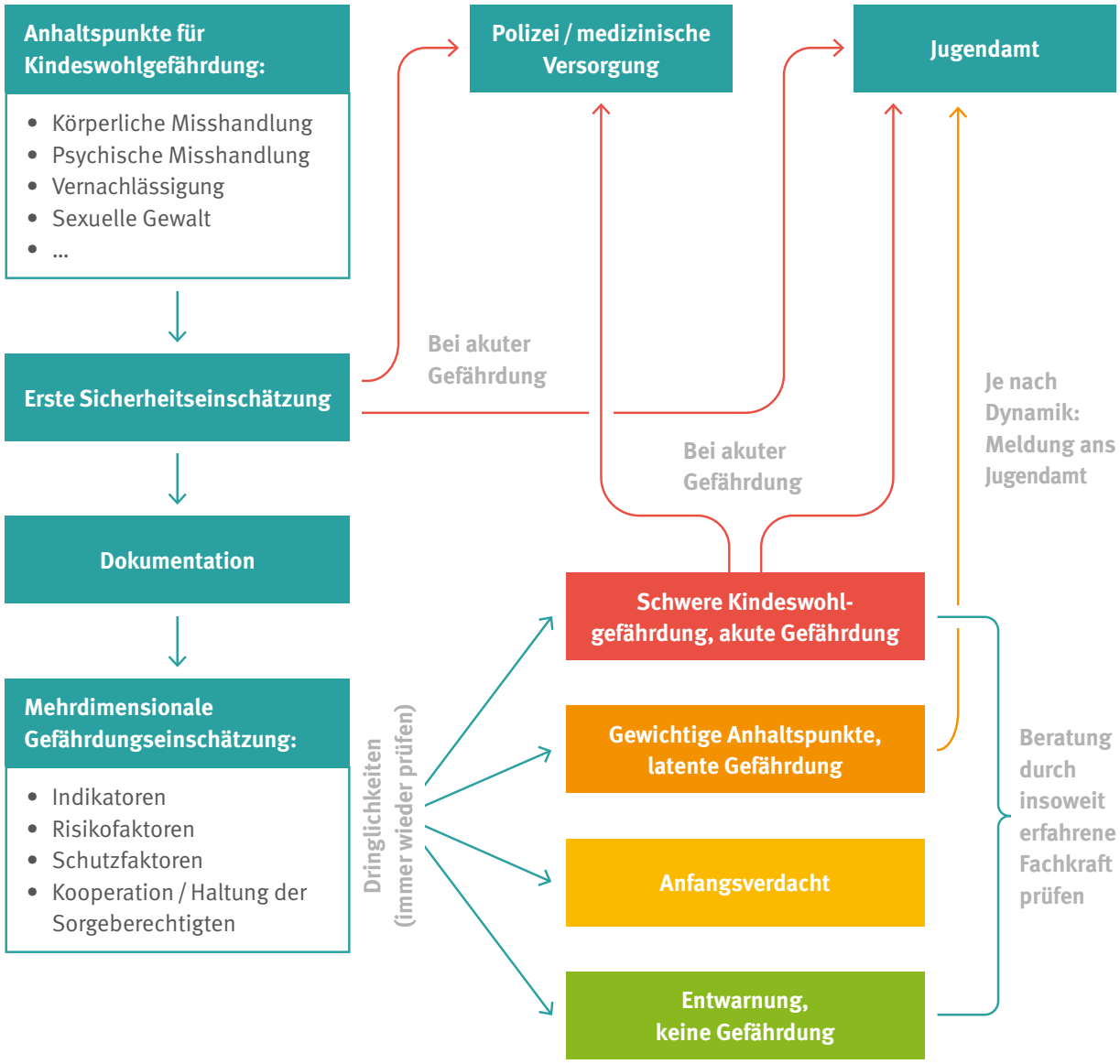


Abb. 26 Anhaltspunkte für eine Kindeswohlgefährdung

2. Erste Sicherheitseinschätzung

- Einschätzen des akuten Gefährdungsstands unter Einbeziehung aller vorliegenden Beobachtungen und Fakten.
- Einbeziehen der Schulleitung und möglichst Rücksprache mit allen relevanten Personen im Kollegium (inkl. Schulsozialarbeit, Erzieherinnen und Erzieher, pädagogische Fachkräfte), die eigene Eindrücke oder Informationen zum betreffenden Kind oder der bzw. dem Jugendlichen beitragen können.
- Ergibt sich aus der ersten Sicherheitseinschätzung der Eindruck einer schweren Gefährdung bzw. eines akuten Hilfebedarfs der Schülerin oder des Schülers (i. S. von vitaler Gefährdung,

schweren Verletzungen, drohender Gewalt, anhaltende Weigerung nach Hause zu gehen etc.), dann sind unverzügliche Maßnahmen notwendig. Dies kann die Kontaktaufnahme zum Jugendamt oder zur Polizei beinhalten, zusätzlich eine Information an die schulische Dienstaufsicht. Das weitere Vorgehen ist in diesem Falle mit den einbezogenen Stellen abzustimmen.
- Liegt nach einer ersten Einschätzung keine schwere Gefährdung vor, die einen unverzüglichen Schutz des jungen Menschen erfordert, so sind dennoch in einem geordneten Verfahren die weiteren erforderlichen Maßnahmen zu planen.
- Unter den beteiligten Personen wird festgelegt, wer welche Aufgaben für den weiteren Prozess und die nächsten Schritte übernimmt. In vielen Fällen bietet sich an, dass diese Fallzuständigkeit bei der Klassenleitung liegt, da diese i. d. R. den engsten Kontakt zum Schüler bzw. der Schülerin hat und somit über die umfangreichsten Informationen zu deren bzw. dessen Situation und die besten Beobachtungsmöglichkeiten verfügt. Aufgabe der bzw. des Fallzuständigen ist es nicht, die nächsten Schritte alleine umzusetzen, aber er bzw. sie trägt Sorge dafür, dass diese umgesetzt werden und bündelt Informationen.
- Sofern an der Schule zuständige Ansprechpersonen für Fragen des Kinderschutzes benannt sind, sollten diese in den Prozess einbezogen werden und bei der Umsetzung der Verfahrensschritte unterstützen und beraten.

3. Dokumentation

- Auflistung der objektiv beobachteten Auffälligkeiten und Hinweise (Art und genauer Zeitpunkt), der etwaigen Schlussfolgerungen sowie der vorgenommenen Hilfemaßnahmen.
- Äußerungen des Kindes bzw. der oder des Jugendlichen und eigene Fragen sind möglichst wortgetreu schriftlich zu dokumentieren.
- Dabei sind alle objektivierbaren Fakten, Auffälligkeiten sowie Einschätzungen und Entscheidungen (z. B. der Gefährdungslage) als Teil der Schülerakte zu führen. Subjektive Einschätzungen von Lehrkräften, Mutmaßungen etc. kann die fallverantwortliche Lehrkraft als persönliche Gedächtnisstütze protokollieren.
- Um von vagen Vermutungen („Bauchgefühl“) zu einer objektivierbaren Einschätzung zu kommen, kann der Einbezug von Indikatorenlisten hilfreich sein. Eine solche findet sich etwa in der „Arbeitshilfe zur Umsetzung des Kinderschutzes in der Schule“ (siehe Literatur unten).
  - Beachte: Eine Indikatorenliste kann immer nur einen Teil der möglichen Gefährdungslagen abdecken und ersetzt nicht die nötige qualifizierte Einschätzung der Gesamtlage. Sie ist deshalb nicht als abzuarbeitende Checkliste zu verstehen, sondern lediglich als Struktur- und Orientierungshilfe.
- Diese Dokumentationen sind über längere Zeit zu führen, nach einer festgesetzten Zeit zu überprüfen, um dann in die mehrdimensionale Gefährdungseinschätzung einzufließen.
- Sofern weitere Schulmitarbeitende Kontakt zum betreffenden Kind oder dem bzw. der Jugendlichen haben ist es sinnvoll, auch hier analoge Dokumentationen anzufertigen und in der mehrdimensionalen Gefährdungseinschätzung zusammenzuführen.

4. Mehrdimensionale Gefährdungseinschätzung

- Unter Zuhilfenahme aller verfügbaren Informationen sowie mit Beteiligung möglichst vieler Lehr- und Fachkräfte, die eigene Eindrücke von der Schülerin bzw. dem Schüler beitragen können, erfolgt eine Gefährdungseinschätzung in mehreren Dimensionen:
  - Indikatoren: Dies sind eigene Beobachtungen sowie weitere Anzeichen, die direkt auf eine potenzielle Gefährdung des Kindeswohls hinweisen. Je nach Art der Gefährdung fallen hierunter z. B. körperliche Merkmale, äußerer Eindruck, Verhaltensweisen sowie Berichte der betreffenden Schülerin bzw. des betreffenden Schülers. Auch Hinweise von Mitschülerinnen und Mitschülern können wichtige Indikatoren sein.
  - Risikofaktoren: Dies sind zeitweise oder dauerhafte Belastungen, die in der betreffenden Person selber, im familiären oder sozialen Umfeld liegen können und das Vorliegen bzw. Eintreten einer Kindeswohlgefährdung wahrscheinlicher machen. Mögliche Risikofaktoren sind sehr vielfältig, dazu zählen etwa das Vorliegen einer Behinderung, chronische Krankheiten eines Elternteils, beengte Wohnverhältnisse, Konflikte in der Familie oder eine finanziell angespannte Lage, eigene Gewalterfahrungen der Sorgeberechtigten, auffällige oder riskante Verhaltensweisen des betreffenden Kindes oder der bzw. des Jugendlichen selbst und viele weitere mehr.
  - Schutzfaktoren: Dies sind zeitweise oder dauerhafte Ressourcen, die ebenso in der betreffenden Person wie im familiären oder sozialen Umfeld liegen können, aber das Vorliegen bzw. Eintreten einer Kindeswohlgefährdung weniger wahrscheinlich machen. Schutz können etwa enge Beziehungen zu Familienmitgliedern oder Freunden, gute schulische Kompetenzen, finanzielle und soziale Ressourcen der Familie sowie die Einbindung in die Klassengemeinschaft bieten, um nur wenige Beispiele zu nennen.
  - Haltung der Sorgeberechtigten: Hier geht es um die Reflexion der bisherigen Kooperationserfahrungen mit den Sorgeberechtigten sowie um deren Fähigkeiten und Bereitschaft Probleme zu erkennen, Hilfen anzunehmen und Veränderungen herbeizuführen.
- Zur mehrdimensionalen Gefährdungseinschätzung wird die Beratung durch eine insoweit erfahrene Fachkraft des öffentlichen Jugendhilfeträgers dringend empfohlen.
- Die Einschätzung mündet in eine Dringlichkeitsentscheidung, nach der sich das weitere Vorgehen richtet.

5. Dringlichkeitsstufen

Entwarnung, keine Gefährdung

- Akute Kindeswohlgefährdung kann ebenso ausgeschlossen werden wie eine erheblich belastende Situation für das Kind oder den bzw. die Jugendliche.
- Ein weiteres Vorgehen gemäß den ausgearbeiteten Schlüsselprozessen bei einer vermuteten Kindeswohlgefährdung ist nicht erforderlich; die Beobachtung wird zur allgemeinen Entlastung beendet.

- Empfehlung: Auch wenn keine Kindeswohlgefährdung vorliegt, gab es bei der Schülerin bzw. dem Schüler Auffälligkeiten, die Anlass zur Sorge geboten haben; um möglichen Unterstützungsbedarfen gerecht zu werden, werden pädagogische Hilfen zur Stärkung der Schülerin oder des Schülers empfohlen.

Vermutung kann nicht ausgeräumt werden, weitere Beobachtung notwendig

- Fortsetzen der ausführlichen Beobachtung und Dokumentation.
- Kontaktaufnahme zur Schülerin bzw. zum Schüler zur Erhebung weiterer Informationen und Intensivierung der Beziehung. Einbeziehung ins weitere Vorgehen, größtmögliche Transparenz.
- Wenn erforderlich, entlastende schulische Maßnahmen für das Kind oder den/die Jugendliche(n).
- Kontaktaufnahme zu den Personensorgeberechtigten mit dem Ziel, die Situation zu erörtern und darauf hinzuwirken, Hilfen in Anspruch zu nehmen. Verbindliche, eindeutige und möglichst zeitlich fixierte Absprachen treffen. (Beachte: Kontakt zu den Sorgeberechtigten nur, wenn hierdurch der wirksame Schutz des jungen Menschen nicht in Frage gestellt wird.)
- Beratung durch eine insoweit erfahrene Fachkraft zum weiteren Vorgehen.
- Nach zuvor festgesetzter Zeit evaluieren, ob für die Schülerin bzw. den Schüler Verbesserungen erreicht wurden. Aktualisierung der mehrdimensionalen Gefährdungseinschätzung.

Gewichtige Anhaltspunkte, latente Gefährdung

- Kooperatives Vorgehen und Einbeziehen der Schülerin bzw. des Schülers sowie der Personensorgeberechtigten, wie unter „Vermutung kann nicht ausgeräumt werden“ beschrieben.
- Bei bestehendem oder sich konkretisierendem Anzeichen auf eine akute Kindeswohlgefährdung ist die pseudonymisierte Rücksprache mit einer insoweit erfahrenen Fachkraft zum Vorgehen dringend zu empfehlen.
- Auf die Einbeziehung der Jugendhilfe in ihrer Unterstützungsfunktion hinwirken. Je nach Dynamik, insbesondere zur Einschätzung der Kooperationsbereitschaft sowie Handlungsfähigkeit der Sorgeberechtigten, kann eine Fremdmeldung an das zuständige Jugendamt erforderlich sein. In der Regel sind die Sorgeberechtigten über diesen Schritt in Kenntnis zu setzen, sofern der wirksame Schutz des Kindes dadurch nicht in Frage gestellt wird.
- Dokumentation aller Maßnahmen in der Schülerakte (auch zur Begründung eigener Handlungsschritte).
- Entwicklung eines Hilfenetzwerkes – je nach Verlauf Einladung zu bzw. Teilnahme an Hilfeplangesprächen bzw. Fachgesprächen zur Abstimmung weiterer Maßnahmen.

- Bei deutlichen Hinweisen auf Gefährdungen jüngerer Geschwisterkinder (besonders Säuglinge oder Kleinkinder) der Schülerin bzw. des Schülers: Fremdmeldung an das zuständige Jugendamt.
- Empfehlung: Auch nach Einbeziehung des Jugendamts sollte die Schule mit den Sorgeberechtigten kooperativ in Kontakt bleiben. Der Erfolg von zu installierten Hilfen hängt wesentlich von der Zusammenarbeit aller beteiligten Akteure ab.

Deutliche Anzeichen auf schwere Kindeswohlgefährdung, akute Gefährdung

- „Schwer“ im Sinne vitaler Gefährdung, z. B. frische und unversorgte Wunden, massive Erkrankung oder Mangelernährung, akute Selbst- oder Fremdgefährdung, erfolgte Penetration bei sexuellem Missbrauch. Neben der medizinischen Versorgung ist zur rechtlichen Absicherung die medizinische Dokumentation durch eine Rechtsmedizinerin bzw. einen Rechtsmediziner oder eine Kinder- und Jugendmedizinerin bzw. einen Kinder- und Jugendmediziner erforderlich.
- Aussagen des Kindes, die die Sorgeberechtigten bzw. ein Elternteil erheblich belasten (i. S. von erfolgter oder drohender Gewalt). Wiederholte und hartnäckige Weigerung des Kindes, nach Hause zu gehen.
- Wenn nach einem konfrontierenden Eltern-Gespräch die Schülerin bzw. der Schüler nicht mehr zum Unterricht erscheint und das Fernbleiben nicht geklärt werden kann.
- In diesen Fällen ist unverzüglich das Jugendamt einzuschalten, zusätzlich sollte die schulische Dienstaufsicht benachrichtigt werden. Das weitere Vorgehen ist mit den einbezogenen Stellen abzustimmen.
- Bei Feststellung einer akuten Gefährdungslage am Freitagnachmittag bzw. bei Schulveranstaltungen am Wochenende ggf. Polizei informieren (in der Regel ist dort die Erreichbarkeit des Jugendamtes hinterlegt).
- Zur Diagnosesicherung ist ggf. eine rasche Vorstellung in einer Kinderschutzambulanz bzw. Kinderklinik oder bei einer erfahrenen Praxis für Kinder- und Jugendmedizin erforderlich (als medizinischer Notfall, auf Veranlassung der Eltern oder als Maßnahme der Polizei oder des Jugendamtes).

Empfehlungen zum weiteren Verfahren

Umgang mit einer nicht eindeutigen Einschätzung und Zweifeln

- Zur Einschätzung der Lage gilt es, unterschiedlichste Aspekte der Lebenssituation der betroffenen Kinder und Jugendlichen in den Blick zu nehmen, Anhaltspunkte für eine Gefährdung zu erkennen und zu bewerten.
- Die (potenziell gefährdenden) Lebenssituationen von Kindern und Jugendlichen zu verstehen, reflektiert zu deuten und sicher zu beurteilen, ist eine schwierige und komplexe Aufgabe.

- Einschätzungsprozesse werden zudem durch subjektive Faktoren auf Seiten der Lehr- und Fachkräfte beeinflusst, z. B. persönliche Werte, eigene biografische Erfahrungen oder Parallelen, mögliches Vorwissen zur Situation, Balance von Nähe und Distanz, akute Arbeitsbelastung.
- Angesichts dessen ist es nicht unüblich, dass es zu unterschiedlichen Einschätzungen hinsichtlich der Sicherheit der betreffenden Kinder oder Jugendlichen sowie zur Dringlichkeit des Handelns kommt.
- Die hinzugezogene insoweit erfahrene Fachkraft oder anderweitige externe Perspektiven sowie Methoden wir die Kollegiale Beratung können dabei unterstützen, durch den Abgleich und das Bewusstmachen mehrerer Perspektiven diese subjektiven Einflussfaktoren zu reduzieren.
- Kollegiale Beratung zielt darauf ab, das Fallverstehen zu erweitern und darauf aufbauend eine verantwortungsvolle, nachvollziehbare und fachlich begründbare Entscheidung zu ermöglichen sowie fundierte Handlungsstrategien zu entwickeln. Außerdem dient sie der Reflexion der beruflichen Tätigkeit und der eigenen Rolle.
- Zweifel, Irritationen und Unterschiede in der Bewertung der Gefährdungssituation, die auch nach dieser Reflexion bestehen bleiben, sollten nicht im Sinne eines „Einigungszwangs“ übergangen werden, sondern im weiteren Prozess immer wieder überprüft und reflektiert werden.
- So kann vermieden werden, dass in der weiteren Beobachtung und bei weiteren Schritten durch eine frühzeitige Festlegung der Perspektive blinde Flecken entstehen, die schlimmstenfalls erforderliche Schutzmaßnahmen für Kinder und Jugendliche verhindern.

Kontaktanbahnung und Beziehungsaufbau

- Im Laufe des Klärungsprozesses sind in der Regel sowohl die betreffenden Kinder bzw. Jugendlichen als auch deren Sorgeberechtigte dabei einzubeziehen, gemeinsam daran zu arbeiten, eine mögliche Kindeswohlgefährdung abzuwenden.
- Für das oben geschilderte Vorgehen ist eine intensive und tragfähige Beziehung zu den belasteten Kindern oder Jugendlichen notwendig. Auch zu den Sorgeberechtigten sollte nach Möglichkeit eine tragfähige und kooperative Arbeitsbeziehung aufgebaut werden.
- Ziele der Kontakte zur Schülerin bzw. zum Schüler sind die gründliche Erörterung der Situation, die Entlastung, größtmögliche Transparenz sowie Einbindung in das weitere Vorgehen.
- Ziel der Kontakte zu den Sorgeberechtigten ist die Abwendung der Gefährdung des Kindeswohls bzw. dessen Wiederherstellung. Neben der Konfrontation mit den von der Schule festgestellten Anhaltspunkten steht das Hinwirken auf die Inanspruchnahme von Hilfen im Vordergrund. Lehr- und Fachkräfte sollten einen professionellen Umgang wahren und sich nicht verleiten lassen, moralische Urteile über eine mangelnde Fürsorge der sorgeberechtigten Personen zu treffen.
- Wenn eine Kontaktaufnahme den Schutz des Kindes bzw. der oder des Jugendlichen

gefährden würde, ist von einer Kontaktanbahnung abzusehen. Dann muss die Schule sich mit dem Hilfenetzwerk (insoweit erfahrene Fachkraft, Jugendamt, ggf. Fachberatungsstelle) über die weiteren Schritte abstimmen. Im Notfall ist eine Mitteilung der Kindeswohlgefährdung ans Jugendamt auch ohne Information der Sorgeberechtigten möglich (vgl. § 4 Abs. 3 KKG), dies muss jedoch begründet werden.

Vernetzung und Kooperationsstrukturen

In Kinderschutzfällen ist oftmals schnelles und entschiedenes Handeln seitens der Schule erforderlich. Eine gute Kenntnis der Strukturen vor Ort kann dies wesentlich erleichtern. Daher ist die Pflege einer Liste mit wichtigen Namen, Institutionen und Kontaktdaten sehr zu empfehlen (vgl. Blanko-Liste „Wichtige Telefonnummern“ im NFO). Eine regelmäßige Aktualisierung ist notwendig. Insbesondere sollte eine Kenntnis über folgende Bereiche bereits im Vorfeld bestehen:

- Zuständige Polizeidienststelle – Wer kann dort zu welchen Fragestellungen wann und auf welchem Wege erreicht werden? Z. B. zuständiger Bezirkspolizist, opferschutzbeauftragte Person, Prävention von Kinder- und Jugendkriminalität etc.
- Beachte: Wenn den Strafverfolgungsbehörden ein Straftatverdacht bekannt wird, so müssen sie dazu auch ermitteln. Zur unverbindlichen Beratung muss daher ein Fall pseudonymisiert und hypothetisch dargestellt werden.
- Örtliches Jugendamt:
  - Unterstützungsfunktion – Welche Leistungen für Familien (etwa Frühe Hilfen, Beratung, Hilfen zur Erziehung, Angebote der Familienbildung) können auf welchem Wege beantragt werden? Welche Zuständigkeiten und Ansprechpersonen gibt es vor Ort?
  - Wächteramt – Zuständig für die Annahme einer Gefährdungsmitteilung ist in der Regel das für die Meldeadresse der Schülerin bzw. des Schülers zuständige Jugendamt (bzw. dessen Sozialer Dienst, auch „ASD“ oder „BSD“). In besonderen Fällen, etwa Besuch eines Internats oder unklare Meldesituation, ist die Rücksprache mit dem Jugendhilfesystem erforderlich.
  - Erreichbarkeit des Jugendamtes – Wie und zu welchen Zeiten sind die zuständigen Mitarbeitenden erreichbar? Wie ist die Erreichbarkeit in Abendstunden und am Wochenende geregelt?
- Insoweit erfahrene Fachkraft– Wer kann auf welchem Wege bei akutem Beratungsbedarf hinzugezogen werden? Auskunft darüber gibt in der Regel das zuständige Jugendamt. Jugendämter sind für die Umsetzung des Beratungsanspruches verantwortlich.
- Ärztliche Versorgung – Wo ist ggf. die schnellstmögliche medizinische Versorgung der Schülerin bzw. des Schülers gewährleistet? Wo ist bei Bedarf die Sicherung der Diagnose möglich?
- Fachberatungsstellen und spezialisierte Dienste – Welche Ansprechpersonen stehen für spezifische Fragestellungen zur Verfügung? Bei wem können Familien Hilfen zur Abwendung einer drohenden Kindeswohlgefährdung erhalten?

Erscheinungsformen der Kindeswohlgefährdung

Einführung

Kindeswohlgefährdungen sind häufig erst im Kontext differenzierter Beobachtungen, aus Gesprächen mit betroffenen Kindern und Jugendlichen und/oder deren Personensorgeberechtigten oder auch aufgrund von Hinweisen aus dem Umfeld eines Kindes oder Jugendlichen als solche erkennbar. Sie sind nicht immer unmittelbar akut – oftmals verdichten sie sich erst über die Zeit hinweg aus mehreren Beobachtungen und Hinweisen. In der Regel ist es nicht sinnvoll bzw. möglich, von beobachteten Symptomen direkte Rückschlüsse auf eine Kindeswohlgefährdung zu ziehen, es sei denn, es handelt sich um eine eindeutige akute Gefährdungslage. Das oben beschriebene regelgeleitete Handeln hilft bei der Einschätzung weitaus sicherer als die reduzierte Betrachtung von Symptomen.

Denn die auf der Beobachtungsebene erkennbaren Hinweise, Verhaltensänderungen oder -auffälligkeiten stellen lediglich eine „oberste Schicht“ dar – die Symptomebene.

Die möglichen Ursachen beobachteter Symptome sind vielfältig und erst in Kombination verschiedener anderer Methoden klarer zu bestimmen. So können beispielsweise plötzlich auftretende Lernschwierigkeiten verschiedene Ursachen haben: Neben pädagogischen Gründen kommen kurzfristige familiäre Sorgen und Probleme, Erkrankungen, Konflikte in Freundschaften und vieles Weitere ebenso infrage wie eine mögliche Gefährdung des Kindeswohls.

Erst über mehrere Prozessschritte hinweg ist es in nicht eindeutigen Fällen möglich, die Frage nach den Ursachen für ein Symptom genauer zu beantworten. Zwar kann hier auf der Symptomebene auch ein ungutes Bauchgefühl ein erster Hinweis dafür sein, dass „etwas nicht stimmt“. Doch bedarf es zur Klärung unbedingt der oben beschriebenen mehrdimensionalen Gefährdungseinschätzung auf der Basis eines konzeptbasierten, systematisierten schulischen Vorgehens bei Hinweisen auf Kindeswohlgefährdung.

Eine zentrale Leitfrage bei jeder Beurteilung von Gefährdung ist die grundlegende Einschätzung, ob ein beobachtetes Symptom durch eine besondere Ereigniskonstellation als einmalig oder kurzfristig gelten kann, oder ob es durch mehrere, zeitlich voneinander unterscheidbare Beobachtungsmomente als dauerhaft und kontinuierlich schädigend eingeordnet werden muss.

Zur Einordnung hilft ein erster Eindruck zur Kooperationsbereitschaft und -fähigkeit der sorgeberechtigten Erwachsenen: Sind sie auf die beobachteten Symptome ansprechbar, haben sie nachvollziehbare Erklärungen und Lösungsideen dafür? Ist bei Ihnen ggf. eine Einsicht in schädigendes Verhalten mit entsprechender Veränderungsbereitschaft erkennbar oder entziehen sich die für das Kind oder den bzw. die Jugendliche Verantwortlichen einer Mitwirkung an

einer Verbesserung der Situation? Ein regelmäßiger Austausch mit Eltern als selbstverständlicher Teil der Schulkultur wirkt hier erkennbar präventiv, denn eine vertrauensvolle, stabile Gesprächsbeziehung ermöglicht es, bei Sorgen um das Wohl eines Kindes frühzeitig mit den Eltern ins Gespräch zu kommen und Lösungswege zu suchen.

In der Praxis sind Erscheinungsformen einer Kindeswohlgefährdung selten eindimensional auf eine Gefährdungsart reduziert. Daher ist es sinnvoll, die vier häufigsten Gefährdungsformen differenziert zu betrachten und ihre jeweiligen Besonderheiten im schulischen Kontext in den Fokus zu nehmen.

Eine allgemeine Definition des Begriffes Kindesmisshandlung findet sich bei Ziegenhain et al. (2016), angelehnt an die Definition des amerikanischen Centers for Disease Control and Prevention (CDC). Demnach kann eine Kindeswohlgefährdung vorliegen durch „einzelne oder mehrere Handlungen oder Unterlassungen durch Eltern oder andere Bezugspersonen, die zu einer physischen oder psychischen Schädigung des Kindes führen, das Potential einer Schädigung besitzen oder die Androhung einer Schädigung enthalten.“ Eine Gefährdung des Kindeswohls kann vielfältige Gesichter haben und findet sich in allen sozialen Schichten. Sowohl Kinder als auch Jugendliche können in ihrem Wohlergehen und ihrer Entwicklung gefährdet sein.

Zu berücksichtigen ist, dass insbesondere im Jugendalter die Bewältigung von Entwicklungsaufgaben mit Verhaltensweisen einhergehen kann, die von Eltern oder Lehrkräften als problematisch oder riskant wahrgenommen werden (z. B. Alkohol- oder Drogenkonsum, frühzeitiges Sexualverhalten, Mutproben). Das kann zu häufigeren und heftigen Konflikten führen, stellt für sich genommen aber nicht zwangsläufig eine Kindeswohlgefährdung dar. Ggf. ist jedoch eine Reaktion im Sinne von Begrenzung, Begleitung, Unterstützung oder Hilfe durch Personensorgeberechtigte erforderlich. Wirken Sorgeberechtige weder schützend, unterstützend noch korrigierend oder in ungeeigneter Weise (z. B. durch Gewalt) auf die Jugendlichen ein, und ist ohne ein Eingreifen von außen eine Schädigung der Gesundheit oder Entwicklung des jungen Menschen zu erwarten, deutet dies auf eine Kindeswohlgefährdung hin. Dann ist entsprechend dem beschriebenen Vorgehen zu handeln.

Im Folgenden werden die vier häufigsten Gefährdungsarten mit ihren Besonderheiten im schulischen Kontext differenzierter betrachtet.

Körperliche Misshandlung

Körperliche Misshandlung wird nach Ziegenhain et al., 2016, definiert als „die gezielte Anwendung von körperlicher Gewalt gegen das Kind, welche zu körperlichen Verletzungen führt oder das Potential dazu hat“.

Neben allgemein auffälligen Veränderungen im Verhalten oder in der Leistung, vor allem, wenn diese anhaltend und drastisch sind, gibt es einige spezifische Symptome, die auf eine mögliche physische Kindeswohlgefährdung hinweisen können:

- (Vertrauliche) Berichte von Kindern und Jugendlichen über erfolgte körperliche Gewalt, oft im Zusammenhang mit schulischen Leistungen oder unterrichtlichen Themenschwerpunkten über Kinderrechte, Wahrung eigener Grenzen o. ä.
- (Mehrfache) Beobachtung von Verletzungen (z. B. Hämatomen) ohne erklärbare oder glaubwürdige Ursache
- Plötzliche Berührungsempfindlichkeiten, passives und stilles Verhalten sonst aktiver Kinder oder Jugendlicher
- Auffälligkeiten beim Sportunterricht: Verweigerung des Umziehens und/oder der Teilnahme, Verdeckung von Körperteilen
- Wegducken, offensichtliche Angst vor Schlägen bei Kritik oder Zurechtweisung
- „Einfrieren“ bzw. körperliches Erstarren bei voller Aufmerksamkeit („Frozen Watchfulness“) bei aggressiver Ansprache bzw. angesichts gewalttätiger Auseinandersetzungen
- Verzögerung oder Weigerung einer ärztlichen Abklärung körperlicher Symptome durch die Erziehungsberechtigten.

Besonderheiten in Dynamik und Vorgehen

Das Schädigungspotenzial für Kinder und Jugendliche durch körperliche Misshandlungen liegt oft nicht nur auf körperlicher, sondern ebenso auf psychischer Ebene. Ab einem gewissen Grad der Gewalteinwirkung finden sich objektivierbare Verletzungsspuren.

Die Spannbreite zugrundeliegender Ursachen und Gründe für körperliche Misshandlung ist groß: Sie umfasst Erwachsene, die körperliche Züchtigung als angemessene Erziehungsmaßnahme definieren, bis hin zu solchen, die aus Kontrollverlust und im Affekt körperliche Gewalt ausüben. Jede dieser Ursachen ist unzulässig und untergräbt das Recht des Kindes auf körperliche Unversehrtheit (UN-Kinderrechtskonvention, BGB).

In der Kooperationsarbeit mit den Sorgeberechtigten ist entscheidend, wie diese auf einen klaren Hinweis auf das Verbot körperlicher Züchtigung von Kindern (§ 1631 Abs. 2 BGB) reagieren, und ob sie bereit sind, Hilfen in Anspruch zu nehmen, um Erziehungsalternativen zu erlernen. Solche Elterngespräche sollten gut vorbereitet sein, da erfahrungsgemäß eine zu frühe

ES KANN ~~NICHT~~ SEIN, WAS NICHT SEIN DARF.

BKA KRIMINALSTATISTIK AUS 2021 IN DEUTSCHLAND:

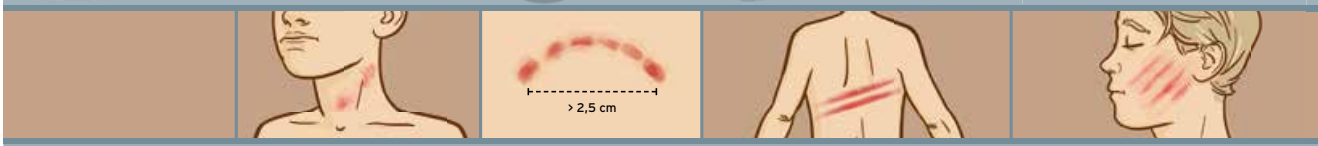
145 TODESFÄLLE 118 Kinder waren zum Zeitpunkt des Todes jünger als sechs Jahre.

83 TÖTUNGSVERSUCHE

4.465 MISSHANDELTE KINDER Kindesmisshandlung ereignet sich fast ausschließlich im direkten familiären Umfeld. Bei diesen Zahlen handelt es sich um angezeigte Fälle. Das Dunkelfeld ist weitaus größer.

12 KINDER WERDEN JEDEN TAG KRANKENHAUSREIF GESCHLAGEN





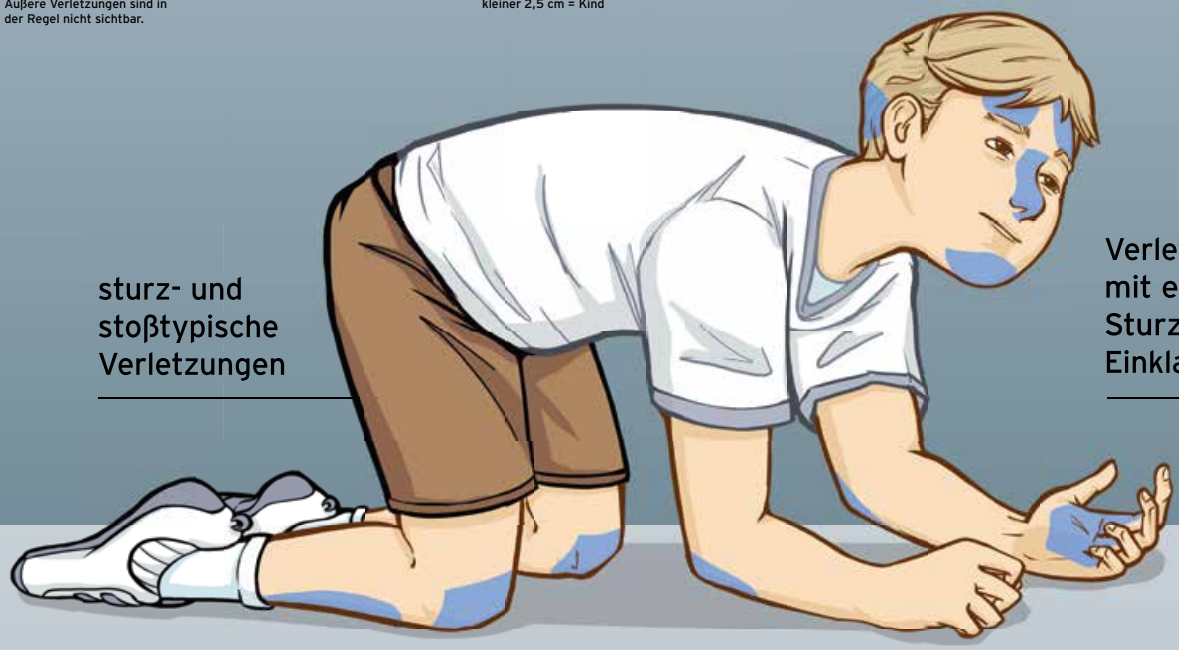
Ein Schütteltrauma führt zu schweren Verletzungen im Kopf. Äußere Verletzungen sind in der Regel nicht sichtbar.

Würgemale sollten zu einer sofortigen ärztlichen Vorstellung führen!

Abstand Eckzähne
größer 2,5 cm = Erwachsener
kleiner 2,5 cm = Kind

Schlag mit dem Gürtel oder länglichen Schlagwerkzeugen = Doppelstriemen

Schlag ins Gesicht = Doppelstriemen



sturz- und stoßtypische Verletzungen

Verletzungen, die nicht mit einem einfachen Sturzgeschehen in Einklang zu bringen sind

Ein ehrenamtliches Projekt von DIALOGBILD® www.dialogbild.com

DIALOGBILD hilft Unternehmen, komplexe Themen nachhaltig und effizient zu vermitteln. Seit der Gründung 2003 haben wir mehrere 10 Projekte konzipiert und umgesetzt. Durch die enge Zusammenarbeit mit den Top-Managern unserer Kunden blicken wir auf einen reichen Erf Feldern Personal- und Führungskräfteentwicklung, Prozessoptimierung, Veränderungen und Visionen. Unsere besondere Expertise besteht dari und Themen schnell zu erfassen, die Essenz daraus zu gewinnen und in ein visuelles Medium zu übersetzen und Unterstützung beim Roll-O

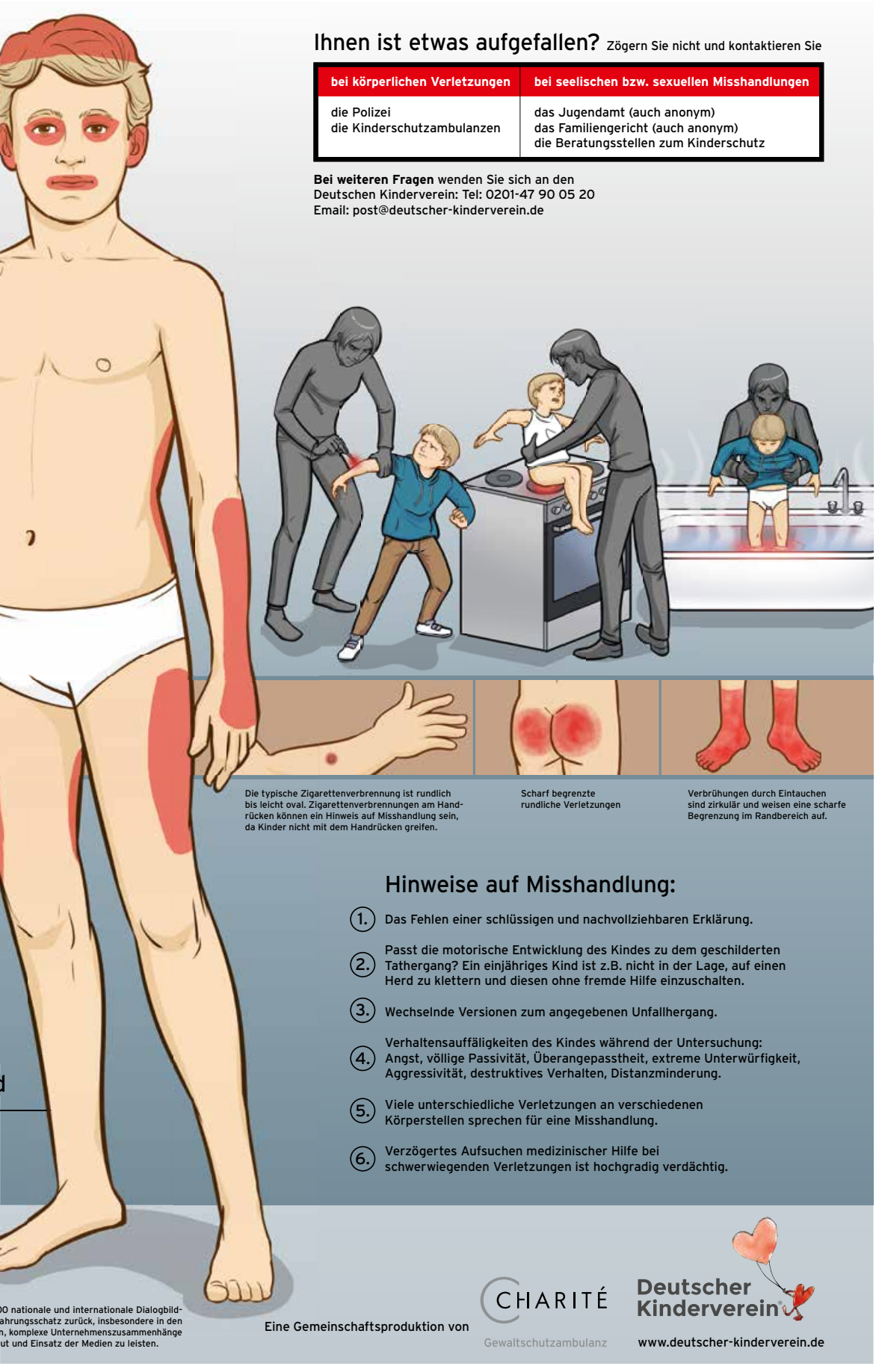


Abb. 27 Typische Verletzungsmuster. Deutscher Kinderverein e. V.

und unvermittelte Konfrontation mit einem Verdacht auf körperliche Gewalt in einer Familie Abwehr- und Verleugnungsreaktionen hervorrufen kann. Behutsames Vorgehen ohne Vorurteile und Vorverurteilung hilft, die Beziehungsebene stabil zu gestalten, so dass Hilfe und damit eine wirkliche Chance auf Veränderung der Situation für das Kind initiiert und durch die Familie angenommen werden kann. Hilfreich ist es, im Gespräch eigene Beobachtungen möglichst ohne Bewertungen anzusprechen, bestehende Sorgen um das Wohlergehen als gemeinsames Anliegen von Schule und Eltern zu benennen und Eltern nach ihren Erklärungen für beobachtete Verletzungen, besorgniserregende Verhaltensweisen etc. zu fragen, ohne ihnen Vorwürfe zu machen.

Viele Kinder und Jugendliche vertrauen sich bezüglich ihrer Gewalterfahrungen einer erwachsenen Bezugsperson im schulischen Kontext oder Mitschülerinnen und Mitschülern an – hier zeigt sich die Funktion von Schule als sicheren Ort für Kinder und Jugendliche in schwierigen Lebenslagen. Nicht selten ist dieses Anvertrauen durch die Kinder und Jugendlichen jedoch an die Bitte gebunden, die Eltern keinesfalls anzusprechen, um eine Verschlimmerung der bestehenden Situation zu vermeiden. Diese Situation stellt die schulischen Fachkräfte vor eine besondere Herausforderung, gilt es doch, einem Kind oder einer bzw. einem Jugendlichen in einer Notlage professionell zur Seite zu stehen und damit eine Verbesserung der Situation zu erreichen, obwohl solche Schilderungen starke eigene Emotionen auslösen können. Im Gespräch mit betroffenen Schülerinnen und Schülern ist es notwendig, das Vertrauen des jungen Menschen zu erhalten, indem vermeintliche Hilfeleistungen nicht über dessen Kopf hinweg initiiert werden. Dafür ist es im kooperativen Kinderschutz erforderlich, die Einschätzung des betroffenen Mädchens oder Jungen zur Situation einzubeziehen und altersentsprechend mit größtmöglicher Transparenz notwendige Handlungsschritte gemeinsam vorzubereiten.

Der „Deutscher Kinderverein e. V.“ hat eine Illustration veröffentlicht, die aufzeigt, welche Verletzungen typisch für Stürze oder ein Anstoßen sind und welche nicht. Prellungen an der Stirn, der Nase und dem Kinn sowie Abschürfungen an den Handinnenflächen, Knien und Schienbeinen lassen sich gut mit den üblichen Unfällen beim Spielen und Toben in Einklang bringen. Bei Verletzungen an Handrücken und Unterarmen oder an den Außenseiten der Oberschenkel wird das schon schwieriger. Weiter zeigt die Illustration die sichtbaren Folgen von Schlägen gegen den Körper oder das Gesicht sowie die Verletzungen durch glühende Zigaretten und großflächige Verbrennungen und Verbrühungen. Bei Bisswunden lässt sich am Abstand der Eckzähne abmessen, ob sie von einem Kind oder einem Erwachsenen stammen, Würgemale sollten sofort ärztlich untersucht werden.

Neben dem Verletzungsbild zeigt das Plakat des Kindervereins auch weitere Hinweise auf, die auf Misshandlung deuten können: das Fehlen einer nachvollziehbaren Erklärung für die Wunden etwa, Verhaltensauffälligkeiten oder auch die Häufung vieler unterschiedlicher Verletzungen. Ein verspätetes Aufsuchen medizinischer Hilfe bei schweren Verletzungen wird als hochgradig verdächtig eingestuft.

Weitere Informationen finden Sie unter: www.deutscher-kinderverein.de/dialogbild-kindesmisshandlung/

Psychische Misshandlung

Psychische (auch seelische oder emotionale) Misshandlung wird nach Ziegenhain et al. (2016) definiert als: „Jedes absichtsvolle Elternverhalten, welches dem Kind vermittelt, wertlos, fehlerbehaftet, ungeliebt, ungewollt oder ungeschützt zu sein und damit dem Kind potentiell psychologischen oder emotionalen Schaden zufügt."

Unter psychischer Misshandlung werden folglich Handlungen und Aktionen erwachsener Personen gegenüber Kindern oder Jugendlichen verstanden, die zu einer tiefgreifenden Störung des Vertrauensverhältnisses führen, wodurch die geistig-seelische Entwicklung der jungen Menschen massiv und dauerhaft beeinträchtigt wird (s. Bathke et al., 2019, S. 10). Diese können sich u. a. zeigen in anhaltenden Beschimpfungen, Verängstigung, Erniedrigung oder auch in Isolierung und mangelnder Anregung sowie der Einschränkung von Entwicklungs- und Lerngelegenheiten.

Psychische Misshandlungen treten nicht selten in Kombination mit weiteren Gefährdungsarten auf und sind schwerer mit Fakten und klaren Indikatoren zu hinterlegen als z. B. körperliche Schädigungen. Die Gefährdungslagen zeigen sich subtiler, die Schädigungen sind nicht immer unmittelbar erkennbar und teilweise eher im Rahmen von Entwicklungsverläufen als langfristige Folge zu prognostizieren. Die Ursachen sind auch hier vielfältig: Es finden sich Erziehungsmaßnahmen, Ohnmacht in der elterlichen Einwirkung oder auch Freude am Quälen und Erleben der eigenen Macht.

Mögliche Hinweise auf der Symptomebene – neben allgemeinen auffälligen Verhaltens- und Leistungsveränderungen – können sein:

- Verängstigte Reaktionen bei Fehlern, Kritik, Zurechtweisungen
- Rigide, abwertende Umgangsformen der Erziehungsberechtigten dem Kind gegenüber, auch vor Zeugen
- Beständige somatische Beschwerden des Kindes, die in der medizinischen Abklärung keine organische Begründung erhalten (z. B. Kopf- und/oder Bauchschmerzen)
- Eindruck der Isolation des Kindes durch die Sorgeberechtigten
- Manipulatives Verhalten des Kindes bzw. der oder des Jugendlichen gegenüber kleineren und/oder unterlegenen Kindern, möglicherweise mit dem Eindruck von Imitationsverhalten.

Besonderheiten in Dynamik und Vorgehen

An Schulen sind Verdachtsfälle zu Gefährdungslagen aufgrund psychischer Misshandlungen oft schwer zu erkennen und zu steuern. Nicht selten ergänzen sie Beobachtungen zu weiteren Formen der Kindeswohlgefährdung.

Neben der Notwendigkeit, solchermaßen betroffene Schülerinnen und Schüler besonders gut im Blick zu behalten und im Rahmen kollegialer Fallberatungen regelmäßig zu beobachten, besteht aufgrund der schwereren Fassbarkeit psychischer Misshandlungen eine besondere Hilfe darin, Beobachtungen und Informationen sorgfältig zu dokumentieren. Sollte im Verlauf des Prozesses das Jugendamt einbezogen werden ist es wichtig, anhand einer solchen Dokumentation z. B. genaue Zitate von Kindern, Jugendlichen oder erwachsenen Person nachweisen zu können.

Um die Resilienz- und Widerstandsfähigkeit betroffener Kinder oder Jugendlicher zu unterstützen und zu entwickeln, kann es sinnvoll sein, ihnen im Rahmen der Ganztagsangebote der Schule zu ermöglichen, viel Zeit in diesem relativ sicheren und wertschätzenden Umfeld zu verbringen, und so zugleich positive Beziehungserfahrungen zu generieren.

Vernachlässigung

Vernachlässigung wird nach Ziegenhain et al., 2016, definiert als: „Die mangelnde Erfüllung der grundlegenden körperlichen, emotionalen, medizinischen oder bildungsbezogenen Bedürfnisse des Kindes durch die Bezugsperson und/oder die mangelnde Gewährleistung der kindlichen Sicherheit durch unzureichende Beaufsichtigung oder die fehlende Herausnahme aus einer gewalttätigen Umgebung“.

Mögliche Beispiele auf der Symptomebene, die im schulischen Kontext auf Vernachlässigung hinweisen können, sind:

- Unregelmäßiges Erscheinen zum Unterricht, häufiges Zuspätkommen, Übermüdung, fehlendes Schulmaterial u. ä.
- Starke Unterernährung oder extreme Adipositas, fehlende oder unangemessene Schulverpflegung
- Desolate Körperhygiene (Schmutz auf der Haut, faulende Zähne, Ungeziefer, o. ä.)
- Wiederholt deutlich witterungsunangemessene und/oder verschmutzte Kleidung
- Hinweise auf Desinteresse, Ausnutzung oder Überforderung, körperliche und/oder psychische Erkrankung sowie Anzeichen von Sucht bei den Erziehungsberechtigten
- Anzeichen für den unkontrollierten bzw. unbeschränkten Zugang zu altersunangemessenen Medieninhalten, insbesondere mit Gewalt- oder pornografischen Darstellungen.

Besonderheiten in Dynamik und Vorgehen

Vernachlässigung ist ein im schulischen Kontext häufiges Verdachtsmoment der Kindeswohlgefährdung. Im regulären schulischen Kontakt fallen Vernachlässigungsanzeichen über die Zeit gesehen auf, oft als Ergebnis vieler kleinerer Beobachtungen. Die Schwelle, ab der von einer akuten Kindeswohlgefährdung ausgegangen werden muss, ist oft nicht leicht zu erkennen.

Im schulischen Kontext kann es gerade zur Einordnung von Vernachlässigungssymptomen ein Stolperstein sein, wenn sich die Lebensrealität vieler Lehr- und pädagogischer Fachkräfte zum Teil deutlich von prekären Lebensbedingungen betroffener Familien unterscheidet. Diese können etwa durch Arbeitslosigkeit, Armut, hohe Arbeitsbelastung, Bildungsferne, Trennungskonflikte, chronische Erkrankungen, Pflegebedürftigkeit, belastende Lebensereignisse u.v.m. gekennzeichnet sein. Vernachlässigungen von Kindern und Jugendlichen sind ubiquitär, kommen also in allen Bevölkerungsgruppen vor. Die persönlichen Erwartungen und Vorstellungen, wie „gute“ Bedingungen für das Aufwachsen von Kindern und Jugendlichen aussehen sollten, dürfen daher nicht mit denen der Eltern in Konkurrenz gestellt werden. Pädagoginnen und Pädagogen sollten sich also vergegenwärtigen, dass Vernachlässigung in der Regel nicht absichtlich geschieht, sondern als Resultat mangelnder Ressourcen und/oder Kompetenzen Deshalb sollen die Erziehungsberechtigten darin unterstützt werden, ihr Kind bestmöglich zu

fördern und vor Gefährdung zu schützen (vgl. Bathke et al., 2019, S. 41). Um den beschriebenen Stolperstein zu vermeiden, kann es sehr hilfreich sein, bei Anzeichen einer Vernachlässigung eine schulexterne Person mit unvoreingenommenem Blick zur Einschätzung der Gefährdungslage zurate zu ziehen. Hierfür bietet sich die Beratung durch eine insoweit erfahrene Fachkraft an.

Wie alle Formen der Kindeswohlgefährdung kommt auch Vernachlässigung in allen sozialen Schichten vor („Wohlstandswaise“) und bezieht sich nicht ausschließlich auf die materielle Versorgung junger Menschen, sondern auch auf ihre emotionalen Bedürfnisse. Orientierung bieten hier die grundlegenden Rechte (und Interessen) von Kindern und Jugendlichen auf eine angemessene Förderung ihrer Entwicklung und Gesundheit, auf Freizeitangebote, Bildung, Kontakte und Beziehungen sowie auf den Schutz vor Gefahren etc.

Sexualisierte Gewalt

Sexueller Missbrauch (auch: sexuelle/sexualisierte Gewalt) wird nach Ziegenhain et al., 2016, definiert als „Jede durchgeführte oder versuchte sexuelle Handlung mit oder ohne direkten sexuellen Kontakt an/mit einem Kind.“ Der Täter oder die Täterin nutzt hierbei seine/ihre Macht- und Autoritätsposition aus, um eigene Bedürfnisse auf Kosten des Kindes zu befriedigen (Bange, Deegener, 1996, S. 105). Bei Kindern unter 14 Jahren wird dabei generell davon ausgegangen, dass sie nicht zustimmungsfähig sind, bei Jugendlichen dürfen keine Abhängigkeits-, Macht- oder Vertrauensverhältnisse ausgenutzt werden.

Eine besondere Form der Kindeswohlgefährdung besteht darin, wenn die sexualisierte Gewalt von Erziehungsberechtigten oder Familienangehörigen ausgeht oder diese nichts gegen sexuelle Übergriffe durch andere Personen unternehmen können oder wollen (nach Bathke et al., 2019, S. 14). Neben diesen Gefährdungen hat sich die sexuelle Ausbeutung von Kindern oder Jugendlichen durch die Erstellung von Bild- oder Videomaterial sexueller Gewalttaten („kinderpornografisches Material) und dessen Verbreitung oder Vertrieb über das Internet zu einem großen pädo-kriminellen Bereich entwickelt, der zunehmend öffentliche Aufmerksamkeit erfährt. Mögliche Hinweise auf sexualisierte Gewalt auf der Symptomebene im schulischen Kontext:

- (Vertrauliche) Berichte von Kindern und Jugendlichen über erlittene sexualisierte Gewalt, z. T. in Verbindung mit Sexualkunde im Unterricht, Projekten wie „Mein Körper gehört mir“ o. ä.
- Altersuntypisches Wissen über Sexualität
- Sexualisiertes Verhalten, sexualisierte Sprache, bildliche Darstellungen von erwachsenen Formen der Sexualität
- Körperliche Symptome (z. B. häufige Blasenentzündungen, Juckreiz), ohne dass die Eltern eine Begründung liefern oder bei der Aufklärung kooperieren.

Besonderheiten in Dynamik und Vorgehen

Im Gegensatz zu den anderen Formen der Kindeswohlgefährdung finden sich bei sexualisierter Gewalt selten objektivierbare Spuren; Anhaltspunkte liefern in der Regel Verhaltensauffälligkeiten und Aussagen der betroffenen jungen Menschen. Bedrohung bzw. angewendete Gewalt durch Täter oder Täterinnen sowie Scham und Schweigeverpflichtung der Betroffenen sind wesentliche Merkmale der meistens gut geplanten und oft wiederholt verübten Übergriffe.

Wenn im schulischen Rahmen die Vermutung einer Gefährdung durch sexualisierte Gewalt aufkommt, ist die Dynamik aufgrund einer besonders starken emotionalen Sorge oft ausgesprochen hoch. Sollte ein Kind oder eine Jugendliche bzw. ein Jugendlicher Opfer von sexuellen Übergriffen sein, ist das Bedürfnis verständlicherweise sehr ausgeprägt, dieses Kind bzw.

diesen Jugendlichen oder diese Jugendliche möglichst schnell aus einer solchen gefährdenden Lage herauszuholen. Dennoch, bzw. gerade aufgrund dieser hohen Emotionalität, ist ein prozessgeleitetes, bedachtes, nicht überstürztes Vorgehen dringend angezeigt. Es braucht eine stabile Beziehung zum betroffenen Kind bzw. zu dem oder der Jugendlichen sowie belastbare Aussagen, um die Gefährdungssituation nachhaltig unterbinden zu können. Ist das Vorgehen nur unzureichend geplant, bzw. werden Täterinnen oder Täter im familiären Kontext zu früh konfrontiert, kann sich die Gefährdungslage deutlich erhöhen.

Nicht selten geraten die Betroffenen zusätzlich unter Druck und widerrufen oder leugnen Berichte über erfahrene sexualisierte Gewalt aus Angst vorzunehmender Gewaltanwendung oder weiteren vom Täter oder der Täterin angedrohten Konsequenzen. Das von der Schule aktivierte Sicherheitsnetz im Hintergrund sollte Zeit haben, um Maßnahmen vorzubereiten, wie z. B. die Herausnahme des Kindes und evtl. weiterer Familienangehöriger, Möglichkeit der Aufnahme in Frauenhäusern, Mädchenhäusern oder sicheren Unterkünften etc. Deshalb ist die Aktivierung des Netzwerks vor einer möglichen Konfrontation bei begründetem Verdacht absolut angezeigt und notwendig. Andernfalls kann die Kindeswohlgefährdung plötzlich akut ansteigen, etwa weil eine entlarvte und in die Ecke gedrängte beschuldigte Person Fakten schafft, wie z. B. Kurzschlusshandlungen: mit dem Kind verschwinden, es körperlich gefährden, erweiterten Suizid begehen, Beweismittel vernichten usw.

Weitere Informationen finden Sie unter:
www.bag-mädchenhäuser.de

Gleichzeitig kann es bei zu früher Festlegung auf „sexualisierte Gewalt“ als Ursache beobachteter Symptome zur falschen Beschuldigung von Personen als sexuell übergriffig kommen. Dem ist unbedingt Rechnung zu tragen – ein einmal entstandener offener Verdacht dürfte so gut wie immer schwerwiegende, oft dauerhafte Folgen für falsch verdächtigte Personen haben.

Insofern haben die schulinternen Prozesse bei Anzeichen auf eine Kindeswohlgefährdung durch sexualisierte Gewalt in dem oben beschriebenen Spannungsfeld eine besondere Dynamik und Brisanz. Eindringlich ist in diesen Fällen anzuraten, eine insoweit erfahrene Fachkraft und/oder spezialisierte Fachberatungsstellen zu konsultieren. Diese können unterstützen, die Beobachtungen zu objektivieren und ein der Situation angemessenes Vorgehen zu planen. Hier wird erneut die Bedeutung eines fundierten schulischen Konzeptes im Umgang mit Kindeswohlgefährdung und sexualisierter Gewalt deutlich, da ein solches im akuten Fall Handlungssicherheit geben und damit professionelles Vorgehen bei aller emotionalen Beteiligung erleichtern kann.

Weitere Gefährdungskonstellationen

Häusliche Gewalt unter Zeugenschaft des Kindes

Diese Gefährdungskonstellation kann sich ergeben, wenn Kinder und Jugendliche Zeugen häuslicher Gewalt zwischen Dritten werden, wobei sich diese nicht nur in körperlicher, sondern auch in psychischer Gewalt wie Erniedrigungen oder Isolation manifestieren kann. Das Erleben einer (anhaltenden) Bedrohungslage im eigentlichen „Schutzraum Familie“ kann für die betroffenen Minderjährigen tiefgreifende psychische und körperliche Auswirkungen haben und sich im schulischen Rahmen durch unspezifische Symptome wie Müdigkeit, Konzentrationsdefizite, sozialen Rückzug oder auch Aggressivität zeigen.

Erwachsenenkonflikte um das Kind

Ebenso wie die häusliche Gewalt können Erwachsenenkonflikte um das Kind eine Spezifikation psychischer Misshandlungen sein. Hier werden im Rahmen von Konflikten der Erwachsenen untereinander (v. a. im Kontext von Trennung und Scheidung) die betroffenen Kinder und Jugendlichen zum Spielball der Interessen der erwachsenen Streitparteien, ohne dass die beteiligten Erwachsenen das Wohl, die Bedürfnisse und Interessen der Minderjährigen im Blick behalten. Kennzeichnend ist die Missachtung der Kindesbeziehung zu einer weiteren Bezugsperson nicht nur in Trennungssituationen zwischen Eltern, sondern auch zwischen Pflegeeltern und Herkunftsfamilie, Eltern und Großeltern etc. sowie die Verstrickung eines Kindes oder einer bzw. eines Jugendlichen in Loyalitätskonflikte durch die verschiedenen Erwachsenen zur Ausnutzung ihrer jeweiligen Interessen.

Autonomiekonflikte zwischen Jugendlichen und Erziehungsberechtigten

Wenn entwicklungsgerechte Ablösungsprozesse jugendlicher Menschen dauerhaft durch Erziehungsberechtigte behindert, unterbunden oder auch unangemessen forciert werden, kann es zu einer Gefährdungslage von Jugendlichen kommen, wenn neben den regulären Ablösungsprozessen kulturelle Normen unterschiedlich bewertet werden oder es durch schwere Konflikte zum Bruch mit der Familie kommt. Dies trifft zum Beispiel zu, wenn restriktive Lebensregeln religiöser, kultureller oder weltanschaulicher Natur in der Familie durch die betreffenden Jugendlichen nicht mehr akzeptiert werden können, wie z. B. bei einer Zwangsheirat.

Auf der anderen Seite kann auch die Forderung von zu hoher Autonomie durch die verantwortlichen Erwachsenen gefährdend sein, wenn z. B. ein jugendlicher Mensch sehr früh und ohne die notwendigen Kompetenzen alleine leben oder übermäßige Verantwortung für zu pflegende Angehörige übernehmen soll. Generell ist von der Gefährdung der

psychischen Gesundheit einer jugendlichen Person auszugehen, wenn die Ablösekonflikte das übliche Maß überschreiten und bei Fortdauer eine erhebliche Schädigung verlässlich prognostiziert werden kann.

Zu beachten

„Zusammenarbeit bei der Verhütung und Bekämpfung der Jugendkriminalität“, Gemeinsamer Runderlass des Ministeriums des Innern NRW, des Ministeriums für Kinder, Familie, Flüchtlinge und Integration NRW, des Ministeriums für Arbeit, Gesundheit und Soziales NRW, des Ministeriums für Schule und Bildung und des Ministeriums der Justiz in NRW vom 19. November 2019.

Literaturangaben / Links / Telefonnummern

Kinder- und Jugendtelefon — Nummer gegen Kummer: Tel. 116111 oder 0800 1110333 (montags bis samstags von 14 bis 20 Uhr):
www.nummergegenkummer.de/kinder-und-jugendtelefon.html
www.schulministerium.nrw.de,
www.kinderschutz-in-nrw.de

Bundeskonferenz für Erziehungsberatung (Suchfunktion für lokale Beratungsstellen, Online-Beratungsangebote etc.): www.bke.de

Medizinische Kinderschutz-Hotline, Beratungsangebot für Angehörige der Heilberufe, Kinder- und Jugendhilfe und Familiengerichte (offen auch für weitere Berufsgruppen):
Tel. 0800 19 210 00 (kostenfrei, rund um die Uhr erreichbar): www.kinderschutzhotline.de.

Unabhängiger Beauftragter für Fragen des sexuellen Kindesmissbrauchs der Bundesregierung (UBSKM): www.beauftragter-missbrauch.de

- Hilfetelefon Sexueller Missbrauch: Tel. 0800 22 55 530 (Mo, Mi, Fr 9 bis 14 Uhr; Di u. Do 15 bis 20 Uhr)
- Hilfeportal Sexueller Missbrauch: www.hilfeportal-missbrauch.de
- Initiative „Kein Kind alleine lassen“: www.deine-playlist-2020.de (getarnte Seite gegen Elternkontrolle)
- Initiative „Schule gegen sexuelle Gewalt“:
  www.nordrhein-westfalen.schule-gegen-sexuelle-gewalt.de

Deutsche Gesellschaft für Prävention und Intervention bei Kindesmisshandlung, -vernachlässigung und sexualisierter Gewalt e. V. (DGfPI)
www.dgfpi.de – www.dgfpi.de/index.php/verein/hilfe-finden.html

Institut für soziale Arbeit e. V.: Bathke, S. A., Bücken, M., Fiegenbaum, D. u. a. (Hrsg.) (2014): Arbeitshilfe zur Umsetzung des Kinderschutzes in der Schule — Empfehlungen für Lehrkräfte und pädagogische Fachkräfte in Ganztagsschulen. Institut für soziale Arbeit e. V.

Bücken, M., Fiegenbaum, D. (Hrsg.) (2015): „Den Stein ins Rollen bringen …“ Vom gemeinsamen Anliegen „Kinderschutz“ zur strukturierten Kooperation zwischen Jugendhilfe und Schule vor Ort. Institut für soziale Arbeit e. V.
Beide erhältlich unter: www.ganztag-nrw.de

Alle, F. (2012): Kindeswohlgefährdung – Das Praxishandbuch. Lambertus Verlag. Freiburg i. Br.

Bange, D., Deegener, G. (1996): Sexueller Missbrauch an Kindern. Ausmaß, Hintergründe, Folgen. Beltz. Weinheim.

Bathke, S. A., Bücken, M., Fiegenbaum, D. (2019): Praxisbuch Kinderschutz interdisziplinär. Wie Kooperation von Schule und Jugendhilfe gelingen kann. Springer. Wiesbaden.

Froncek, B., Frühling, E.-M., Pfeifer, R., Staljan, L. M. (Hrsg.) (2020): ISA-Jahrbuch zur Sozialen Arbeit 2020. Kinderschutz? Lebenswelten gestalten – Gefahren abwehren. Institut für Soziale Arbeit e. V.

Ziegenhain, U., Künster, K. A., Besier, T. (2016): Gewalt gegen Kinder. Bundesgesundheitsblatt – Gesundheitsforschung – Gesundheitsschutz, I, S. 44–51.

Relevante Gesetzestexte:
§§ 8a, 8b SGB VIII § 2 Abs. 1 SGB VIII
§ 4 KKG
§ 42 Abs. 6 Schulgesetz NRW
§ 1666 BGB
§§ 174 -184 StGB

Handlungsempfehlungen – Selbstverletzendes Verhalten / Schulabsentismus / Benachteiligung und Diskriminierung

Selbstverletzendes Verhalten von Schülerinnen und Schülern 270

Handlungsempfehlungen bei schulabsentem Verhalten 273

Prävention von Stereotypen und Diskriminierungen im Bildungskontext 281

Selbstverletzendes Verhalten von Schülerinnen und Schülern

Merkmale selbstverletzenden Verhaltens

Als selbstverletzendes Verhalten, auch Autoaggression, wird die wiederholte Beschädigung des eigenen Körpers durch Schneiden, Ritzen, Verbrennen oder Ähnliches bezeichnet. Dabei liegen keine suizidalen Absichten vor, und das Verhalten dient nicht der Verschönerung des Körpers. Die Betroffenen verbergen diese Verletzungen häufig, z. B. durch langärmlige Kleidung, und meiden Schwimmunterricht.

Mit diesem Verhalten versuchen die Betroffenen Gefühle, die als unerträglich empfunden werden, zu regulieren oder auch, innere Leere nicht mehr spüren zu müssen. Die durch die Verletzungen ausgeschütteten körpereigenen Morphine können sogar Glücksgefühle auslösen und haben somit Suchtpotenzial. Selbstverletzungen sind Ausdruck eines seelischen Notstandes und eindeutige und ernst zu nehmende Zeichen einer kritischen Entwicklung. Besonders häufig treten Selbstverletzungen in der Adoleszenz auf. Zu beachten sind Schweregrad, Häufigkeit und auch die gesamte Dauer der Selbstverletzungen.

Vorüberlegungen und erste Schritte

Bewahren Sie Ruhe, und werden Sie sich über Ihre eigenen Gefühle hinsichtlich des Verhaltens klar. Es ist möglich, dass sich Gefühle von Wut und Hilflosigkeit der Betroffenen, die, wie oben beschrieben, oftmals zu selbstverletzendem Verhalten führen, auch bei Ihnen spiegeln. Austausch mit Fachleuten oder Kolleginnen und Kollegen kann dabei helfen, eine offene und fürsorgliche Haltung dem oder der Jugendlichen gegenüber einzunehmen. An dieser Stelle kann es sinnvoll sein zu überlegen, ob wer Anderes den Kontakt zu der/dem Jugendlichen aufbaut (z. B. Klassenlehrerin oder Klassenlehrer, Schulsozialarbeiterin oder Sozialarbeiter, Beratungslehrkraft).

Vorgehen im Gespräch

- Versuchen Sie, Vertrauen aufzubauen.
- Gehen Sie davon aus, dass es gute Gründe für das Verhalten der/des Jugendlichen geben wird.
- Äußern Sie Ihre Beobachtungen und fragen Sie, ob der/die Jugendliche sich selbst verletzt.
- Drücken Sie Ihre Sorge darüber aus und zeigen Sie Interesse.
- Vielleicht können Sie als Wunsch formulieren, dass er oder sie in schwierigen Situationen andere Möglichkeiten zur Verfügung haben könnte, Spannungen abzubauen und Gefühle zu regulieren, als sich selbst weh zu tun.
- Sie können auch direkt fragen, was Sie als Lehrerin oder Lehrer tun können, um Spannungssituationen zu verringern.

Wichtiges Ziel des Gespräches ist, die Veränderungsmotivation des/der Betroffenen zu erfragen, und wenn möglich zu stärken.

Der Umgang mit selbstverletzendem Verhalten ist schwierig. Auch Sie als Lehrkraft können sich Unterstützung von Fachleuten (Familienberatung, Schulpsychologie) holen, um die Situation einzuschätzen und nächste Schritte zu planen.

Informieren

Die Erziehungsberechtigten müssen in einem vertraulichen Gespräch informiert werden, an dem auch die Betroffenen beteiligt sein sollten; zumindest sollten sie von dem Gespräch wissen. Vermeiden Sie auch, den Erziehungsberechtigten gegenüber Druck zu erzeugen und Schuldzuweisungen zu machen. Auch die übrigen Lehrkräfte des/der Betroffenen und ggf. die Schulleitung sollten über selbstverletzendes Verhalten informiert werden und erfahren, wer auf Seiten der Schulmitarbeitenden als Ansprechpartner für den Schüler / die Schülerin zur Verfügung steht, um Diffusion und doppelte Gesprächsangebote zu vermeiden.

Vermittlung therapeutischer Unterstützung

Bei gravierender Selbstverletzung ist wichtig, die Schülerin bzw. den Schüler zur Annahme von therapeutischer Unterstützung zu motivieren. Schulsozialarbeitende können dazu Kontaktadressen vermitteln. Nicht suizidales selbstverletzendes Verhalten (NSSV) kann auch die Funktion haben, Suizidalität abzuwehren. Deshalb ist es besonders wichtig, keinen Druck auszuüben oder mit Restriktionen zu drohen oder rasch Veränderungen erreichen zu wollen. Das Verhalten auszuhalten, in Kontakt zu bleiben und dennoch möglicherweise keine Linderung oder Therapieaufnahme zu erreichen, ist eine große emotionale Belastung für die Lehrkraft, unterstützt aber die bzw. den Betroffenen.

Nachahmung

Bei selbstverletzendem Verhalten kommt es nicht selten zu Nachahmung innerhalb der Klasse oder dem Freundeskreis. Hilfreich ist, wenn es innerhalb der Schule jemanden gibt, der die entsprechenden Informationen sammeln und frühzeitig reagieren kann, möglicherweise ein Mitglied des Schulteams für Beratung, Gewaltprävention und Krisenintervention. Auch hier sollten individuelle Gespräche bevorzugt werden, in denen sachlich über die möglichen schwerwiegenden Folgen des NSSV informiert und auf schulische Regeln und Grenzen hingewiesen wird. Interventionen auf Klassenebene werden allgemein nicht empfohlen.

Literaturangaben / vertiefende Literaturangaben / Links

In-Albon, Plener, Brunner, Kaess (2015): Ratgeber Selbstverletzendes Verhalten. Hogrefe. Göttingen.

Petermann, F., (Hrsg.) (2013): Lehrbuch der Klinischen Kinderpsychologie. (7. überarb. und erw. Aufl.) Hogrefe. Göttingen.

Landeshauptstadt Düsseldorf (Hrsg.): Selbstverletzendes Verhalten bei Kindern und Jugendlichen. Informationen des Zentrums für Schulpsychologie (Flyer). Als PDF-Datei verfügbar unter: www.duesseldorf.de/schulpsychologie/pdf/flyer_selbstverletzung.pdf

„Life Matters“ Leitfaden zur Prävention von Selbstverletzungen und Suizid in der Schule. In: „MindMatters“ – mit psychischer Gesundheit gute Schule entwickeln, Online-Ausgabe (2019).

Handlungsempfehlungen bei schulabsentem Verhalten

Fälle, in denen Schülerinnen oder Schüler aus den unterschiedlichsten Gründen der Schule fernbleiben, gehören wohl mit zu den häufigsten und häufig auch komplexesten Beratungsanliegen von Schulen in NRW. Unabhängig von den individuell sicherlich immer unterschiedlichen Ursachengefügen bringt das Phänomen des schulabsenten Verhaltens dabei weit mehr Konsequenzen mit sich, als das bloße Verpassen von Unterrichtsinhalten. Regelmäßig oder langfristig absenten Schülerinnen und Schülern fehlen schnell wichtige soziale und pädagogische Erfahrungen, die nur schwer kompensierbar sind. Auch das generelle Schul und Klassenklima kann durch das Fernbleiben einzelner Schülerinnen und Schüler erheblich beeinträchtigt werden.

Die folgenden Empfehlungen können als erste Orientierungshilfe für Schulen dienen, um schulabsentem Verhalten frühzeitig und effektiv entgegenzuwirken. Als besonders hilfreich haben sich in der Praxis Handlungsschritte auf folgenden drei Ebenen erwiesen:

1. Frühzeitig und konsequent aktiv werden,
2. Wirksame Absprachen und Zielvereinbarungen treffen,
3. Rückkehrprozesse gestalten.



Abb. 28 Schulische Handlungsfelder bei Schulabsentismus

Frühzeitig und konsequent aktiv werden

Eine verpasste Stunde hier, ein unentschuldigtes Fehlen dort – Vorkommnisse dieser Art mögen für sich gesehen bei vielen Lehrkräften noch keine große Besorgnis auslösen. Und doch ist es gerade an diesem Punkt wichtig, sofort und konsequent aktiv zu werden. Die Chronifizierung von schulabsentem Verhalten lässt sich häufig noch vermeiden – sofern erste Anzeichen früh erkannt werden. Können sich bestimmte Muster erst über mehrere Wochen etablieren und stabilisieren, sinkt die Wahrscheinlichkeit, Schülerinnen und Schüler mit niederschwelligen Methoden zeitnah wieder in die Schule zurück zu bewegen, jedoch rapide.

Kaum ein Zusammenhang zwischen schulischem Handeln und sichtbaren Folgen ist so gut belegt wie folgende Tatsache: Schulen, die ein verlässliches und von allen Beteiligten verbindlich eingesetztes Instrument zur Fehlzeitenerfassung nutzen, haben signifikant weniger chronifizierte Absentismusvorfälle.

Als besonders hilfreich hat sich darüber hinaus erwiesen, wenn Schulen ein im Kollegium abgestimmtes und für alle Beteiligten transparentes Handlungskonzept verfolgen, das als verbindlicher Maßstab regelmäßig im Kollegium thematisiert und eingefordert wird (ein Beispielraster findet sich in der Handreichung zu Schulabsentismus der Bezirksregierung Arnsberg in den Literaturempfehlungen).

Die in dieser Form erarbeiteten Handlungspläne sollten passgenau an den jeweiligen Gegebenheiten vor Ort orientiert sein und Zeiträume, verantwortliche Personen und Kooperationspartner so konkret wie möglich benennen. Schulen können sich – falls gewünscht – bei der Erstellung ihres Handlungskonzeptes i. d. R. auch von der für sie zuständigen schulpsychologischen Beratungsstelle moderativ und fachlich begleiten lassen.

Mögliche Leitfragen für einen solchen Handlungsplan können sein:

- Wer reagiert wie schnell und auf welchem Wege auf den ersten Vorfall von unentschuldigtem Fehlen?
- Wie wird die Anwesenheit von Schülerinnen und Schüler erfasst und wie kann sichergestellt werden, dass Absentismus rasch erkannt und an die Prozessverantwortlichen (z. B. Klassenleitung/Stufenleitung) kommuniziert wird?
- Wie und wann wird der Kontakt zu Eltern und Erziehungsberechtigten hergestellt?
- Welche Ziele und Richtlinien gelten für (Erst-, Zwei-, Dritt-) Gespräche mit schulabsenten Schülerinnen und Schülern und ihren Erziehungsberechtigten?
- Wann werden welche schulergänzenden Unterstützungssysteme mit einbezogen (z. B. Schulpsychologie, Familienberatungsstelle, Jugendamt etc.)?

Absprachen und Zielvereinbarungen treffen

Bedingungen zu schaffen, die sinnvoll dazu beitragen können, schulabsente Schülerinnen und Schüler (wieder) ins Schulsystem und die Lerngruppe vor Ort zu integrieren, ist wohl eine der komplexesten Aufgaben für alle Beteiligten.

Dabei ist die Rückkehr von Schülerinnen und Schülern immer ein Prozess, der insofern häufig komplex wird, als der Erfolg maßgeblich von der Mitwirkung verschiedener Personengruppen und einem „langen Atem“ aller Beteiligten abhängt. Gerade bei schwerwiegenderen oder schon lange andauernden Szenarien ist ein erfolgreicher Schlusspunkt selten schon nach einem einzigen Gespräch zu setzen. Eher die Regel als die Ausnahme stellen hier Zeiträume von mehreren Wochen dar, in denen erst aufeinander aufbauende Gespräche eine langfristig stabile Anwesenheit der beteiligten Schülerinnen und Schüler gewährleisten helfen.

Gespräche und die Planung von Interventionsschritten im Kontext Schulabsentismus sind fast immer auch emotional fordernd – für alle Beteiligten. Dies gilt nicht nur für die Schülerinnen oder Schüler und ihre Familien, die durch die Situation häufig selbst hoch belastet sind. Auch für die beteiligten Lehrkräfte sowie das weitere pädagogische Personal ist es nicht immer leicht, ihre jeweilige Rolle im Spannungsfeld „beratende Instanz” und „prozessverantwortliche Leitung” zu finden.

Grundsätzlich sind folgende drei Faktoren zu betrachten, um möglichst konkrete Absprachen zwischen schulabsenten Schülerinnen und Schülern, den Erziehungsberechtigten und der Schule zu treffen:

- **Inhalt:** Welche Maßnahmen sollten Absprachen im Spannungsfeld Schule – Lehrkraft – Schüler/Schülerin sinnvollerweise und situationsbezogen beinhalten, genauer: Was wäre zieldienlich **und** formal machbar?
- **Ausgestaltung:** Wie können Absprachen und Ziele so festgelegt werden, dass die Beteiligten auch tatsächlich gemäß dem Ziel handeln?
- **Verbindlichkeit:** Mit welchen Instrumenten kann die Verbindlichkeit von Absprachen auch mittel- und langfristig aufrechterhalten werden?

Inhalt

Die Frage, welche konkreten Absprachen Lehrkräfte und Berater mit betroffenen Schülern und/oder Erziehungsberechtigten treffen können und sollten, lässt sich sicherlich nicht pauschal beantworten. Jede Situation ist anders und wird unterschiedliche Handlungsnotwendigkeiten in den Vordergrund rücken lassen.

Grundsätzlich sollten folgende Fragen die Überlegungen leiten: Was möchten wir erreichen? Wer hat welchen Einfluss auf dieses Ziel? Welche Zwischenschritte müssen gegangen werden, damit die beteiligten Personen aktiv werden können (nicht nur praktisch, sondern auch psychologisch)? Gerade die Frage nach den Zwischenschritten wird es erfahrungsgemäß in vielen Fällen nötig machen, zeitlich begrenzte Absprachen zu treffen, die nicht dem sonst üblichen Ablauf einer Schule entsprechen. Bewährt hat sich hierbei folgender Ideentrichter:

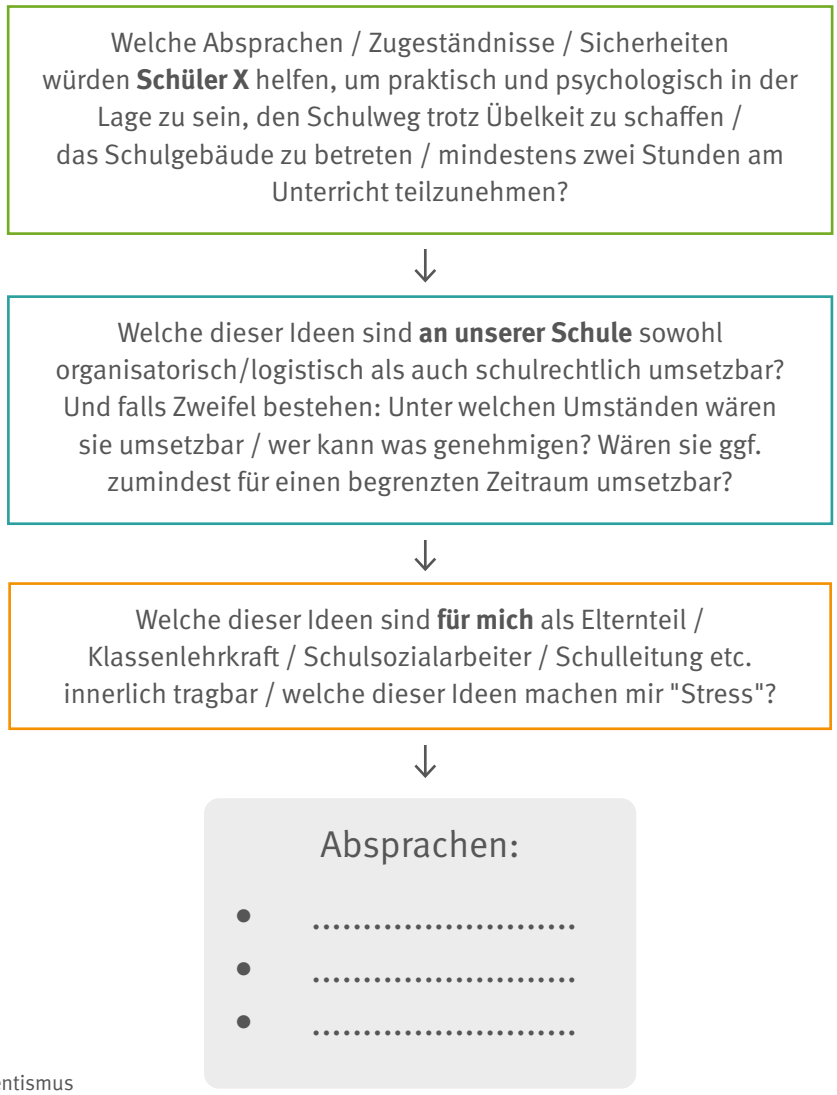


Abb. 29 Absprachen bei Absentismus

Welche konkreten Inhalte auf diese Art und Weise resultieren, kann an dieser Stelle natürlich nicht erschöpfend beantwortet werden und wird sich je nach Personen und Schulsystem unterscheiden. Grundsätzlich gilt: Je genauer Absprachen an die individuelle Situation angepasst werden, umso größer wird ihre Wirkung sein. Das Spannungsfeld zwischen (inneren und

äußeren) Bedürfnissen des Schülers, dem rechtlich-/logistischen Rahmen und den (inneren und äußeren) Bedürfnissen der jeweiligen Lehrkräfte bietet vielseitige Spielräume, die genutzt werden können.

Ausgestaltung

Um sicherzustellen, dass erfolgte Absprachen tatsächlich eingehalten werden, braucht es aus psychologischer Sicht ein möglichst niederschwelliges Vorgehen. Wichtig ist es, dass jede getroffene Absprache einem vom Adressaten subjektiv als attraktiv empfundenen Ziel dient (z. B. „Wieder Teil der Klasse sein" statt „Regelmäßig im Unterricht sitzen"). Gleichzeitig müssen Schülerinnen und Schüler das Gefühl haben, eine Absprache auch tatsächlich einhalten zu können. Besser ist daher, zunächst gut zu schaffende kleine Schritte festzulegen und nicht direkt ein großes Vorhaben angehen zu wollen. Eine noch so sinnvoll klingende Absprache wird keinen Erfolg – d. h. echtes Handeln – nach sich ziehen, wenn sie nicht diesen beiden Kriterien entspricht.

Verbindlichkeit

Um ein Ziel oder eine Absprache möglichst präsent im Blick zu behalten, haben sich folgende Vorgehensweisen bewährt:

- Ziele und Absprachen immer (!) schriftlich formulieren.
- Schriftliche Aufzeichnungen an einem prominenten Ort aufbewahren (z. B. an der Wand über dem Schreibtisch, über dem Fernseher, an der Kühlschranktür etc.)
- Ziele und Absprachen mit Schülerinnen und Schülern immer
  - in der Ich-Form,
  - positiv formuliert („Ich komme zur Schule" statt „Ich schwänze nicht mehr") und
  - möglichst konkret und auf Verhaltensebene („Ich betrete jeden Tag das Schulgebäude" statt „Ich bin motiviert, am Unterricht teilzunehmen") formulieren.
- Ziele gedanklich so ausführlich wie möglich ausgestalten lassen („Wie wird es sein, wie werde ich mich fühlen, was werde ich tun, wenn ich mein Ziel erreicht habe?").
- Erwartbare Rückschläge im Vorfeld besprechen und gemeinsam „Notfallpläne" für einen solchen Fall entwickeln (z. B. Schülerin/Schüler ruft Freundin oder Freund an, wenn er oder sie sich morgens nicht aufraffen kann, zum Bus zu gehen).

Rückkehrprozesse gestalten

Es hat sich als hilfreich erwiesen, sich die psychologische Dynamik von „Rückkehrprozessen" bewusst zu machen und je nach Phase dieser Dynamik unterschiedliche Aspekte des schulischen Handelns zu fokussieren.

Phase 1 – Der Sprung ins kalte Wasser: Vermeidungsverhalten auflösen

Der erste und sicherlich wichtigste Schritt für eine erfolgreiche Rückkehr in die Lerngruppe klingt zunächst einfach: Die Schülerin oder der Schüler muss so schnell wie möglich wieder in das Schulgebäude und den Unterricht zurückkehren. Denn je länger Schülerinnen und Schüler von der Schule fernbleiben, desto schwerer wird ihnen der Wiedereinstieg fallen. Welche Gründe ursprünglich zu einer Schulabsenz geführt haben, ist dabei übrigens fast unerheblich. Auch Schülerinnen und Schüler, die keine klassische AngstProblematik aufweisen, „gewöhnen“ sich – im psychologischen Sinne – an das Fernbleiben von der Schule und werden beim Rückkehrversuch eine gewisse Anspannung empfinden. Zugrunde liegt hier eine enge Verknüpfung neuronaler und physiologischer „Lernerfahrungen”, die es Betroffenen irgendwann tatsächlich fast unmöglich macht, ein einmal „verlerntes” Verhalten einfach so wieder aufzunehmen.

Die Hauptaufgabe für Lehrkräfte, Schulleitung und weiteres pädagogisches Personal in dieser Phase lautet: Sprechen Sie offen mit den Betroffenen, fordern Sie wertschätzend ein schnelles Agieren ein und planen Sie gemeinsam! Vielen Schülerinnen und Schülern fällt der erste Tag zurück in der Schule sehr schwer; selbst bei grundsätzlichem Einverständnis können die Widerstände morgens vor und auf dem Schulweg enorm sein. Gerade für Erziehungsberechtigte kann das Durchsetzen des Schulbesuchs als sehr belastend empfunden werden, haben sie doch das Gefühl, ihrem Kind (zumindest kurzfristig) Leid anzutun. Die Eltern und Bezugspersonen in der Richtigkeit dieses Vorgehens zu bestärken, ist eine äußerst wichtige Aufgabe von Lehrkräften in dieser Phase, ebenso, wie das Abstimmen pragmatischer Wege, die Schülerin oder den Schüler möglichst reibungslos wieder in den Klassenraum zu bringen.

Lohnende Fragen könnten hier z. B. sein: Wer bringt die Schülerin oder den Schüler morgens zur Schule? Wer holt sie/ihn am Auto oder vom Bus ab bzw. wer nimmt sie/ihn auf dem Schulgelände in Empfang? Gibt es neben Eltern und Lehrkräften vertraute Mitschülerinnen und Mitschüler, die hier vielleicht eingebunden werden könnten? Welche Absprachen müssen im Vorhinein mit den Betroffenen und Lehrkräften getroffen werden (z. B. kein Abholen vor der vierten Stunde o. ä.)? Welche Hilfen können ggf. temporär zu Hause organisiert werden, um Erziehungsberechtigte zu unterstützen oder zu entlasten (z. B. Verwandte, Nachbarn)?

Phase 2 – Die heiße Phase: Gelingender Kontakt in den ersten Tagen

Der erste Schritt ist geschafft, die Schülerin oder der Schüler ist nach der Abwesenheit wieder in der Schule und der Lerngruppe erschienen. Je öfter sie oder er diesen Schritt nun vollzieht, desto weniger Anspannung wird subjektiv damit verbunden sein. Doch ist diese angewöhnte Anspannung selbstverständlich nicht der einzige Faktor, der zum Befinden einer Schülerin oder eines Schülers und damit unmittelbar zu ihrer bzw. seiner Bereitschaft

beiträgt, im Unterricht zu erscheinen. Einen mindestens ebenso großen Anteil haben hier die Reaktionen von Lehrkräften, Mitschülerinnen und Mitschülern auf ihre/seine Rückkehr.

Die Hauptaufgabe dieser zweiten Phase lautet: Bereiten Sie diesen so wichtigen Moment mit allen Beteiligten gut vor und bleiben Sie achtsam in den ersten Wochen! Von größter Wichtigkeit ist, dass sich die ehemals absente Schülerin oder der ehemals absente Schüler positiv angenommen fühlt. Sarkastische Bemerkungen („Du auch mal wieder hier!“), Klagen („Warum nicht gleich so?!“) oder verdeckte Drohungen („Das sollte aber nicht noch mal passieren!“) können größten Schaden anrichten und sollten um jeden Preis vermieden werden. Auch wohlgemeinte Neugier oder Beileidsbekundungen von Mitschülerinnen und Mitschülern sollten zumindest vorbesprochen werden, um der Schülerin oder dem Schüler nicht das Gefühl einer herausgehobenen Sonderstellung zu vermitteln.

Generell empfiehlt es sich, der Schülerin oder dem Schüler zu vermitteln, dass sie bzw. er ganz selbstverständlich zur Lerngruppe gehört, willkommen ist und immer noch die gleichen Rechte und Pflichten besitzt wie alle anderen Mitschüler. Eine (kurzfristige) Sonderbetreuung durch die Klassenlehrkraft oder eine andere Person des Vertrauens sollte außerhalb des Unterrichts erfolgen. So kann z. B. verabredet werden, dass die Klassenlehrkraft in bestimmten Abständen kurze Gespräche mit der Schülerin oder dem Schüler führt, in denen eventuell auftretende Schwierigkeiten, aber auch Erfolge besprochen werden können. Zudem sollten Maßnahmen vereinbart werden, welche die Schülerin oder den Schüler bei der Aufarbeitung des verpassten Lernstoffs unterstützen können.

Sollten vor dem Fehlen der Schülerin oder des Schülers konkrete Probleme vorgelegen haben, die ggf. mit zum Fernbleiben geführt haben (beispielsweise Prüfungsangst oder Mobbing), müssen diese unbedingt angegangen werden. Selbstverständlich trägt es auch zu einem gelingenden Wiedereinstieg in den Schulalltag bei, wenn die Schülerin bzw. der Schüler echtes Interesse an ihrer bzw. seiner Person seitens der Lehrerkräfte spüren kann. Ein gelegentliches freundliches Wort, eine Geste, regelmäßiger Augenkontakt und eine der Schülerin oder dem Schüler positiv gesonnene Haltung erheben sie oder ihn nicht in eine Sonderposition, können aber entscheidend zur Festigung der positiven Korrekturerfahrungen beitragen.

Phase 3 – Nachhaltigkeit stärken: Aufbau einer konstruktiven Interaktionsbasis

Auch nach einer erfolgreichen ersten Woche zurück in der Schule können die Mechanismen, die ursprünglich zum Fernbleiben der Schülerin oder des Schülers geführt haben, wieder auftreten. Um ein erneutes Fernbleiben zu verhindern, ist es unabdingbar, eine stabile und positiv geprägte Interaktionsbasis mit der Schülerin oder dem Schüler aufzubauen. (Gegenseitiger) Respekt und eine wertschätzende Grundhaltung sollten für die Schülerinnen und Schüler möglichst auch und gerade in Alltagssituationen spürbar sein.

Die Unterscheidung zwischen Inhalts und Personenebene und der absolute Verzicht auf Beschämung und Abwertung von Schülerinnen und Schülern können hier ebenso hilfreich sein wie eine ihnen zugewandte Grundhaltung. Hohen Stellenwert hierfür haben gerade im häufig vollen Alltag vermeintliche Kleinigkeiten wie ein persönliches Wort im Vorübergehen, regelmäßiger Blickkontakt im Unterricht oder eine gelegentlich gestellte persönliche Frage. Solche alltäglichen kleinen Signale sind es, die Schülerinnen und Schülern das Gefühl geben, wirklich gesehen zu werden.

Die Beziehung zwischen Lehrern und ihren Schülern stellt zudem einen wesentlichen Wirkfaktor in Bezug auf das Klassenklima und die Lernmotivation dar. Mit anderen Worten: Eine stabile und positive Beziehung reduziert deutlich und nachhaltig die Wahrscheinlichkeit, dass einzelne Schülerinnen und Schüler überhaupt erst absent werden.

Literaturangaben / vertiefende Literaturangaben

Bezirksregierung Arnsberg: Lehrerkompetenz Schulabsentismus – Handreichung für Lehrkräfte, Neuaufl. 2021.

Buchen et al. (Hrsg.) (1999): „Schulische Handlungsstrategien bei Schulabsentismus“. Schulleitung und Schulentwicklung, 24. Band. Raabe Verlag. Berlin. S. 1–15.

Plasse, G. (2004): Erziehen: Handlungsrezepte für den Schulalltag in der Sekundarstufe. „Schwänzen“: Eingreifen, nicht wegsehen! Cornelsen Scriptor. Berlin.

Ricking, H., Albers, V. (2019): Schulabsentismus: Intervention und Prävention. Carl Auer Verlag. Heidelberg.

Ricking, H., Hagen, T. (2016): Schulabsentismus und Schulabbruch: Grundlagen – Diagnostik – Prävention (Brennpunkt Schule). Kohlhammer. Stuttgart.

Walter, D., Döpfner, M. (2021): Ratgeber Schulvermeidung: Informationen für Betroffene, Eltern, Lehrkräfte und weitere Bezugspersonen (Ratgeber Kinder- und Jugendpsychotherapie). Hogrefe. Göttingen.

Prävention von Stereotypen und Diskriminierungen im Bildungskontext

Betrachtet man die Schule als eine komplexe Institution, so weist sie nicht nur – im klassischen Sinne – lediglich eine Qualifizierungsfunktion („Schule bildet“) auf, sondern hat immer auch eine Selektionsfunktion; d. h., sie „siebt“ aus, wer in welche weiterführenden Schulen kommt. Sie hat auch stets eine Sozialisierungs- und Legitimationsfunktion; d.h. sie ist bestrebt, die Anerkennung der Rechtmäßigkeit der bestehenden sozialen Ordnung bei den Schülerinnen und Schülern zu gewährleisten (Fend, 1981). In der immer heterogeneren Gesellschaft gehört es gegenwärtig zu den Kernaufgaben der Schule, wie eine chancengleiche Teilhabe für Alle zu erreichen ist, ungeachtet der ethnischen oder sozialen Herkunft, des Geschlechts, der Hautfarbe, der sexuellen oder religiösen Orientierung oder einer Behinderung etc. Das Thema Diskriminierung bzw. Diskriminierungsschutz ist also eine genuine Aufgabe der Schule. Erfahrungen der Ausgrenzung bzw. der Diskriminierung im pädagogischen Bereich können dazu führen, dass Bildungskarrieren gebremst bzw. gehemmt werden.

Vor allem in den USA existiert schon seit längerer Zeit für diese Fragestellung ein gesicherter Wissenskorpus aus der sozialpsychologischen Forschung, der einen Teil der kognitiven Leistungsunterschiede von Einheimischen und ethnischen Minderheiten erklärt: So zeigen die klassischen Experimente von Steele, 1997, von Steele, Aronson, 1995 sowie von weiteren Forschern, dass eine Bedrohung durch (negative) Stereotype („Stereotype Threat“) nicht nur das Selbstwertgefühl der Menschen, sondern auch ihre kognitiven Fähigkeiten beeinflussen kann. Die Bedrohung durch Stereotype wirkt sich zunächst kurzfristig nur auf die intellektuelle Performanz aus; langfristig kann sie jedoch auch eine erfolgreiche Bildungsteilhabe verhindern. Eine Erklärung hierfür ist darin zu sehen, dass bei Schülerinnen die Identifikation mit Bildung bzw. Bildungsinhalten abnimmt und es zu einer Verschiebung der selbstwertrelevanten Domänen kommt. Um den Selbstwert – der durch eine negative Beurteilung des schulischen Erfolgs beeinträchtigt wird – zu schützen, entwickeln Betroffene ein Selbstkonzept, das immun gegen Stigmatisierung aufgrund negativer schulischer Leistungen ist. Die Bewertung im schulischen Bereich verliert dadurch ihre Bedeutung für den Selbstwert und die Identität.

Deshalb sollte das Thema Diskriminierung („Stereotype Threat“) Bestandteil der Lehrerausbildung sein, da oftmals diskriminierende Praktiken in der Alltagsroutine der Schulen vorhanden sind. Lehrkräfte sind jedoch dieser Situation nicht hilflos ausgesetzt, sondern haben verschiedene Handlungsmöglichkeiten, eventuellen durch Diskriminierung bedingten Benachteiligungen einzelner Schülerinnen und Schüler entgegenzuwirken: So können sie ihre eigenen Erwartungen reflektieren wie auch weitere Bezugspersonen der Schülerinnen und Schüler für ihre Erwartungshaltungen sensibilisieren (z. B. auch die Eltern der Schüler). Darüber hinaus können Lehrkräfte auch konkrete Interventionsstrategien anwenden, die die Wirkung von negativen Stereotypen auf das Unterrichtsverhalten sowie auf die Schulleistung abpuffern (vgl. SVR, 2017).

Schüler können bspw. im Unterricht zunächst dafür sensibilisiert werden, wie relevant bei bestimmten Ereignissen der ethnische Hintergrund ist, und im nächsten Schritt eine Mehrfachkategorisierung vornehmen und damit auch andere Merkmale der Identität der (bislang diskriminierten) Person kenntlich machen, so etwa diese Person als Sportler, Musiker, Sohn, Tochter, vegan, christlich, muslimisch, atheistisch etc. Dadurch wird die vormalige Fokussierung auf nur eine Kategorie abgemildert. Bestätigt wird diese positive Wirkung von multiplen Klassifikationsfertigkeiten in einer Studie von Aboud, 1988 bei der Kinder trainiert wurden, die sozialen Merkmale von Minderheiten auf eine differenzierte Weise zu verarbeiten. Sie lernten u.a., dass die vormals als homogene Vertreter ihrer Gruppe wahrgenommenen Individuen sich jeweils zu unterschiedlichen sozialen Gruppen zuordnen lassen. Der sogenannte Outgroup-Homogenitätsbias (die vermeintliche Homogenität der Fremdgruppe) geht dann zurück. In einer anderen empirischen Studie wurde festgestellt, dass dieses Training multipler Klassifikationsfertigkeiten zu einer verbesserten Erinnerung an stereotypwidrigen Informationen über die Fremdgruppe führte (vgl. Bigler, Liben, 1992).

Lehrkräfte brauchen hierbei die Unterstützung der Schulleitung sowie Unterstützung durch Fort- und Weiterbildung. Beispielsweise könnten Anreize für Lehrkräfte geschaffen werden, um sie zu motivieren, an entsprechenden Fortbildungen teilzunehmen, aber auch zeitliche Ressourcen hierfür bereitgestellt werden. Ferner sind hier auch Schulbuchverlage und Kultusministerien gefragt, um geeignete Unterrichtskonzepte weiterzuentwickeln.

Denn wie eine Studie der Vodafone-Stiftung von 2012 zeigt, fühlen sich Lehrkräfte nicht immer gut auf den Unterricht mit einer kulturell heterogenen Schülergruppe vorbereitet; und insbesondere Lehrkräfte mit geringerer Akzeptanz kultureller Diversität sind im Klassenzimmer stärker gestresst (Hachfeld et al., 2015). Auch sie selbst reklamieren für sich einen hohen Fortbildungsbedarf im Umgang mit kultureller Vielfalt: So wünschten sich bspw. drei von zehn Lehrkräften mehr Fortbildungen im Bereich interkultureller Pädagogik (Hoffmann, Richter, 2016).

Insofern ist eine Stärkung der interkulturellen Kompetenzen, bei der auch explizit die Rolle und Wirkung von stereotypen Erwartungen thematisiert wird, ein Aspekt, der unbedingt in allen Phasen der Lehrerbildung berücksichtigt sowie an Lehrkräfte aller Fächer gerichtet sein sollte. Denn eine nachhaltige Einstellungsänderung ist dann zu erreichen, wenn diese Sensibilität sowohl kontinuierlich als auch fächerübergreifend aufgegriffen wird (und nicht nur an singulären Projekttagen hierzu oder nur in bestimmten Fächern wie Deutsch, Sozialkunde etc.) (vgl. hierzu auch Pates, Schmidt, Karawanski, 2011, S. 141 f.)

„Stereotype Threat“ in Schulbüchern

Lehrwerke für den schulischen Unterricht sollten daraufhin überprüft werden, ob sie Menschen mit Migrationshintergrund mit negativen Stereotypen behaftet darstellen.

Nicht zuletzt deshalb sollten auch Schulbuchverlage ihre Darstellung von Menschen mit Zuwanderungsgeschichte in ihren Lehrwerken reflektieren und darauf achten, (negative) stereotype Darstellungen über bestimmte gesellschaftliche Gruppen zu vermeiden. Denn wenn Vorurteile und Diskriminierungen unwidersprochen hingenommen werden, tragen sie zur Normalisierung bei. Schulbücher haben eine autoritative Kraft; sie stellen oft den Ausdruck eines abgesicherten Wissens dar.

Hingegen kann ein aktives Ansprechen von Vorurteilen und negativen Stereotypen die Betroffenen schützen und „empowern“, aber auch andere, eher schüchtern zurückhaltende Personen – die eigentlich diese vorurteilsvolle Position nicht teilen – ermuntern, sich ihrerseits ebenfalls aktiv gegen Vorurteile zu wenden. Programmatisch ist dies bspw. in dem Schulentwicklungskonzept von Kleff, 2016 mit dem Ansatz „Schule ohne Rassismus – Schule mit Courage“ vorgeführt worden: Stärkung der Partizipation der Schüler und Empowerment von Schülerinnen und Schülern sowie von Pädagogen; Sensibilisierung für die Wahrnehmung aller Formen von Diskriminierung. Insbesondere mit Blick auf die Diskriminierung von Sinti und Roma, einer von Vorurteilen und Benachteiligungen stark betroffenen Gruppe, hat Albert Scherr 2019 gezeigt, wie Schule einen Beitrag leisten kann, Diskriminierungen auch zu verlernen, indem sie vertieftes Wissen über diese Gruppe vermittelt, die historischen Gründe für die zum Teil feuilletonistisch ausgeschlachtete Schuldistanz erklärt (Erfahrungen im Nationalsozialismus) sowie auf unsere selektive Wahrnehmung von Armut und Bettelei hinweist, die aber erfolgreiche Sinti und Roma unsichtbar lässt..

Interkulturell kompetente Schulentwicklung

Die Lebenswelten von Einwanderungsfamilien und die Geschichte der Migration sollten obligatorischer Bestandteil von Lehrplänen an Schulen sein. Für die Lehrkräfte heißt das daher: Aneignung von Wissen über die historisch-gesellschaftlichen Umstände der Migration und die Belastungen von Zuwanderern, denen sie im Alltag ausgesetzt sind. Dieses differenzierte Wissen über die spezifischen Gruppen kann die Effekte von Stereotypen abschwächen, weil dadurch die Lehrkräfte ihre Schüler (mit Zuwanderungsgeschichte) besser kennen lernen und sie daher individualisierter wahrnehmen könnten.

Schulen sollten explizit die Gleichwertigkeit aller Sprachen betonen und keine Abwertung der Muttersprache bzw. der Erstsprache des Kindes zulassen (in den Pausen, auf den Schulhof etc.), weil die Abwertung einer Muttersprache bzw. der Erstsprache oftmals auch als Abwertung der Herkunft gedeutet werden kann; und umgekehrt kann die Anerkennung und Wertschätzung der Herkunftssprachen auch das Erlernen des Deutschen erleichtern (vgl. Foitzik, Holland-Cunz, Riecke, 2019, S. 40).

Ferner sollten in den Schulen mehr Lehrkräfte mit Migrationshintergrund eingestellt werden; denn Lehrkräfte mit Migrationshintergrund schreiben sich vielfach eine höhere Sensibilität für die Bedürfnisse von Kindern aus Zuwandererfamilien zu, und sie engagieren sich, deren Bildungserfolg zu fördern (Georgi, 2013). Zudem fungieren sie häufig als positives Vorbild für die Schülerinnen und Schüler ihrer Herkunftsgruppe. Das kann einen Beitrag dazu leisten, internalisierte Leistungsstereotype durch ihre eigene Person zu widerlegen. Nicht zuletzt können Lehrkräfte mit Migrationshintergrund aufgrund ihrer eigenen Erfahrungen ihre Kolleginnen und Kollegen für Benachteiligungen von Schüler mit Zuwanderungsgeschichte sensibilisieren und auf die Wirkung stereotyper Erwartungen aufmerksam machen.

Fort- und Weiterbildungen sind nach wie vor unverzichtbarer Teil einer Gesamtstrategie der Schulentwicklung. Und nicht zu vergessen ist ebenso, dass auch Lehrkräfte mit Migrationshintergrund nicht immer frei von stereotypen Erwartungen sind, bspw. wenn sie selber Minderheiten in ihrem Herkunftsland waren oder auch die Sicht auf Minderheiten in ihrem Herkunftsland so sehr verinnerlicht haben, dass ihnen ihre eigenen Vorurteile nicht bewusst sind (so bspw. die lange Türken-Kurden-Problematik in der Türkei). Vor diesem Hintergrund kann es sich als sehr sinnvoll erweisen, dass auch sie in diesem Bereich professionalisiert werden (Karakasoglu et al., 2011).

Zugehörigkeitsgefühl stärken

Generell sind Menschen empfänglicher für als bedrohlich wahrgenommene Stereotype, wenn sie sich in unsicheren Situationen befinden, in denen sie nicht genau wissen, ob sie zur Gruppe dazugehören oder nicht. Das können bspw. Erfahrungen von Schülerinnen und Schüler in einer neuen Schule oder Klasse sein (z. B. Mendoza-Denton et al., 2002). Bereits 2004 konnte Brüß in einer Studie zeigen, dass die generelle Befürwortung sozialer Dominanz bei (deutschen) Jugendlichen – im Sinne von: „Hier haben wir das Sagen!“ – in multikulturellen Kontexten aggressive antisoziale Aktivitäten ansteigen ließ. Auch die Präventionsforschung stellt fest, dass nicht nur die Verhaltensprävention wichtig ist, sondern auch die Verhältnisprävention, d. h., die Gestaltung des soziokulturellen Umfeldes eines Menschen und seiner sozialen Beziehungen zu anderen ist ein wichtiger Marker, der über das Auftreten unerwünschter Merkmale und Verhaltensweisen mitentscheidet (Marckmann, 2010).

Schülerinnen und Schüler aktiv einbinden – für Vorurteile und Stereotype sensibilisieren

Psychologische Studien dokumentieren, dass bspw. Vorurteile und Stereotype nicht einfach dadurch verändert werden, indem man Menschen (bzw. Vorurteilsträgern) einfach mehr objektive Fakten präsentiert, sondern vielmehr dann, wenn diese die Gelegenheit haben, selber die Fakten zu entdecken. Dieses Prinzip der starken Einbindung und des eigenständigen Entdeckens sind insofern auch bei schulischen Präventionsmaßnahmen Erfolg ver-

sprechend. Denn nur von außen verordnete Anweisungen, z. B. von den Lehrkräften, können sogar eher negative Auswirkungen auf die intrinsische Motivation (auf Überzeugungen basiertes Handeln) haben, wenn sie als eine spezifische Form der Kontrolle eingesetzt werden: Wenn es z. B. Belohnungen/Gratifikationen für die Teilnahme an einem Programm gibt und diese fallweise wieder entzogen werden (wenn etwa der Schüler oder die Schülerin nicht mehr an dem Programm / der Maßnahme teilnimmt). Denn dann werden die Selbstbestimmung bzw. das Autonomieerlebnis der Person eingeschränkt. Der wahrgenommene „Locus of Control" (der Ort der Handlungsverursachung) wird dabei von innen nach außen verlegt. Infolgedessen sinkt oft die Bereitschaft des Einzelnen, diese Aktivität allein ihrer intrinsischen Qualität willen auszuführen (etwa, weil ein vorurteilsfreier Umgang auch persönlich befriedigend ist).

Die Tatsache, dass insbesondere Medien durch ihre Meinungs- und Deutungshoheit eine starke einbindende, aber auch ausgrenzende Wirkung erzeugen können, kann von den Lehrkräften kritisch für den Unterricht aufgenommen werden. Die Perspektive der Fragestellung hierbei könnte sein: Wo sind in einer Berichterstattung pauschale Zuschreibungen und verkürzende Bilder vorhanden? Wie relevant ist bspw. die explizite Betonung von Ethnie und Religionszugehörigkeit, wenn sie ursächlich mit dem berichteten Ereignis kaum etwas zu tun hat, so etwa, dass ein Diebstahl von einem Jugendlichen aus Tunesien oder Polen begangen worden ist? Folgerichtig sollten daher sowohl Lehrkräfte als auch Schülerinnen und Schüler im Unterricht explizite negative und insbesondere gruppenbezogene Zuschreibungen vermeiden, weil diese der Entwicklung von Vorurteilen Vorschub leisten (so etwa „Jungen sind aggressiver, Mädchen sind fleißiger, Migranten sind … etc.") und stattdessen die Unerwünschtheit vorurteilsbehafteter Einstellungen offen kommunizieren. Generell sollten, wie bereits oben schon skizziert, Kategorisierungen entlang sozialer Trennlinien wie etwa ethnische Herkunft selten verwendet werden, um nicht eine verfestigte Differenz von „Wir" und „Ihr" entstehen zu lassen.

Psychologischer Gedankenstopp

Auf der individuellen Ebene haben sich aus der psychologischen Forschung sogenannte „Implementation Intentions" gut bewährt; d. h. man nimmt sich explizit vor bspw. keine stereotype Bewertung vorzunehmen, wenn diese tendenziell „lauert", also keine Assoziationen wie „ausländisch" und „gefährlich" oder bei Schülerinnen und Schülern mit nichtdeutscher Herkunft keine Assoziation von „türkisch", „arabisch" und „leistungsschwach" etc. herzustellen. In Experimenten konnte gut gezeigt werden, dass diese Art des Gedankenstopps positive Wirkungen zeitigt (Stewart, Payne, 2008). Diese Maßnahmen sind sowohl für Lehrkräfte selbst in ihrem Umgang mit der Klasse anwendbar als auch als Unterrichtsübung bei den Schülerinnen und Schülern.

Prävention und Abbau von Vorurteilen durch Kontakte

Die psychologische Forschung hat ziemlich klar gezeigt (s. bspw. die Metaanalyse von 515 Studien von Pettigrew, Tropp, 2006), dass Kontakte generell Vorurteile abbauen helfen – und zwar nicht nur Kontakte mit anderen Ethnien, sondern generell mit sozial stigmatisierten Gruppen (vgl. Beelmann, Heinemann, Saur, 2009, S. 447), und dies insbesondere im Kindesalter. Der Kontakt allein bewirkt jedoch wenig, wenn dieser fremd initiiert ist und bspw. von der Lehrkraft, dem Erzieher, den Eltern, dem Trainer etc. ausgeht, sondern eher, wenn er eigenmotiviert ist und vor allem folgende Randbedingungen beachtet:

- Gleicher Status der kontaktaufnehmenden Gruppen,
- Fremdgruppe widerspricht dem Stereotyp,
- Kontakt erfordert Kooperation, damit Ziele erreichbar sind (gemeinsame Ziele),
- individueller (und tiefgehender) persönlicher Kontakt der Einzelnen,
- begünstigende soziale Normen: günstiges soziales Klima, Unterstützung des Kontaktes durch Autoritäten (vgl. Jonas, 1998).

Differenzierte Unterrichtsgestaltung: Implementation neuer Module und Elemente in die Unterrichtspraxis

Aus der Vielzahl von pädagogischen Möglichkeiten der Vorurteilsprävention im Unterricht (s. Foitzik, A., Holland-Cunz, M., Riecke, C., 2019) sollen hier nur zwei exemplarische Formen kurz angerissen werden.

Gewaltfreie Kommunikation

Die Gewaltfreie Kommunikation (GfK) nach Marshall Rosenberg, 2013 ist ein exemplarisches – und auch gut evaluiertes – Projekt, wie in der Schule sowohl ein besserer Zugang zu sich selbst, aber auch zu relevanten Sozialpartnern (Mitschülerinnen, Mitschülern und Lehrkräften) erworben werden kann. Die zentralen Bestandteile der GfK sind das Differenzieren von kommunikativen Verhaltensweisen in Beobachtungen, Gefühle, Bedürfnisse und Bitten und wie man diese artikuliert. Gerade weil dieses Programm nicht primär Lerninhalte (Qualifizierungsfunktion der Schule), sondern gesellschaftliche Werte vermittelt (Integrationsfunktion der Schule), lässt sich damit gut daran arbeiten, Vorurteilen vorzubeugen. Insbesondere geht es um die Vermittlung von Werten, die unabhängig von Ethnie, Kultur, Religion oder Weltanschauung, von Tradition, Geschlecht etc. Gültigkeit beanspruchen. Bei diesem Programm ist der Weg das Ziel, nämlich an inneren Haltungen, Verhaltens- und Denkmustern zu arbeiten und vor allem auf negative Gefühle und Gedanken zu fokussieren, die im Schulalltag die Verständigung und die Kooperation mit anderen behindern. Das Programm kann sowohl mit den Lehrkräften als auch mit den Schülerinnen und Schülern durchgeführt werden.

Zentrale Inhalte sind Authentizität und Respekt sich selbst und anderen gegenüber sowie eine einfühlsame Haltung zu fördern, die letztlich das Selbstvertrauen sowie das Vertrauen in Andere stärkt, und die das soziale Bedürfnisse nach Gemeinschaft und Zugehörigkeit kultiviert. Insbesondere für Schulen bzw. Regionen, die stark von kultureller und sozialer Vielfalt geprägt sind, kann sich dies als sehr effektiv erweisen. Zugleich wird in diesem Programm das emotionale Sprachrepertoire der Schülerinnen und Schüler erweitert. Als „Nebeneffekt" lässt sich zeigen, dass über die Förderung des achtsamen Umgangs mit sich selbst und Anderen mittelbar auch die Konzentrationsfähigkeit steigt (vgl. Jose, 2016).

Jigsaw-Methode

Für den konkreten Unterricht hat sich darüber hinaus die u. a. von Elliot Aronson (Aronson et al., 2008) entwickelte Jigsaw-Methode bewährt: Sie geht von der Annahme aus, dass die Kooperation und Interdependenz von Schülerinnen und Schülern verschiedener ethnischer Gruppen dabei helfen, Vorurteile abzubauen bzw. solche erst gar nicht entstehen zu lassen (Prävention) und das Selbstwertgefühl stärken. Dabei werden Schülerinnen und Schüler in Unterrichtskontexten in heterogene Gruppen eingeteilt, die aus z. B. sechs Personen bestehen. Entsprechend wird auch der Lehrstoff in sechs Teile unterteilt. Jeder Schüler und jede Schülerin erhält einen Teil des Lehrstoffs, der für die anderen Schülerinnen und Schüler nicht zugänglich ist. Um jedoch den gesamten Lehrstoff lernen zu können, müssen die einzelnen Aufgabenteile zusammengefügt werden. Die Schülerinnen und Schüler sind also aufeinander angewiesen und müssen zusammenarbeiten, um erfolgreich die Aufgabe zu meistern. Mehrere Experimente zeigten, dass bei den Schülerinnen und Schülern der Jigsaw-Gruppen Stereotype abgebaut wurden, die Sympathie für die einzelnen Gruppenmitglieder zunahm bzw. die sozialen Beziehungen gestärkt wurden und sie auch ihre Leistungen verbessern konnten (vgl. Beelmann, Heinemann, Saur, 2009, S. 442). Auch auf den Schulhöfen der Schulen mit der Jigsaw-Methode hatten Schülerinnen und Schülern aus verschiedenen ethnischen Gruppen häufigeren Kontakt. Das Zusammenarbeiten, die Interdependenz und ein gemeinsames Ziel hatte die Wahrnehmung von Eigengruppe und Fremdgruppe, von „Wir" und „Ihr" aufgehoben. Das ermöglichte die Bildung einer neuen Gruppenkategorie, in der die früheren Unterschiede zwischen den Schülerinnen und Schülern verschiedener ethnischer Gruppen überwunden waren.

Es ist also zu überlegen, wie diese Form des gemeinsamen kooperativen Lernens zentraler Bestandteil des Unterrichtens bereits in den Grundschulen werden kann, damit so früh wie möglich Ausgrenzungen und Stigmatisierungen vermieden werden können. Denn die Herstellung von Nähe und Vertrautheit (indem Schülerinnen und Schüler bspw. ungeachtet religiöser, ethnischer, geschlechtlicher etc. Zugehörigkeiten gemischt eine Projektarbeit durchführen) macht Schülerinnen und Schüler weniger anfällig gegenüber verallgemeinernden Aussagen, weil sie in ihrem Erfahrungshorizont unterschiedliche Personen aus diesem Kreis (der Muslime, der Christen etc.) kennen.

Abschließende Empfehlungen

Eine diskriminierungskritische Schule sollte sich in Anlehnung an Foitzik, Holland-Cunz, Riecke, 2019 an den folgenden drei Grundsätzen orientieren:

- Das Recht auf gleichberechtigte Teilhabe für Alle als ihre normative Grundlage betrachten.
- Die fortdauernde kritische Auseinandersetzung mit Diskriminierung als ihren demokratischen Auftrag sehen.
- Antidiskriminierung als zentralen Schlüssel für die Inklusion betrachten (vgl. Foitzik, Holland-Cunz, Riecke, 2019, S. 38 ff.).

Nicht zuletzt ist hier – jenseits der Fokussierung auf Schule – auch an das kritische Selbstverständnis einer demokratischen, auf Menschenrechte basierten Gesellschaft zu appellieren: Nimmt man die Prävention sowie den Abbau von Diskriminierung wirklich ernst, dann ist auch an eine Stärkung der Mechanismen der Selbstbeobachtung, eine intensivere (finanzielle wie ideelle) Förderung von Institutionen wie etwa neutralen Antidiskriminierungsbüros zu denken, die immer wieder die Deutungshoheit von Schule, Politik und Medien etc. kritisch hinterfragen.

Gerade solche Institutionen leisten nicht nur wertvolle Hilfe für Minderheiten, indem sie diese rechtlich und psychologisch „empowern“ und begleiten – sondern als Korrektiv hierzu – auch den Mehrheiten Gelegenheit verschaffen, unkritische, selbstgefällige und selbstzentrierte Weltdeutungen und Einstellungsmuster zu revidieren, indem sie auf Privilegien der Mehrheiten hinweisen und mit Blick auf Fragen der Gerechtigkeit die ethisch-moralischen Bedenken gewisser Praktiken (in Bildungsorganisationen) aufzeigen.

Exemplarisch sei hier die Organisation ADAS (Anlaufstelle für Diskriminierungsschutz an Schulen) in Berlin genannt, die in ihrem Leitfaden einige zentrale Punkte hervorhebt, die sich für einen präventiven Zugang bei Vorurteilen und Diskriminierungen als recht wirkungsvoll erweisen:

- **Ein inklusives und diversitätsorientiertes Schulprofil:** Ein auch nach außen kommuniziertes und selbstbindendes Leitbild der Schule sollte die Wertschätzung von Vielfalt und Antidiskriminierung unterstreichen, die sich bspw. auch in der Schulordnung wiederfindet und die explizite Maßnahmen vorsieht, wie bei Diskriminierungsfällen vorgegangen werden soll.

- **Schulinternes Monitoring von Diskriminierung:** Ernsthaftes Bemühen um Antidiskriminierung ist dadurch sicherzustellen, dass die Schule sich in bestimmten Zeiträumen (jährlich/halbjährlich) mittels einer Befragung der relevanten Personengruppen Überblick über den Umfang und die Intensität von diskriminierenden Vorfällen verschafft (Eltern, Lehrkräfte, Schülerinnen, Schüler, Schulpersonal etc.) und die Ergebnisse auf Schulkonferenzen und Projekttagen diskutiert und konstruktive Lösungen hierzu erarbeitet (vgl. ADAS, S. 27). Dies könnte eine koordinierende Aufgabe des Schulischen Teams für Beratung, Gewaltprävention und Krisenintervention sein.

- **Explizite Projekttage zum Thema „Diversity“, Vorurteilsabbau und Antidiskriminierung:** Thematisieren von Diskriminierung und diskriminierenden Strukturen kann das Bewusstsein aller Beteiligten wecken, schärfen und der Initiierung struktureller Veränderungen im Schulalltag vorangehen.

- **„Empowerment“ von Schülerinnen und Schüler:** Opfer von Diskriminierungen müssen unterstützt und gestärkt werden, indem ihnen bspw. sowohl psychologische als auch rechtliche Hilfen (bei juristischen Beschwerden) zugesagt werden, bzw. indem sie über ihre Rechte und ihre Handlungsmöglichkeiten informiert werden. Dadurch werden ihre Ohnmachtsgefühle und ihre Hilflosigkeit überwunden, die sie weniger dem Risiko einer weiteren Viktimisierung aussetzen und dadurch präventiv wirken. In diesem Zusammenhang kann die Förderung sozialer Kompetenzen, insbesondere in den Themenbereichen soziale Orientierung und Reflexibilität (vgl. Kanning, 2009) für alle Schülerinnen und Schüler Diskriminierungstendenzen aktiv vorbeugen.

- **Gemeinsames und immer wieder aktualisiertes Identifizieren von ausgrenzenden Strukturen:** Eine diversitätssensible Schule sollte sich beständig folgenden Fragen stellen: Welche Form von Diversität weist unsere Schule generell auf? Wie homogen bzw. heterogen ist unsere Schule? Gibt es schulinterne Abläufe – und wenn ja, welche, die sich auf eine bestimmte Gruppe in der Schule benachteiligend auswirken? Bedient sich die Schule in ihren mündlichen und schriftlichen Ansprachen sowie in ihren Formularen einer diskriminierungskritischen bzw. rassismuskritischen Sprache? Hat unsere Schule eine Diskriminierungsbeschwerdestelle, eine Person, die sich dem Thema Diskriminierung annimmt (ähnlich bspw. den Diversity-Beauftragten in Kliniken etc.)? Wie geht unsere Schule mit konkreten Beschwerden um? Werden diese dokumentiert und evaluiert? (vgl. ADAS, S. 29). Auch hier kann das Schulteam für Beratung, Gewaltprävention und Krisenintervention Koordinierungsaufgaben übernehmen.

Literaturangaben / vertiefende Literaturangaben / Links

ADAS Anlaufstelle Diskriminierungsschutz an Schulen (2020) (Hrsg.): Schutz vor Diskriminierung an Schulen. Life e. V. Berlin.

Banaji, M. R., Greenwald, A. G. (2017): Vorurteile – Wie unser Verhalten unbewusst gesteuert wird und was wir dagegen tun können. dtv. München.

Foitzik, A., Hezel, L. (2019) (Hrsg.): Diskriminierungskritische Schule. Einführung in theoretische Grundlagen. Beltz. Weinheim.

Foitzik, A., Holland-Cunz, M., Riecke, C. (2019): Praxisbuch Diskriminierungskritische Schule. Beltz. Weinheim.

Froehlich, L., Martiny, S., Deaux, K., Mok, S. Y. (2016): “It’s their responsibility, not ours”: Stereotypes about competence and causal attributions for immigrants’ academic underperformance. Social Psychology, 47 (2), 74-86.

Hoffmann, L., Richter, D. (2016): Aspekte der Aus-und Fortbildung von Deutsch- und Englischlehrkräften im Ländervergleich. In Stanat, P., Böhme, K., Schipolowski, S., Haag, N. (Hrsg.): IQB-Bildungstrend: Sprachliche Kompetenzen am Ende der 9. Jahrgangsstufe im zweiten Ländervergleich. Waxmann. Münster.

Jose, M. (2016): Positive Psychologie und Achtsamkeit im Schulalltag. Springer. Wiesbaden.

Karabulut, A. (2020): Rassismuserfahrungen von Schüler*innen. Institutionelle Grenzziehungen an Schulen. Springer. Wiesbaden.

Kleff, S. (2016): Der Präventionsansatz von Schule ohne Rassismus – Schule mit Courage. Baustein 1 (Hrsg.): Bundeskoordination Schule ohne Rassismus – Schule mit Courage. Berlin.

Pickel, G., Liedhegener, A., Jaeckel, Y., Odermatt, A., Yendell, A. (2020): Religiöse Identitäten und Vorurteil in Deutschland und der Schweiz – Konzeptionelle Überlegungen und empirische Befunde. Zeitschrift für Religion, Gesellschaft und Politik, 4, S. 149–196.

Riegger, M. (2018): Interreligiöser Dialog im Angesicht von Heterogenität. Differenzhermeneutische Grundlagen und Perspektiven für religiöse Bildung. Münchener theologische Zeitschrift: MThZ 69 (2), S. 218–240.

Sachverständigenrat deutscher Stiftungen für Integration und Migration (SVR-Forschungsbereich) (2018) (Eds.), „Wo kommen Sie eigentlich ursprünglich her?“ Diskriminierungserfahrungen und phänotypische Differenz in Deutschland, Policy Brief des

SVR-Forschungsbereichs, 2018-1. SVR. Berlin.

Sachverständigenrat deutscher Stiftungen für Integration und Migration (SVR-Forschungsbereich) (2017) (Eds.): Vielfalt im Klassenzimmer. Wie Lehrkräfte gute Leistung fördern können. SVR. Berlin.

Schule ohne Rassismus – Schule mit Courage
www.schule-ohne-rassismus.org/netzwerk/landes-regionalkoordinationen/
nordrhein-westfalen

Uslucan, H.-H. (2011): Vorurteile, Stereotype und Diskriminierungen als Integrationsbarrieren. Friedrich-Ebert-Stiftung WISO Diskurs (Hrsg.): Integrationspolitik in Nordrhein-Westfalen, S. 13–22.

Checkliste zur Vorbereitung von Schul- und Klassenfahrten

Nehmen Sie sich vor Antritt der Schul- bzw. Klassenfahrt die Zeit, sich mögliche Notfälle Ihres Vorhabens zu vergegenwärtigen, und schreiben Sie in eine Liste auf, wie Sie bestmöglich Gefahren vermeiden. Bei Unfällen und schwerwiegenden Ereignissen wird die generelle Frage sein: Haben Sie im Rahmen Ihrer Aufsichtspflicht alles unternommen, um diese zu verhindern?

Kommunizieren Sie Ihren Schülerinnen und Schülern vor der Fahrt und vor Ort klare Verhaltensregeln und benennen Sie mögliche Sanktionen.

Weisen Sie alle Schülerinnen und Schüler vor Antritt der Reise darauf hin, dass im Notfall ohne Absprache mit Ihnen keinerlei Informationen und Bilder in sozialen Netzwerken verbreitet werden dürfen, auch um die persönlichen Rechte der Betroffenen zu schützen.

Achten Sie besonders im Ausland auf für die Schülerinnen und Schüler ungewohnte Verhältnisse und damit ggf. verbundene Gefahren (z. B. Linksverkehr, der der gewohnten Blickrichtung beim Überqueren der Straße gegenläufig ist). Weisen Sie wiederholt darauf hin.

Berücksichtigen Sie bei der Planung einer Auslandsfahrt rechtzeitig, ob alle Ausweise der Schülerinnen und Schüler während der Schul- bzw. Klassenfahrt gültig sind oder ggf. erneuert werden müssen.

Planen Sie eine Schul- bzw. Klassenfahrt an einen See oder ans Meer, bedenken Sie bei der Auswahl der Begleitpersonen die Anzahl der erforderlichen Rettungsschwimmer. Aufgrund des Risikos von Badeunfällen ist bei allen diesen Fahrten eine erhöhte Aufmerksamkeit geboten.

Allgemeine Maßnahmen vor der Schul-/Klassenfahrt

Erfassen Sie wesentliche Notfall-Nummern (Mobilfunk-Nummern, bzw. mit Erreichbarkeit „rund um die Uhr“) und tauschen Sie diese untereinander aus:

1. Ansprechperson der Schule (Schulleitung oder eine für Klassenfahrten zuständige Person),
2. Notruf-Nummer des Reiseveranstalters (wenn darüber gebucht worden ist),
3. Notruf-Nummer des Busunternehmens,
4. Mobilfunk-Nummer(n) des Busfahrers oder der Busfahrer,
5. Mobilfunk-Nummern aller begleitenden Lehrkräfte.

Wir empfehlen dringend: Erfassen Sie diese Nummern bereits vorab in Ihrem Mobilfunkgerät und führen Sie diese zusätzlich ausgedruckt (z. B. in Ihrem Portemonnaie) mit sich, falls es Probleme mit dem Mobilfunk / dem Gerät geben sollte. Wir empfehlen, diese Notfall-Nummern mit dem Zusatz „AA“ vor dem Namen zu speichern, so werden sie oben im Kontaktverzeichnis des Mobilgeräts angezeigt (z. B. AASchneider, AABusfahrer, AALehrer etc.) und können im Notfall und unter Stress schnell gefunden werden.

Europaweit erreichen Sie den Notruf unter der Nummer 112. Bei Fahrten ins Ausland sollten Sie auch die Notfall-Nummer der Auslandsreisekrankenversicherung erfassen.

Wenn Sie die Schul-/Klassenfahrt ins Ausland nicht über einen Reiseveranstalter gebucht haben, sollten Sie auch die Notfall-Nummer der jeweiligen Deutschen Botschaft, bzw. des Konsulats bereits vorab in Ihrem Mobilfunkgerät speichern (und notieren). Nehmen Sie im Notfall die Unterstützung der Botschaft / des Konsulats in Anspruch, die laut Konsulargesetz jedem Bürger und jeder Bürgerin zusteht.

- Erstellen Sie eine Kontaktliste der Erziehungsberechtigten der Schülerinnen und Schüler mit Mobilfunknummern, Rufnummern der Unterkunft sowie der weiteren Ansprechpartner vor Ort.
- Stellen Sie eine aktuelle und vollständige Teilnehmerliste zusammen.
- Erstellen Sie eine Übersicht aller aktuellen Informationen zu Erkrankungen, Allergien und Unverträglichkeiten, Medikamenten-Einnahmen, Besonderheiten bei der Ernährung, z. B. aus religiösen oder gesundheitlichen Gründen, Schwimmfähigkeit der Schülerinnen und Schüler, etc.
- Hinterlegen Sie alle relevanten Reisedaten bei der Schulleitung, bzw. bei der für Klassenfahrten verantwortlichen Person.
- Bei Fahrten ins Ausland ist eine Auslandsreisekrankenversicherung dringend zu empfehlen; sie sorgt für die bestmögliche medizinische Versorgung, organisiert einen etwaig medizinisch angeratenen Rücktransport und hilft und unterstützt im Krisenfall.
- Lassen Sie sich bei einer Auslandsfahrt vor der Abreise alle Ausweise/Reisedokumente der Schülerinnen und Schüler zeigen.
- Bei Schul-/Klassenfahrten in Deutschland ist es ratsam, die aktuelle App des Deutschen Wetterdienstes auf Ihr Mobilfunkgerät zu laden (www.dwd.de/DE/leistungen/warnwetterapp/warnwetterapp.html).
- So sind Sie bei anstehenden Exkursionen immer über die Wettersituation informiert und können Gefahren vorausschauend erkennen und so die Schülerinnen und Schüler vor Schaden bewahren. Greifen Sie bei Auslandfahrten auf den aktuellen lokalen Wetterbericht zurück.
- Die App KATWARN (www.katwarn.de) des Fraunhofer-Instituts leitet offizielle Warnungen und Handlungsempfehlungen z. B. zu Bränden, schweren Unwettern oder unerwarteten Gefahrensituationen weiter. Über Inhalt, Zeitpunkt und Umfang entscheiden autorisierte Behörden und Sicherheitsorganisationen. Das ist auch per SMS/E-Mail möglich.

Buchung über einen Veranstalter für Schul-/Klassenfahrten

Gemäß den strengen Haftungsregelungen nach dem deutschen Reiserecht hat ein Veranstalter nach § 651q BGB eine Beistandspflicht für die Reisenden und muss für seine Kunden bei Notfällen rund um die Uhr erreichbar sein. Ein qualifizierter Veranstalter unterstützt zusätzlich bei der Aufsichtspflicht und wählt seine Leistungspartner sorgfältig aus. Das gilt auch für sämtliche Ausflüge, die Sie dann „vor Ort“ unternehmen, sofern Sie sie vorab bei diesem Veranstalter gebucht haben.

Diese Punkte sollten Sie bei der Auswahl eines Reiseveranstalters berücksichtigen:

- Ist der Veranstalter durch adäquates Krisenmanagement vorbereitet und kann auch in schwierigen Situationen qualifizierte Unterstützung leisten? Als Orientierung können Qualitätssiegel dienen, wie die vom Reisenetz – Deutscher Fachverband für Jugendreisen e. V. (www.reisenetz.org), des Bundesforums Kinder- und Jugendreisen e. V. (www.bundesforum.de) oder des Bundesverbands führender Schulfahrtenveranstalter e. V. (www.schulfahrtenverband.de).
- Besonders bei einer Flugreise empfiehlt sich auf jeden Fall die Buchung Ihrer Schul-/Klassenfahrt über einen Veranstalter, da dieser das Risiko für eine Insolvenz zum Beispiel der Fluggesellschaft trägt und selbst gesetzlich verpflichtet ist, eine Insolvenzversicherung abzuschließen. Damit sind Ihre eingezahlten Gelder im Falle einer Insolvenz abgesichert. Wenn Sie auch den „Zug zum Flug“ über den Veranstalter buchen, trägt dieser zum Beispiel das Risiko, wenn sich die Bahn verspätet und Sie dadurch den Flug verpassen.
- Stellt der Veranstalter Informationen zu aufsichts- und jugendschutzrechtlichen Bestimmungen im Zielland der Reise zur Verfügung?

Direkte Buchung – Transport

Bus

Die nachfolgenden Hinweise gelten ausschließlich für Schülertransfers mit Reisebussen. Für den ÖPNV, Shuttlefahrten etc. gelten abweichende Regelungen.

Prüfen Sie bei der Auswahl des Busunternehmens:

- Nehmen die eingesetzten Fahrerinnen und Fahrer regelmäßig an Fahrsicherheitstrainings teil und verfügen sie über Erfahrungen im Transport von Schulklassen?
- Bei der Buchung sollte man sich nach dem genauen Bustyp und seiner Beschaffenheit erkundigen und den Bus in der Buchung notieren. Dazu gehört auch, ob der Bus über einen der Reise und der Gruppengröße angemessen großen Gepäckraum verfügt. Moderne Busse überstehen seitliche Überschläge ohne eingedrücktes Dach, haben ABS, ASR, Traktions- und Spurhaltesysteme, Abstands- und Notbrems-Assistenten etc.

- Ist die Erreichbarkeit des Busunternehmens „rund um die Uhr“ gewährleistet?
- Ist Hilfe bei Pannen im In- und Ausland durch ein Assistance-System gewährleistet?
- Gibt es ein ausgearbeitetes bzw. vorbereitetes Krisenmanagement und ist das Unternehmen an ein Krisenmanagement bzw. ein Notfall-Programm angeschlossen?
- Stellen Sie gemeinsam mit dem Busunternehmen einen Reiseplan für alle Tage auf, bei dem die Lenk- und Ruhezeiten immer beachtet werden:
  Nach 4,5 Stunden Fahrt muss eine Pause von 45 Minuten gemacht werden, bei der die Reisenden nicht im Fahrzeug sein dürfen, weil diese sonst für den Fahrer nicht als Ruhezeit gilt. Der ruhende Fahrer darf nicht gestört werden. Nach neun Stunden Fahrt muss eine mindestens elfstündige Pause eingelegt werden (Übernachtung). Längere Fahrzeiten sind nur mit Zweitfahrer möglich. Speziell Schülerfahrten ins Ausland oder mit mehreren Besichtigungsstopps sind dieser Regelung unterworfen.
- Es ist zu empfehlen, möglichst auf Nachtfahrten zu verzichten. Auch der Busfahrer ist nachts eher müde als tagsüber und das Unfallrisiko erhöht sich (Risiko des Sekundenschlafs, Aufmerksamkeitsdefizite, reduzierte Konzentrations- und Reaktionsfähigkeit).

Erstellen Sie eine Passagierliste (insbesondere bei Einsatz mehrerer Busse: Wer sitzt in welchem Bus?)

Prüfen Sie unmittelbar vor der Abfahrt mit dem Bus:

- Vor der Abfahrt empfiehlt sich, die Gegebenheiten und Fahrzeuge in Augenschein zu nehmen: sauberer Auftritt, keine Schäden am Fahrzeug, vollständige Beleuchtung und am Heck die aktuell gültigen Plaketten für die HU (Hauptuntersuchung; auf dem Kennzeichen) und die erfolgte halbjährliche SP (Sicherheitsprüfung; separat, oft in der Heckscheibenecke). Diese Plaketten müssen aktuell und gültig sein – sie garantieren, dass der Bus alle sechs Monate qualifiziert inspiziert wird. Das Reifenprofil ist für Laien oft schwer einzuschätzen, weil speziell Vorderreifen einen nahezu profillosen Seitenführungssteg als Stütze für das danebenliegende Profil haben können, aber die Reifenflanken sollten beschädigungsfrei sein. Bei Winterfahrten müssen Winterreifen montiert und idealerweise Schneeketten mitgeführt werden. Meist können diese Dinge mit den Fahrern geklärt werden.
- Machen Sie sich mit den Notfalleinrichtungen des Busses vertraut und lassen Sie sich zeigen, wo sich Feuerlöscher, Verbandskasten und die Notausstiege befinden. Das Gepäck muss immer sicher verstaut werden. Große und schwere Gepäckstücke gehören in die dazu vorgesehenen Gepäckfächer der Busse. Das Handgepäck sollte vor der Fahrt in der Gepäckablage bzw. im Gepäcknetz verstaut werden. Im Falle eines Unfalls können Gepäckstücke sonst zu gefährlichen Wurfgeschossen werden.
- Eine Lehrkraft sollte immer vorne beim Fahrer sitzen, um kurze Abstimmungen zu ermöglichen. Bei Begleitung durch zwei (bzw. mehrere) Lehrkräfte empfehlen wir, dass sich diese im Bus verteilen. So ergibt sich ein besserer Überblick über das Geschehen im Bus (z. B.: Eine Lehrkraft sitzt hinten und eine Lehrkraft sitzt vorne beim Fahrer). Bei einem Unfall ergibt sich die Möglichkeit, dass nicht alle Begleitpersonen inklusive Fahrer gleich schwer betroffen/verletzt sind.

- **Während der Fahrt im Bus wichtig:**
  Achten Sie unbedingt und kompromisslos auf die Einhaltung der geltenden Anschnallpflicht in Reisebussen – auch bei kurzen Transfers während der Klassenfahrt. Der Fahrer muss ebenfalls auf die Gurtpflicht hinweisen. Der Gurt kann die Businsassen bei einem Unfall vor schweren Verletzungen schützen und Lebensretter sein. Da die Schülerinnen und Schüler in der Regel nicht während der gesamten Reise auf ihren Plätzen bleiben wollen, sollte es ihnen erlaubt sein, ihre Plätze auf Wunsch zu tauschen und sich dann wieder anzuschnallen. In den Gängen zu stehen und sich über die Sitze zu lehnen sollte unbedingt vermieden werden.
- Achten Sie als Begleitperson auf Warnsignale und Anzeichen einer Übermüdung des Fahrers und schlagen Sie ggf. eine Pause vor. Beginnen Sie bis dahin eine Unterhaltung und sorgen Sie dafür, dass der Fahrer seine Pause voll nutzen kann und Ruhe findet.
- Unfallrisiko Autobahnparkplatz: Vor dem Öffnen der Türen die Schülerinnen und Schüler vor vorbeifahrenden Fahrzeugen warnen.

Bahn

Die Bahn ist grundsätzlich ein sehr sicheres Verkehrsmittel, aber oft nicht praktikabel. Damit gewährleistet ist, dass die Gruppe zusammensitzen kann, sind Sitzplatzreservierungen und eine sehr frühzeitige Buchung wichtig. Vor Ort stellt sich die Problematik der Transfers, da Fahrten mit dem ÖPNV für größere Gruppen aus organisatorischen Gründen nicht zu empfehlen sind. Für kleinere Gruppen kommt dies ggf. in Frage. Alternativ kann bei Transfers zum und vom Bahnhof und bei allen Ausflügen ein Reisebus eingesetzt werden. Dann gelten die Hinweise zum Punkt „Direkte Buchung – Bus“.

Flug

Auch im Flugzeug gilt: Immer angeschnallt bleiben, auch wenn die Anschnallzeichen erloschen sind. Bei unerwarteten Turbulenzen bleibt man so sicher auf seinem Sitz und unverletzt. Auch hier stellt sich die Frage nach den Transfers vor Ort und es empfiehlt sich, bei den Fahrten zum und vom Flughafen und bei den Ausflügen einen Reisebus einzusetzen.

Direkte Buchung – Unterkunft

Prüfen Sie bei der Buchung einer Unterkunft:

- Ist die Unterkunft auf Schulklassen eingestellt und für die Unterbringung von Kindern und Jugendlichen geeignet? Als Orientierung können Qualitätssiegel dienen, wie die vom Reisenetz – Deutscher Fachverband für Jugendreisen e. V. (www.reisenetz.org) oder des Bundesforums Kinder- und Jugendreisen e. V. (www.bundesforum.de).

- Ist die Unterkunft auf adäquates Krisenmanagement vorbereitet (Notfallpläne, Fluchtwege, geschultes Personal etc.)?
- Sind Verantwortliche der Unterkunft im Notfall „rund um die Uhr“ erreichbar?
- Gibt es ein Schutzkonzept gegen sexualisierte Gewalt in der Einrichtung?
- Sind die Schlafräume und Fluchtwege der Unterkunft mit Rauchmeldern ausgestattet und/oder verfügt die Einrichtung über eine Brandmeldeanlage?
- Ist die Unterkunft ab 22 Uhr verschlossen bzw. verschließbar, oder verfügt die Unterkunft über eine 24-Std.-Rezeption, damit Unbefugte sich keinen Zugang zur Einrichtung und zu den Räumen verschaffen können. Prüfen Sie vor Ort:
- Achten Sie auf Sturz- und Unfallgefahren: Die Fenster in den Obergeschossen sollten nur kippbar sein, Treppen müssen über ausreichende Geländer- und Brüstungshöhen verfügen, keine „Stolperfallen“, Rauchmelder und gut sichtbare Flucht- und Rettungspläne sollten vorhanden sein.
- Bitten Sie die Hausleitung beim Beziehen der Einrichtung um eine kurze Einweisung zu einrichtungsspezifischen Sicherheitsaspekten.
- Besprechen Sie zimmerweise die Fluchtwege und weisen Sie auf den Sammelplatz hin.
- Meiden Sie, wenn möglich, die Unterbringung in Zimmern mit Balkonen (diese bergen Unfallgefahren, sie verleiten bspw. zum Klettern).

Direkte Buchung – Programm vor Ort

Achten Sie auf die Qualität der Angebote vor Ort, insbesondere unter Sicherheitsaspekten.
Bei Sportangeboten gilt:

- Sind Schutzausrüstungen vorhanden und/oder können diese gemietet werden (Fahrradhelme, Schwimmwesten etc.)?
- Gibt es entsprechende Sicherheitseinweisungen für die Teilnehmer?
- Ist der Anbieter qualifiziert und verfügt über die entsprechenden Versicherungen?

Bei allen Angeboten am und im Wasser:

- ist besondere Aufmerksamkeit erforderlich und das Risiko von Badeunfällen hoch.
- Achten Sie bereits im Vorfeld auf vollständige Informationen zur Schwimmfähigkeit der Schülerinnen und Schüler!

Unter den Begleitpersonen muss immer mindestens ein qualifizierter Rettungsschwimmer sein.

Quelle

Johannes Hübner, Sicherheitsbeauftragter des RDA e. V.

Impressum

Das Werk und seine Teile sind urheberrechtlich geschützt. Aufgrund enthaltener sicherheitsrelevanter Aspekte ist der Notfallordner nur für den Dienstgebrauch bestimmt. Eine Weitergabe an Dritte ist untersagt. Jede Nutzung in anderen Fällen bedarf der vorherigen schriftlichen Einwilligung des Ministeriums für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen. Weder das Werk noch seine Teile dürfen ohne eine solche Einwilligung eingescannt und in ein Netzwerk eingestellt oder sonst öffentlich zugänglich gemacht werden. Die Links zu externen Webseiten Dritter, die im Notfallordner angegeben sind, wurden vor Drucklegung sorgfältig auf ihre Aktualität geprüft. Der Herausgeber übernimmt keine Gewähr für die Aktualität und den Inhalt dieser Seite oder solcher, die mit ihnen verlinkt sind.

Der ausdrückliche Dank des Ministeriums für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen für die umfängliche fachliche Unterstützung im Kontext der Weiterentwicklung des Notfallordners für die Schulen in Nordrhein-Westfalen – Hinsehen und Handeln gilt nachfolgenden Personen und Institutionen und im Besonderen der Unfallkasse NRW, die dieses Werk erst ermöglicht hat.

Redaktion

Martin Oppermann
Schulischer Krisenbeauftragter des Ministeriums für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen, Referat 324, Schulpsychologie, Krisenmanagement MSB, Prävention, Schule im Sozialraum, Gesundheit
Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen

Dipl.-Psych. Michael Berens
Fachliche Leitung Schulpsychologisches Krisenmanagement der Landesstelle Schulpsychologie und Schulpsychologisches Krisenmanagement (LaSP)
Landesteam Schulpsychologische Krisenintervention NRW

Dipl.-Psych. Alvin T. Dörnhaus
Stellvertretende fachliche Leitung Schulpsychologisches Krisenmanagement der Landesstelle Schulpsychologie und Schulpsychologisches Krisenmanagement (LaSP)
Landesteam Schulpsychologische Krisenintervention NRW

Dr. Gerrit Schnabel
Abteilungsleiter Schulen Unfallkasse NRW

Dipl.-Psych. Sebastian Stammsen
Unfallkasse NRW

Im Kontext der Weiterentwicklung des Notfallordners für die Schulen in Nordrhein-Westfalen – Hinsehen und Handeln bedanken sich das Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen und die Unfallkasse NRW bei nachfolgenden Expertinnen und Experten für deren fachliche Überarbeitungsbeiträge:

Wissenschaft und Forschung

Prof. Dr. Sigrid A. Bathke, Dipl.-Päd., Dipl.-Soz.päd.
Professorin für Soziale Arbeit in der Kinder- und Jugendhilfe
Hochschule Landshut – University of Applied Science

Prof. Dr. Kathinka Beckmann, Bachelor of Arts, Dipl.-Soz.päd.
Fachbereich Sozialwissenschaften
Hochschule Koblenz – University of Applied Science

Prof. Dr. Harald Karutz, Dipl.-Päd.
Professor für Psychosoziales Krisenmanagement
MSH Medical School Hamburg – University of Applied Science and Medical University

Prof. Dr. Herbert Scheithauer, Dipl.-Psych.
Arbeitsbereich Entwicklungswissenschaft und Angewandte Entwicklungspsychologie
Universitätsprofessor für Entwicklungspsychologie und Klinische Psychologie
Freie Universität Berlin (FUB)

Prof. Dr. Haci-Hali Uslucan, Dipl.-Psych.
Professor für Moderne Türkeistudien, Fachbereich Geisteswissenschaften
Wissenschaftlicher Leiter des Zentrums für Türkeistudien und Integrationsforschung
Universität Duisburg-Essen (UDE)

Prof. Dr. Hansjörg Znoj, Dipl.-Psych.
Abteilungsleiter Gesundheitspsychologie und Verhaltensmedizin
Universität Bern (UB)

Institute

Dr. Nils Böckler, Dipl.-Päd.
Unit Manager Extremismus und Radikalisierung
Institut für Psychologie und Bedrohungsmanagement (IPBm), Darmstadt

Dipl.-Päd. Milena Bücken
Stellvertretende wissenschaftliche Bereichsleitung Kinder- und Jugendhilfe
Institut für Soziale Arbeit e. V. (ISA)

Dr. Jens Hoffmann, Dipl.-Psych.
Unit Manager Workplace Safety, Institutsleitung
Institut für Psychologie und Bedrohungsmanagement (IPBm), Darmstadt

Dipl.-Soz. päd. Michaela Kirmes
Krisenmanagement, Psychosoziale Nachsorge, stellvertretende Geschäftsführung
Zentrum für Trauma- und Konfliktmanagement (ZTK)

M. Sc. Psych. Gereon Schmidt
Krisenmanagement, Trauma zentrierte Psychotherapie, Psychosoziale Nachsorge, Gutachten
Zentrum für Trauma- und Konfliktmanagement (ZTK)

Dipl.-Betriebsw. Thomas Seidenberg
Geschäftsführung ts medialog GmbH, Bielefeld

Dipl.-Psych. Katrin Streich
Unit Manager Betrug & Manipulation, Fallberatung, Psychologische Deeskalation Stellvertretende Institutsleitung, Institut für Psychologie und Bedrohungsmanagement (IPBm)

Dipl.-Psych. Thomas Weber
Fortbildung, Krisenmanagement, Psychosoziale Nachsorge, Leiter der Gutachtenstelle
Geschäftsführung Zentrum für Trauma- und Konfliktmanagement (ZTK)

Landesstellen

Dr. Petra Delphendahl, Dipl.-Psych.
Landesstelle Schulpsychologie und Schulpsychologisches Krisenmanagement (LaSP)

Dipl.-Psych. Thomas Gödde
Fachliche Leitung Schulpsychologie der Landesstelle Schulpsychologie und Schulpsychologisches Krisenmanagement (LaSP)
Leitung Arbeitsgemeinschaft Schulpsychologie NRW

Dipl.-Psych. Tanja Honka
Fachliche Leitung Schulpsychologie der Landesstelle Schulpsychologie und Schulpsychologisches Krisenmanagement (LaSP)

Annabel Krome
Lehrkraft Sekundarstufe I und II, Lehrerin am Gymnasium
Landestelle gegen Gewalt und Cybergewalt an Schulen in Nordrhein-Westfalen (LPS)

Evelyn Schuster
Erzieherin und Lehrkraft Sekundarstufe II, Lehrerin am Berufskolleg
Landestelle gegen Gewalt und Cybergewalt an Schulen in Nordrhein-Westfalen (LPS)

Sabine Stahl
Dienstliche Leitung der Landesstelle Schulpsychologie und Schulpsychologisches Krisenmanagement (LaSP)

Tina Teepe
Referentin Erziehung und Prävention/Schulsozialarbeit
Qualitäts- und UnterstützungsAgentur – Landesinstitut für Schule Nordrhein-Westfalen (QUA-LiS)

Dipl.-Soz.päd. Michael Wetekam
Landesstelle Schulpsychologie und Schulpsychologisches Krisenmanagement (LaSP)

Arbeitsgemeinschaft Schulpsychologie NRW

Dr. Alexandra Berglez, Dipl.-Psych.Fachbeauftragte für Schulpsychologie der Bezirksregierung Detmold

Dipl.-Psych. Annika Bonde
Fachbeauftragte für Schulpsychologie der Bezirksregierung Düsseldorf
Regionale Schulberatungsstelle für die Stadt Essen

Dipl.-Psych. Karla Dicks
Fachbeauftragte für Schulpsychologie der Bezirksregierung Düsseldorf
Regionale Schulberatungsstelle für die Stadt Duisburg

Dipl.-Psych. Cornelia Heinz
Fachbeauftragte für Schulpsychologie der Bezirksregierung Arnsberg

Dr. Petra Kortas-Hartmann, Dipl.-Psych.
Fachbeauftragte für Schulpsychologie der Bezirksregierung Münster

Dipl.-Psych. Hansjürgen Kunigkeit
Fachbeauftragter für Schulpsychologie der Bezirksregierung Köln
Leitung Regionale Schulberatungsstelle für den Rhein-Erft-Kreis

Dipl.-Psych. Anja Niebuhr
Leitung Zentrum für Schulpsychologie – Landeshauptstadt Düsseldorf
Vorsitzende des Arbeitskreises kommunale Schulpsychologie beim Städtetag Nordrhein-Westfalen
Leitung Landestelle gegen Gewalt und Cybergewalt an Schulen in Nordrhein-Westfalen (LPS)

Kommunale und landesbedienstete Schulpsychologinnen und Schulpsychologen

Dr. Sascha Borchers, Dipl.-Psych.

Leiter der Regionalen Schulberatungsstelle für den Kreis Borken

Dr. Christian Issmer, Dipl.-Psych.
Stellvertretende Leitung Zentrum für Schulpsychologie – Landeshauptstadt Düsseldorf

Dipl.-Psych. Hanna Janßen
Koordination Regionalgruppe der Bezirksregierung Köln
Regionale Schulberatungsstelle für den Rhein-Erft-Kreis

Dipl.-Psych. Frederik Jeschke
Regionale Schulberatungsstelle für den Hochsauerlandkreis

Dipl.-Psych. Steffen Lang
Regionale Schulberatungsstelle für die Stadt Bielefeld

Dr. Jutta Padberg, Dipl.-Psych.
Leitung Regionale Schulberatungsstelle für den Hochsauerlandkreis

Dr. Manuel Teubert, Dipl.-Psych.
Regionale Schulberatungsstelle für die Stadt Bielefeld

Dipl.-Psych. Andreas Trägner
Regionale Schulberatungsstelle für den Kreis Siegen-Wittgenstein

Dipl.-Psych. Kerstin Weidner
Koordination Regionalgruppe der Bezirksregierung Köln
Schulpsychologischer Dienst – Stadt Köln

Unfallkasse NRW

Renate Krämer
Assessorin, Unfallkasse NRW

Thomas Pflieger
Abteilungsleitung Reha-Management, Betreuungsfall und Berufskrankheiten,
Unfallkasse NRW

Dipl.-Soz.päd. Ralf Rooseboom
Referent für psychosoziale Gesundheit, Unfallkasse NRW

Vertreterinnen und Vertreter

Ministerium des Inneren des Landes Nordrhein-Westfalen
Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen

Herausgeber

Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen
40190 Düsseldorf

Unfallkasse NRW
Moskauer Straße 18, 40227 Düsseldorf

Design und Umsetzung

GMF – Gathmann Michaelis und Freunde
Rosastraße 36, 45130 Essen

Druck und Produktion

Bonifatius GmbH
Karl-Schurz-Straße 26, 33100 Paderborn

1. Auflage

Januar 2023
12.000 Exemplare

Ministerium für Schule und Bildung
des Landes Nordrhein-Westfalen
40190 Düsseldorf
Telefon 0211 5867-40
Fax 0211 5867-4555 und -3220
E-Mail poststelle@msb.nrw.de
www.schulministerium.nrw